

## **A kommunikatív nyelvtanítási irány és a századvég**

*A szemléletváltás lezajlott, a tanárok kezdték aszerint válogatni a nyelvi formákat, hogy azok mire használhatók, mire szolgálnak. A diákok számára is megvilágosodhatott, hogy egyes nyelvi formák többféle célra is használhatók, de az is, hogy egy-egy nyelvi cél érdekében egyszerre többféle nyelvi megoldás is lehetséges.*

**A** hatvanas évek nemcsak az új gazdasági mechanizmus, a Beatles felfutása, az „Ezek a fiatalok” magyar rockzenéje, vagy *Cseh Tamás* emlékei a balatoni nyárról, hanem a politikai és kulturális bezártság és lepecsételtség leküzdhetőségének első fuvallata. Ekkor indultak el egyes gimnáziumokban a tagozatos osztályok, ekkor szereltek Magyarországon az első nyelvi laborokat (Cedamel gyártmány, Philips lejátszókkal); először vált közhasználati cikké az orsós magnetofon (a Mambó, a Terta magnók után viszonylag gazdag Tesla és BRG választékkal), vagyis a hangrögzítés házilag is elérhetővé vált. A gépesítés, amely egyszerűs mind az audiolingvális nyelvtanítás felfutását jelentette, azzal az illúzióval kecsegtetett, hogy a pénz és időbeli ráfordítás szinte ipari bizonyossággal eredményhez vezet.

### **A hetvenes évek nyelvtanítása Magyarországon**

A hatvanas évek derekán a horvát (akkor még jugoszláv) médiák közvetítésével az audiovizuális módszer tananyagai is felbukkantak, a gyermekeknek szánt általános iskolai változatok is. Kreatív nyelvtanárok kiélhették szerzői hajlamaikat, és még a 8 és 16 mm-es pergőfilmeket is az (orosz) nyelvtanítás szolgálatába állították. (*Bakonyi*, 1980) A történelem futószalagjára szerelve így készült volna a sztahanovista nyelvtudás... vagy mégsem? A szovjet kultúra könyvesboltjaiban fillérekért lehetett kapni – nyugati nyelveken is – az egyszerűsített olvasókönyveket és eredeti műveket egyaránt (az oroszok egy-két szerzői jogról szóló szerződésből kimaradtak, ezért kinyomtatták a legtöbb klasszikust is). Az audiolingvális módszerek – de még az audiovizuális is – jól megfértek a kontrasztivitáson és tandem nyelvtanításon alapuló magyar középiskolai hagyománnyal. Gonosz paradoxona a sorsnak, hogy a sikeres orosz nyelvtanítás „termékeit” nem volt hol észrevenni, nem volt hol kipróbálni. A magyarok számára a Szovjetunió legalább olyan lepecsételt ország volt, mint a nyugat – mint ahogy a „szovjetek” is kötött útvonalú és pozíciószámú IBUSZ csoportokban látogathatták csak a dekadens csatlózt. Akik jól megtanulták a nyelvet, azok az egyetemek és főiskolák orosz szakjain – esetleg a Szovjetunióban – kötöttek ki. A hatvanas évek nevelték a szakmailag valóban felkészült első szlavistákat is. Ebben az időszakban megnőtt a nyelvtanulás iránti kedv, a hetvenes évek elején „felvilágosult” kultúrpolitikai döntések igyekeztek a hatvanas évek végének lelkesültségét fenntartani. Hogy a dolog mégsem sikerült eléggé, annak számtalan pedagógiai és pszichológiai oka van – és nem csak politikai, mint ahogy azt manapság sematikusán láttatni szeretnék.

Már jócskán benne jártunk a hetvenes években, de a kétkérdések dacára az audiolingvális módszer nem halt meg, inkább erősödött. A nyelvi laborok bástyái mögött mű-

szaki és metodikai szempontból hadra fogható fiatalok jelentek meg. A mentalista módszerekről kevesen hallottak, hatásuk jelentéktelen volt. Majdnem ugyanez történt a humanisztikus módszerekkel is – közülük csak egynek volt számottevő társadalmi gyakorlata Magyarországon: a szuggesztopédiának. A külföldről csempészett eredeti tananyagok feketepiacán a britek szituatív tananyagai taroltak, amelyek voltaképpen egyenes folytatásai a kompromisszumos vagy eklektikus direkt módszereknek. A TIT szervezetek jelentős része az eredeti audiovizuális módszer sokadik generációjának tanterveit használta. A relatív tananyaghiány következtében a tanári lelemény és autonómia nem csak fejlesztette a didaktikai konstruktivitást, hanem jelentős autonómiát is biztosított a rátermett nyelvtanárnak. A nyelvi játékoktól a nyelvtanozásig, a laboratóriumi drillezésektől az audiovizuális tananyagok hatását mutató dramatizálásig minden jelen volt. Több szerző is céloz arra (például *Richards és Rodgers*, 2001, 172.), hogy az évtized vége felé érezhetővé vált a paradigmaváltás szükségessége. Őszintén szólva nem vettük észre. Azt már nehezebb lenne eldönteni, hogy az itt ábrázolt tájkép csata előtt vagy csata után készült-e – egyvalami azonban bizonyos: a nyelvtanítás mint szakma jelentősége, súlya, professzionalizálódása ezekben az években gyorsult fel. Jelentős tantárgypedagógiai, tesztelési, tankönyvszerzői tapasztalat halmozódott fel szerte az országban, elsősorban a nyelvi lektorátusokon. Számos úgynevezett nyelvigényes hely valóban jelentős szakembergárdával, szerzőkkel rendelkezett (például a Külkereskedelmi Főiskola nyelvi tanszékei, a Műegyetem lektorátusa, az ELTE TTK lektorátusa, a Közgazdaságtudományi Egyetem nyelvi egységei, valamint az ELTE ITK). Nem történeti leírást kívánunk itt most nyújtani – bár idővel arra is sor került (*Bárdos*, 1984/b; 1988, 161–217.), hanem csak érzékeltetni kívánjuk, hogy az egész paradigmaváltás a kommunikatív nyelvtanítás irányában nem légüres térben zajlott, mint azt manapság sokan gondolják. Magyarországon csak a nyolcvanas évek elején kezdődött az a szemléleti változás, amely a kommunikatív elképzeléseket életre kelthette és az osztálytermekbe is beköltöztette. (*Bárdos*, 1984/a; *Budai*, 1984; *Medgyes*, 1984 stb.)

A hetvenes években tehát Magyarországon utánzásra és memorizálásra alapuló képzés, iskolákba kényszerített nyelvtanítás és nyelvtanulás folyt, amely csak ritkán érte el az elsajátíthatóságot integrált régióit. A lelkesültség dacára többféle kényszer és röghözkötöttség játszott közre abban, hogy az új nyelvtanítási elképzelések elmélete, nemkülönben gyakorlati alkalmazásai csak lassan szüremkedtek be a nyolcvanas évek gyakorlatába, főként olyanok művei, tanítása, kutatása, sőt tudományos ismeretterjesztése révén, akik elsősorban a brit nyelvpedagógiával kerültek közvetlen kapcsolatba.

### A hetvenes évek brit nyelvpedagógiai műveltsége

A hetvenes évek az angol nyelvpedagógiában egy olyan évtizedet jelentenek, amelyben az elméleti és gyakorlati szakemberek egyaránt szabadulni próbálnak a behaviourista és mentalista nyelvtanítási elképzelések ellentmondásainak béklyóitól. E változásokat leginkább két jellegzetesség mentén lehet feltárni. Egyfelől a nyelvszemléletben egy mindent átkaroló funkcionalitás iránti igény jelent meg, amelynek következtében a nyelvtanítás elmélete mikronyelvészeti eredmények helyett egyre inkább a makronyelvészeti kutatások felé fordult. Ugyanekkor az osztálytermi gyakorlat a hasznosság igényének kívánt megfelelni és száműzni próbálta a korábbi nyelvtanítási irányzatok hasztalannak tűnő, élettől elrugaszkodott rítusait (például a kontextusukból kiemelt mondatminták hosszadalmas, értelmetlen drilleztetését a laborokban). A nyelvi funkcionalitás fontosságának felismerésére, valamint a funkcionalitás tananyagokban, szakkönyvekben és vizsgákon történő alkalmazására kiváló példaként szolgál *McEldowny* és kutatótársainak munkája Manchesterben a hetvenes évek derekán. A hasznosság az osztálytermi taníthatóság és tanulhatóság kritériumainak kutatása gazdag tantervelméleti és

tananyagelem-zési háttéren érvényesült *Cunningsworth* és tanártársai munkájában Canterbury-ben, akik a Christchurch College és a Kent-i Egyetem kooperációjába az egész dél-kelet angliai régió iskoláit bevonták.

Ebben az időszakban a brit egyetemek és főiskolák akkreditált – és többnyire a British Council által meghirdetett – posztgraduális kurzusain a nyelvfilozófia szempontjából értékes szerzők elméleteit (*Saussure, Chomsky, Wittgenstein, Austin, Searle*) kiemelkedő brit nyelvészek (*Firth, Halliday*) munkásságával kiegészítve közvetítették. A nyelvpedagógusok számára leginkább fontos alkalmazott nyelvészeti ismereteket *Widdowson* és *Wilkins* eredeti meglátásai jelentették, majd később leginkább *Littlewood, Brumfit, Johnson* és *Morrow* könyvei, szócikkei, sőt tananyagkísérletei kerültek az érdeklődés középpontjába. Részen ennek köszönhető az a fejlemény, hogy a később kommunikatív nyelvtanításnak elnevezett irányzatnak hamarabb jött létre az elmélete, mint az osztálytermi gyakorlata. Mielőtt a fenti szerzők egy-két elképzelését – alkalmasint kritikai éllel – ismertetnénk, szólnunk kell két olyan műről, amely valósággal kultikus státuszt ért el a gyakorlattal is foglalkozó brit nyelvpedagógusok körében.

*Németországban jöttek létre például azok a rendszerszerűen felépített gyakorlatsorok, amelyek már a kommunikatív nyelvtanítás szellemében a beszédközösség által elfogadott jelentéseket és a hozzájuk tartozó nyelvtani szerkezeteket kapcsolták össze. A láncolatokba rendezett gyakorlatsorok, amelyeket tanári továbbképzéseken próbáltak ki, lehetővé tették az egyéni választást: kijelölhették azt az egyénre szabott ösvényt, amely a kívánt célhoz elvezet (mintha csak a bölcsesség palotájához vezető út köszönné vissza Comenius elképzelései közül).*

#### *A kultusz kezdete*

Az egyik *Newmark* alig hatoldalas cikke, amely a korabeli uralkodó nyelvtanítási irányokkal szemben példásan korán (1966!) azt követeli, hogy ne avatkozzunk be a (természetes) nyelvtanulás folyamatába. A nagyon gyakorlatias következményekkel járó dolgozat amerikai nyelvészeti folyóiratban jelent meg, és komoly támadást intéz az uralmon lévő behaviourista nyelvtanulás ellen. Ha az angol nyelv tanulása additív és lineáris lenne, mint ahogy azt a strukturalista és behaviourista elképzelések feltételezik, akkor az egy-egy, vagy akár két-három elemet célba vevő programozott oktatás ifjú jelöltje megöregedne (idősebb nyelvtanulója meghalna), mielőtt eredményesen elsajátítaná a nyelvet – vallja *Newmark* szarkasztikusan. Az összes tanulásra szánt szerkezet elsajátí-

tása sem teszi azt lehetővé, hogy az illető megfelelően használni tudja a nyelvet. Először jelenik meg az a gondolat is, hogy nem minden helyesen képzett mondat használható egy nyelvben, sőt az adott helyzetben kiválasztható helyes mondat független attól, hogy a jelölt milyen intelligens vagy mennyire elegánsan képez helyes mondatokat. Az adott helyzetben elfogadható mondat kiválasztását a beszédközösség már „elvégezte”, és ez a szókasjog a nyelvtanuló számára is parancsoló jellegű. *Newmark* példáinál maradván nem állíthatunk meg valakit az utcán olyan mondatokkal, ha rá akarunk gyűjtani, hogy: „Egy gyufa tulajdonosa Ön?”. (A magyarban használatos „Van tüze?” kifejezés elfogadhatatlan lenne angolul: \*Do you have fire?; esetleg: \*Do you have illumination?). A mindkét nyelvben elfogadható mondatok körében végül jóformán csak a „Van gyufája?” (Got a match?) kifejezésnél köthetnénk ki, amely közösnek tűnhet (minthogy a 'Do you have a light?' nem az). Ez a válogatási folyamat az egyénben azonban korántsem függ az elvégzett drillek mennyiségétől, mélységétől. *Newmark* tehát azért hadakozik, hogy a nyelvtanításba kerüljön vissza a természetes kontextus, a szétszaggatott strukturális gyakorlat helyett az egybefüggő, szituációkon alapuló társalgás. A nyelvi kompetencia és perfor-

mancia Chomsky-féle jelentései is előkerülnek, valamint az az ősi probléma is, amelyre valójában az anyanyelvűeknél is nehéz magyarázatot adni, hogy tudniillik az ember ne csak azt mondja, amit tud, hanem rögtön azt, amit akar. Newmark az utánzás és ismételtetés ősi nyelvtanulási formáit más változatokban használná, mint a behaviouristák (szerrepjászás, dramatizálás stb.). Az az elképzelése, hogy a nyelvtan, illetve a tökéletes nyelvhelyesség tanulmányozása se nem szükséges, se nem elégséges feltétele egy nyelv megtanulásának, alaposan gondolkodóba ejtette a szakma művelőit.

A funkcionalitás és a hasznosságra való törekvés másik jelentős mérföldköve az angol nyelv kommunikatív nyelvtana, amely 1975-ben jelent meg. (*Leech és Svartvik, 1975*) A szerzők elismerik, hogy művük azon a leíró angol nyelvtanon alapul, amely az évtized, s talán több évtized meghatározó nyelvreírása, és amelynek egyáltalán nem véletlenül szerzőtársai voltak (*Quirk, Greenbaum, Leech, Svartvik, 1972*). Minthogy az eredeti mű több mint ezer oldalon birkózik az angol nyelv kategóriákba kényszerítésével, érthetetlen, hogy mi szükség volt arra, hogy a szerzői kvartett fele pár évvel később egy mindössze háromszáz oldalas művel kísérletezzen. A korábbi műben minden fellelhető, amely egy klasszikus akadémiai nyelvreírástól elvárható, a fejezetek címei nem okoznak meglepetést: az egyszerű mondat; az összetett mondat; az állítmányi mondatzaksz; névmás; főnév és az alanyi mondatzaksz; melléknév és határozószó; előljárószó és előljárószavas szó szerkezetek; kötőszavak; szóképzés; hangsúly, ritmus, intonáció; központozás stb.

A kísérlet szó felbukkanása az előbb nagyon is találónak tűnhet annyiban, hogy ilyen fajta nyelvtannal még nem találkozhattunk. Leech és Svartvik az előszóban azt állítják, hogy könyvüket a már nem kezdő külföldi diákoknak szánják, akiket az a kérdés foglalkoztat intenzíven, hogy miként dolgozhatnak föl úgy nyelvtani tudásukat, hogy az közvetlenül segítse a kommunikációt. Íme a funkcionalitás és a hasznosság fogalmának újabb egybefonódása – megérezés a szerzők részéről, hogy megérett az idő arra, hogy a nyelvreírás évszázadokon át tökéletesített klasszicizmusától egy adott cél érdekében eltávolodjanak. Így csak a könyv utolsó egyharmada az a betűrendes leíró nyelvtan, amely szótárszerűen visszakereshető és a várhatóan problematikus nyelvtani tételeket az első három fejezet praktikus szempontjai szerint magyarázza. Ebből két rövid rész az angol nyelv változataival foglalkozik (írott, formális vagy informális, szigeti vagy amerikai angol); illetve az intonáció problémáival. A könyv lényegi és egyben leghosszabb fejezete („Nyelvtan a tényleges nyelvhasználatban”) nem a szokványos formális rend szerint tárgyalja a nyelvi jelenségeket, nem a szokványos struktúrák szerint halad. A nyelvtani jelentés, a nyelvtan segítségével pontosítható jelentés kategóriái itt szerepelnek először, amelyeket majd „notion”-öknek nevez el az angol alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai szakirodalom. „Nyelvtani jelentés”-nek kell fordítani tehát ezt a szakszót, mint-hogy nyelvtan ez a javából, de nem formai oldalról vizsgálódik (helyes forma, kivétel, rendhagyóság és hasonlók), hanem az adott nyelvtani művelet jelentésbeli következményeit kutatja. Elmagyarázza, hogy miként kell bánni nyelvtanilag a tárgyakkal, anyagokkal, elvont fogalmakkal, azok mennyiségével; miként lehet szólni róluk általában vagy konkrétan; hogyan lehet az időbeli viszonyokat nyelvtanilag kifejezni, ha időpontról, gyakoriságról, folyamatról, időbeli egymásutániságról van szó. Ugyanígy jutunk majd tovább a térbeliségek nyelvtani megnevezhetőségén, az okokon és a célokon, az eszközökön és módokon, az összehasonlításokon és így tovább. A nyelvtani kifejtés módozatai azonban szintűgy bonyolódhatnak: az információk közlése, valóság és tévhitk tárgyalása már az állítás-kérdés-válasz, elutasítás és megerősítés, egyetértés és egyet nem értés, valószínűség kifejezése stb. kategóriái között vizsgálhatja a nyelvtan lehetőségeit – majd ugyanez vonul végig az érzelmi állapotok, attitűdök, hangulatok kifejezésén (érzelmek kifejezése, akarat kifejezése, lehetőségek és kötelességek, mások befolyásolása, társalgások és megszólítások stb.). A nyelvtan efféle, magasabb szinten történő integrált szemlélete kénytelen nyilatkozni a beszélő szándékáról, az egész interakció céljáról, a

teljes diskurzusban végighúzódo információcsere érzékelhető célképzeteiről. A beszédben elérendő, elérhető célok szinonimájaként jelennek itt meg a beszédfunkciók (functions), és ezzel az angol nyelv kommunikatív nyelvtanában nyelvészetiileg is konkrétan jelennek meg azok az alkalmazott nyelvészeti fogalmak, amelyek szinte vízvázasztóvá válnak egy új nyelvtanítás tantervelméleti elképzelései között: ez lesz majd a nyelvtani jelentés és a beszédfunkciók összekapcsolhatóságának sokakat megpróbáló képzete. A kérdést úgy is fel lehet tenni, hogy létezik-e valamilyen megfeleltetés a nyelvtani jelentések és a beszédfunkciók között, mert ha a válasz igen, akkor a nyelvtanulást ilyen szemszögből is megközelíthetjük. A tananyagokat – tematikus vagy strukturális elrendezés helyett – egy ilyen szemszögből is felépíthetjük, és így tovább. E kérdés megválaszolására ‚A kommunikatív nyelvtanítás elmélete’ című fejezetben kerítünk sort.

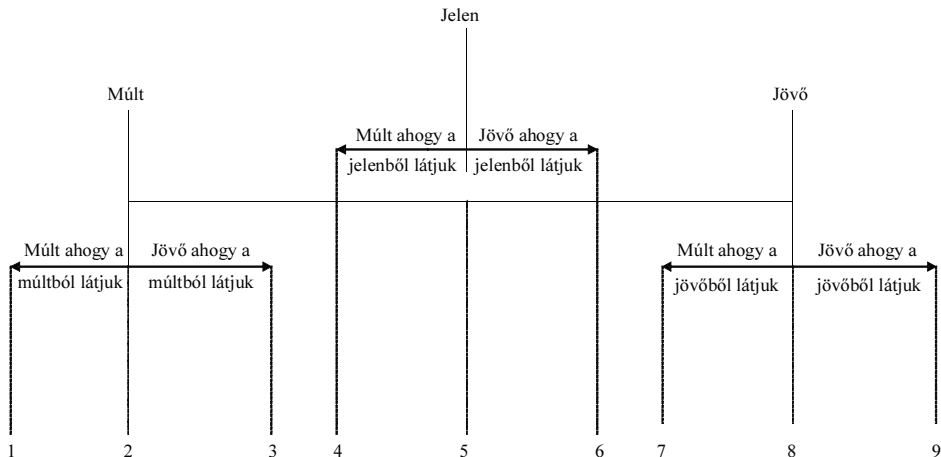
### *Wilkins jelentősége*

Már az évtized elején megfigyelhető, hogy egyfelől a nyelvészek közelednek a nyelvtanítás problémái felé (*Halliday*, 1973; *Hasan és Halliday*, 1976 stb.), másfelől a tanácsosok is igyekeznek a legújabb nyelvészeti eredményeket beépíteni alkotásaikba (*Abbs*, 1975; *Alexander*, 1978; *Crystal és Davy*, 1975; *Jones*, 1977 és 1979; *O’Neill*, 1976; *Maley és Duff*, 1975, 1978, 1979 stb.). Mindegyiküknél jobb mesterhármás azonban Wilkins könyvsorozata, amely a legérzékenyebben – és főként fejlődésében – láttatja a nyelvészeti elméletek és a gyakorlati nyelvtanítás kapcsolódási pontjait. (*Wilkins*, 1972, 1974, 1976)

Először 1972-ben a ‚Nyelvészet a nyelvtanításban’ című munkájában nyúlt a témához, és a hagyományos kategóriák mellett (fonetika és fonológia, nyelvtan, szókincs) újszerűen beszél a nyelv társadalmi funkciójáról, a nyelvhez köthető pszichológiai jelenségekről; hibákról és kontrasztivitásról, és még más érzékeny témákról. Tulajdonképpen végig azt kívánta megvilágítani, hogy a nyelvtanítás tudományos tanulmányozása milyen mértékben függ a nyelvészeti tudástól. Ezt a ma sem könnyű kérdést tovább boncolgatja az 1974-es, ‚A második nyelv tanulása és tanítása’ című, mindössze nyolcvanoldalas, ám a korábinál sokkal radikálisabb könyvében. A nyelv természetét, változatait, a nyelvelsajátítás problémáit a nyelvtanulás szemszögéből vizsgálja; külön fejezetet szentel a tanulás pedagógiai és társadalmi környezetének, az emberi tényezőknek. Metodikájában szigorú alapelveket szab, ezeket következetesen alkalmazza a beszéd és írástanítás, valamint az értési készségek fejlesztésében. Ez a fajta modern gondolkodás egyenes úton halad az 1976-os, ma már legendának számító tantervelméleti műhöz, amely először fogalmazza meg a nyelvtani jelentés és az arra építhető nyelvtani kurrikulum, illetve a beszéd-célok közötti megfeleltetés lehetőségét. Ettől a pillanattól a tananyag-elrendezés korábbi alapelveit, nevezetesen a nyelvtani, strukturális-elvű tantervet, vagy a tematikus, valamint a szituációkon alapuló tantervet egyaránt elvethetnénk. De azt is megtehetjük, hogy mindezek megtartása mellett vezetjük be az új nomenklatúrát, és a tananyag elrendezésében egyszerre több elvárásnak is megpróbálunk eleget tenni. Így a régi tantervek „egyszólamúsága” (például csak a nyelvtani szerkezetek szerinti elrendezés) helyébe valószínű polifónia lép be annak érdekében, hogy a célrendszernek megfelelően a tananyag elrendezése egyszerre több kritériumnak is megfeleljen. Nem kétséges, hogy ez a többszólamúság a tantervek és tananyagok készítőinek munkáját jócskán megnehezítette.

Wilkins 1976-os munkája, anélkül hogy elveszítené elméleti tisztánlátását, már szinte készen kínál egy lehetséges tanterv-elrendezést. A korábbi tudományos munkákat is magába olvasztó műben a szerző kissé tágabban értelmezi a „notion” fogalmát. Ebben az értelmezésben a nyelvtani jelentés kategóriáin túlmenően ide tartoznak a beszélő szándékát, attitűdjét kifejező kategóriák (például a modalitás), valamint a beszédcélokat kifejező kommunikatív funkciók is. Egy ilyen kiterjesztésben már nehéz az angolul is homályos szinonimikát követni (az angolban viszonylag közeli jelentésű szó: a „concept”, fo-

galmat jelent – ugyanez a latin szó a magyarban más jelentésárnyalatot vett fel). A Wilkins-mű címét („Notional Syllabuses”) tágassága miatt nehéz visszaadni, hiszen a fogalom-központú tanterv inkább zavaró, s nem világosságot teremt. Még leginkább a „jelentésközpontú tantervek” tükrözhet valamit a szerzői szándékból. A három kategória viszont valóban beköltözött az új típusú nyelvtanítás tantervi elképzeléseinek taxonómiájába, bár maga Wilkins is nehezen tud szabadulni attól az elvárástól (minthogy ez nem is szükséges), hogy a tanterveknek továbbra is kell legyen egy természetes szituációkat felölelő dimenziója. Ahogy egy-egy új elmélet gyakran egy korábbi tagadásaként jön létre, az új úton járók gyakran rákényszerülnek, hogy azt hangsúlyozzák, amely leginkább megkülönbözteti őket a korábbitól: szemben az addigi formacentrikus strukturális elvvel, itt egy szemantika-alapú elrendezésről van szó. Ez persze nem jelent nyelvtantalanyságot. Wilkins hosszadalmasan részletezi, hogy a nyelvtani jelentés kategóriáiban miként lehet kifejezni az időviszonyokat (időtartam, gyakoriság, egymás után következés, az igeidők által támasztható jelenségek). Így az európai nyelvek tanításában az absztrakt jelentések szintjén nem elegendő a jelen, jövő, múlt megkülönböztetés, helyette az 1. ábrán látható, logikai jelentéssel bíró nyelvtani kategóriákat (notions) ajánlja.



1. ábra. A nyelvtani jelentések kategóriái: időviszonyok (Wilkins, 1976, 28.)

A finnugor nyelvekre jellemző irányhármassággal szemben ez a rendszer igeidők segítségével képes finomabb jelentésbeli állapotokat kifejezni (amely gondokat is okoz a magyar ajkú nyelvtanulónak). A nyelvtani jelentés további kategóriái között ott találjuk a mennyiségi és a számosságra vonatkozó kifejezéseket, a térbeli dimenziók, a hely és a mozgás kifejezéseit csakúgy, mint a mondaton belüli logikai viszonyokat, amelyekben a szerző részben az esetgrammatika terminológiáját használja.

Mint ahogy azt fentebb is említettük, a „notion” szó fogalmának kiterjesztésével a szerző itt tárgyalja a modalitás különféle kategóriáit, amennyiben a szükségesség, a lehetőség vagy lehetetlenség, a megengedés és tiltás hagyományos kategóriáit is ide vesszük. Wilkins újszerű kifejezéseket talál a bizonyosság, az elkötelezettség, a szándék különféle fokozataira, és érvelése könnyen elfogadható abban a tekintetben, hogy ezeket a kategóriákat is a nyelvtani jelentés megnyilvánulásainak tekintjük. Nehezebb a helyzetünk azzal az osztályozással, amely ebben a munkában a kommunikatív funkciókat szintúgy a „notion” kifejezés hatálya alá sorolja. Anélkül, hogy tagadnánk a nyelvtanítás és a lexikai megoldások közötti titkos átjárók létét, az olyan funkciók kifejezésében, mint például a rábeszélés, a jóváhagyás, a megítélés, a helytelenítés, és így tovább, a szókincselvű-

ség leplezetlenül áttöri a nyelvtani jelentés kategóriáinak falát. Talán éppen ez az oka annak, hogy a kommunikatív nyelvtanítás későbbi tanterveit nem a Wilkins javasolta névvel illették (notional syllabuses), hanem a ma már közhelynek számító (functional-notional) elnevezést használták. Ez azt jelenti, hogy Wilkins eredeti kategóriáiból (nyelvtani jelentés, modalitás, kommunikatív funkció) csak kettő honosodott meg a kommunikatív nyelvtanítás terminológiájában. Némileg a gyakorlat hatása is megmutatkozik ebben az elrendezésben, hiszen a tanárok éppen a beszédfunkciók tanításának szükségességét fogták fel a legkönnyebben, míg a „notion” szóval fémjelzett kategória jelentése nemcsak absztraktnak, hanem egyszersmind homályosnak is tűnt. Kezdetben ez a homály Magyarországon oda vezetett, hogy többen azt gondolták (és ilyen tanárok még mindig vannak), hogy a kommunikatív nyelvtanítás nyelvtanmentességet jelent. Mindezek ellenére bizvást állíthatjuk, hogy Hymes, Halliday, *Hasan*, Widdowson és más nyelvészek a nyelvtanítási szakma számára túlzottan elvont elképzeléseit Wilkins fordította le és fejlesztette tovább a nyelvpedagógia számára. Wilkins munkásságával párhuzamosan, részben őt is érintően, egyszerre több, nagyon is gyakorlatias nyelvtanulást szervező projekt futott az Európa Tanács égisze alatt. Mielőtt azonban e másik nagy szakmai (és terminológiát teremtő) vonulattal megismerkednénk, térjünk vissza egy fejezet erejéig egy olyan szerzői gárda műveinek értékelésére, akiknek döntő szerepük van abban, hogy a kommunikatív nyelvtanítás forradalma a szakma képviselőiben először tudatosult.

---

*Olyanfajta tudásra is szükség van, hogy egy adott helyzetben mit lehet, mit szabad vagy mit nem szabad mondani. Ez nem az a fajta tudás, mint amire korábban a nyelvtanítás legtöbb történeti módszere irányult, hogy tudniillik adott időegység alatt nyelvileg csupa helyes mondatot ejtsünk ki (vagy írjunk le). Ez a fajta automatizmus szükséges, de nem elégséges feltétel a (lehetséges mondatok közötti) válogatáshoz. A kiválasztás alapja egy olyan szempontrendszer, amelyben a szituáció, a szituáció szereplői, a körülmények, a lehetséges szerepek és témák mintegy parancsoló jellegűek.*

---

*Az új irányzat felismeri önmagát*

A hetvenes évek derekától a nyelvtanításban érintett kiadók egyre több olyan alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai munkát adtak közre, amely a tananyagokban fizikailag is érzékelhető szemléletváltásokat magyarázta. Bár a szerzők maguk is sokat publikáltak a kommunikatív nyelvtanításról, a leghatásosabb műveket mint könyvszerkesztők jegyezték. (*Brumfit és Johnson*, 1979; *Johnson és Morrow*, 1981) Mindenképpen ebbe a körbe sorolandó Littlewood is, aki rövid, cél-

ratörő és igen sok gyakorlati megoldást is javasoló monográfiáival hozta közel a nyelvtanárokhöz a kommunikatív nyelvtanítás ügyét. (*Littlewood*, 1981; 1984) Lényegében Littlewood volt az, aki 1981-es könyvében („A kommunikatív nyelvtanítás: bevezetés”) először foglalkozott azzal, hogy rendszerszerűen tárja föl a kommunikatív szemlélet tantárgypedagógiai, metodikai következményeit. Törődött az átmenetekkel is: miként lehet a hagyományos strukturális gyakorlásból jelentésgazdag, funkcionális célokat is figyelembe vevő, szociális árnyalatokat is közvetítő aktivitás-formákat kialakítani. Részletesen tárgyalta, hogy a kommunikatív osztálytermi munkában a tanulóközpontúság a kívánatos, így a tanár szerepének változásaira is kitért. Nem rejtette véka alá azokat a nehézségeket sem, amelyeket az osztálytermi kötöttségek miatt a kommunikatív nyelvtanítás is nehezen küszöböl ki. Az új eljárásokra történő átállásban átmeneti állapotokat is feltételez (kvázi kommunikatív vagy prekommunikatív gyakorlatok). Mindezen erények mellett mégis Brumfit és Johnson, illetve Johnson és Morrow válogatásai mellett tesszük le a garast: elő-

nyük éppen az, hogy nem 'emésztik meg' az anyagot helyettünk, eredeti szerzőket állítanak a színpadra (magukat is beleértve). A két kötet valódi körpanoráma, a tájban azokkal az elméleti és alkalmazott nyelvészeti, nyelvtanítási és tanulás-szervezési látványosságokkal, amelyek ihletében a nyolcvanas évekbe belefoghattunk. Bár az eddig említett szerzők közül különösen Brumfit (*Brumfit és Finocchiaro*, 1983; *Brumfit*, 1984) tartalmaz kutatásokon alapuló, részletesebb és jól áttekinthető műveket adott közre, a szakmai-terminológiai áttörés a fent említett szerzők közvetlenül 1980 előtt vagy után írott munkáinak köszönhető.

### A kommunikatív nyelvtanítás más országokban

Közismert, hogy az angol nyelv nem a 20. században vált nemzetközivé, így a tanítási iránti igény a szigetlakóktól misszionáriusi munkát követelt. Bengáliában *West*, Japánban *Palmer* és *Hornby* vetette meg az angol nyelvtanítás alapjait, és a háborúkat követően (meg közben) az angol nyelvpedagógia nemzetközileg keresett árucikké vált. Egész tanárgenerációk hagyták el Angliát (közülük sokan úgy, hogy sosem tértek vissza), hogy tantárgypedagógiai elképzeléseiket idegen országokban is kipróbálják. Miközben a világhírók sorsa optimizmus és gondtalanság, kétségbeesés, majd letelepedés között oscillált, a szakma megteremtette világkörüli szervezeteit, és a brit nyelvpedagógia misszionáriusai európai és világkörüli, már nem csak nyelvi, hanem politikai, gazdasági, vagy éppen minőségbiztosítási projektekbe integrálódtak. Regényes történetét adhatnánk ennek az önként vállalt emigrációnak, célunk itt most csak annyi, hogy felhívjuk a figyelmet arra, hogy mégsem csak a briteké a világ. Más országok is, jelesül az Egyesült Államok, kifejllesztették a maguk kommunikatív nyelvtanítását.

A hatvanas évek legnagyobb hatású, elméletileg egységes nyelvpedagógiáját is ezen a földrészén készítették. (*Mackey*, 1965) Nem sokkal ezután a Harvard Egyetem későbbi professzora, a nyelvtanítás kérdéseiről élénk érdeklődést mutató pszichológus és nyelvész, *W. Rivers* írt sikeres nyelvpedagógiát. Valójában ennek a könyvnek az 1978-as változata (*Rivers és Temperley*, 1978) már jól érzékelteti azokat a szemléleti változásokat, amelyek a nyelvpedagógiában lezajlottak. Rivers, aki mindeddig az egyik legkiválóbb művet írta a pszichológia és nyelvtanítás kapcsolatáról ('Pszichológia és a nyelvtanár', 1964) 1983-as monográfiájában úgy lép élénk a kommunikatív nyelvtanítás teljes fegyverzetében, hogy korábbi elveit sem kell megtagadnia ('Természetes kommunikáció a célnyelven: elmélet és gyakorlat a nyelvtanításban', 1983). Mégsem övé az elsőbbség. 1972-es cikkében *Savignon* már így hirdette magát: 'Kommunikatív kompetencia: egy kísérlet az idegen nyelvek tanításában'. Tapasztalatait legteljesebben több mint tíz év múlva jelentet meg, tanárképzésre is jól használható monográfiájában tette közkinccsé (*Savignon*, 1983 'Kommunikatív kompetencia: elmélet és osztálytermi gyakorlat'). A monográfiához egy évvel később gazdag olvasmánytár, afféle forráskötet csatlakozott. (*Savignon és Berns*, 1984)

*Savignon* ma már úgy látja, hogy a kommunikatív nyelvtanítási irány a nyelvészet, a pszichológia, a filozófia, a szociológia és a neveléstudományi kutatás találkozásából jött létre. Számára a kommunikatív kompetencia a célképzet; a fogalom kialakításához leginkább *Habermas* (1970), *Hymes* (1971) és *Jakobovits* (1970) járultak hozzá. A gyakorlatban *Savignon* felnőtt francia kurzusokon az anyanyelvi kulturális normákat vette figyelembe, azt az autentikusságot kívánta elérni, amely a befogadó beszédközösségnek megfelel. Mivel az audio-vizuális anyagok megfelelő kontextusokat kínáltak és a szituációk dramatizálása is bevett szokás volt, végül az eredeti CREDIF tananyagokat alakították át (*Voix et Images de la France*). *Savignon* a labor-drillek, nyelvtani tesztek, dialógus-felmondások vagy a nyelvtani hibák javíthatása helyett a tényleges interakciót veszi célba, hiszen a kommunikatív kompetenciát a jelentés megértésének és megértetésének fokmé-



rőjeként kezelte. Savignon nevéhez fűződik az interakciók tempójához alkalmazkodó, a fontos fejleményeket el nem mulasztó, az idegen ajkút segítő stratégiáknak (coping strategies) a beépítése a programba (például információ kérése, további felvilágosítás kérése, a körülírások használata stb.). A későbbiek során ez a kategória *Canale* és *Swain* (1980) híressé vált kommunikatív kompetencia-modelljében stratégiai kompetenciaként jelent meg. Savignon elismeri a rokon és kritikai tudományok hatását a kommunikatív nyelvtanítás kialakulásában, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy az új irányzat legfontosabb fejleménye a tanulóközpontúság, amely egészen addig terjedhet, hogy a tanuló meghatározza a tananyagot. Azt viszont világosan látja, hogy a tantervi változások szelleme nem mindenkire érintett meg: olyanok is akadnak, akik megőrizték az audio-lingvális és az audiovizuális módszerek jellegzetes fogásait. Tanításukban csak annyi az újdonság, hogy a pármunka vagy a kiscsoportos munka osztálytermi lehetőségeit is kihasználják – ettől azonban tanításuk nem tekinthető a kommunikatív nyelvtanítás részének.

Az angolszász nyelvpedagógia hangsúlyozása természetesen nem jelenti azt, hogy a szintén rendkívül jelentős francia vagy német nyelvpedagógia csak epigon szerepet játszott volna a kommunikatív nyelvtanítás kialakításában. Németországban jöttek létre például azok a rendszerszerűen felépített gyakorlatsorok, amelyek már a kommunikatív nyelvtanítás szellemében a beszédközösség által elfogadott jelentéseket és a hozzájuk tartozó nyelvtani szerkezeteket kapcsolták össze. A láncolatokba rendezett gyakorlatsorok, amelyeket tanári továbbképzéseken próbáltak ki, lehetővé tették az egyéni választást: kijelölhették azt az egyénre szabott ösvényt, amely a kívánt célhoz elvezet (mintha csak a bölcsesség palotájához vezető út köszönne vissza *Comenius* elképzelései közül). A gyakorlatok kidolgozását *Piepho* végezte (*Piepho*, 1974), munkáját később *Candlin* is támogatta. (*Candlin*, 1978) Ugyanekkor Franciaországban a legjelentősebb kutatóközpont a Nancy-i Egyetemen létrejött CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues), amelynek akkori vezetője, *Holec* (1979) főként a kommunikatív nyelvtanítással, az autonóm nyelvtanulással, a kultúrák közötti kommunikációval és tanulási stílusokkal foglalkozott. Hosszú távú vagy nagyon elméleti kutatások helyett inkább a rövid távú akciókutatás jellegű projekteken jeleskedtek, főként az angol, spanyol és német nyelv tanítását illetően, de a francia mint második vagy idegen nyelv tanításának problémáit is kutatták.

A vén Európa primátusát a változások előidézésében azonban más külső kényszer biztosította; ehhez a brit funkcionista nyelvészet jelenléte nem lett volna elegendő. A Közös Piac országaiba irányuló bevándorló-áradat, a vendégmunkások hada arra készítette az egymás között átjárható határokat fenntartó országokat, hogy nyelvtanítási elvárásait, a vágyakat és a megalkuvásokat valami egységes és főként működő rendszerbe foglalják. Ezeknek a munkálatoknak állt az élére az Európa Tanács.

### **Az Európa Tanács modern nyelvekre irányuló kutatásai, projektjei**

Az Európa Tanács, amelynek kormányok fölött álló elhivatottságát itt most nem részletezzük, a hatvanas évek eleje óta foglalkozik az idegen nyelvek tanításának problémáival (mégpedig a Kulturális Együttműködés Tanácsának segítségével CDCC). Az első ilyen nagyobb projekt az audiovizuális módszer kifejlesztését és elterjesztését segítette a CREDIF-központ közreműködésével. A legutóbbi hasonló projekt az európai közös nyelvi keretrendszer és a nyelvi portfóliók megteremtésével foglalkozott. A kettő között eltelt negyven évben az Európa Tanács projektjei jelentős mértékben átformálták a kontinens nyelvtanítási térképét, elvárásait, és sikerült konszenzust elérniük a hosszú távú célok kijelölésében, a változó igények felmérésében egyaránt. Témánk szempontjából a hetvenes évek eleje az izgalmas időszak; ekkor kellett ugyanis egy kutatócsoportnak kifürkésznie, hogy miként lehetne egy, az egész Európára érvényes nyelvtanulási követel-

ményrendszert felállítani, amelyekben az egyes szintek, tanulási egységek elvégzése hitelesen ellenőrizhető, más országokkal csereszabatosítható. A kutatás igényfelméréseken (szükségletelemzés) alapult, felállította a beszédfunkciók és a nyelvtani jelentések összefüggésén alapuló új tantervek célrendszerét, és a kreditálható tanegységek megalkotásával lehetővé tette a permanens nyelvtanulást (és vele a bármely országban azonos szinten beindítható újrakezdést). *Trim* (1980) és munkatársai a tanegységekből álló szinteknek a rendszerét az angolon kívül a francia, a német és a spanyol nyelvre is kidolgozták. Tantervelméleti, majd nagyon is gyakorlati kutatásaik nem csak az egységes követelményrendszer kialakulását, hanem a kommunikatív nyelvtanítási irány kifejlődését és elterjedését is segítették. Az áttekintést követően lássunk néhány részletet is.

A hetvenes évek Európa Tanácsi munkájának legnagyobb erénye az a szemléleti változás, amellyel az úgynevezett „küszöbszintet” (threshold level) létrehozták. A cél olyan nyelvi viselkedés leírása és részletezése volt, amely egy multikulturális világban idegen nyelvi repertoár-leltárként elfogadható, és amely azt jelzi, hogy a nyelvhasználó a beszédközösség által megteremtett normák szerint képes elérni céljait: tudja, hogy mihez kezdjen a nyelvvel. Ehhez olyanfajta tudásra is szükség van, hogy egy adott helyzetben mit lehet, mit szabad vagy mit nem szabad mondani. Ez nem az a fajta tudás, mint amire korábban a nyelvtanítás legtöbb történeti módszere irányult, hogy tudniillik adott időegység alatt nyelvilag csupa helyes mondatot ejtsünk ki (vagy írjunk le). Ez a fajta automatizmus szükséges, de nem elégséges feltétel a (lehetséges mondatok közötti) válogatáshoz. A kiválasztás alapja egy olyan szempontrendszer, amelyben a szituáció, a szituáció szereplői, a körülmények, a lehetséges szerepek és témák mintegy parancsoló jellegűek. A legintenzívebb társalgás sodrában is érzékeljük ezeket a kötöttségeket: férfi, női, gyermek stb. szerepek; a fagyos formálistól az informális, esetleg az intim regiszterek; a fizikai környezet; a szocio- és pszicholingvisztikai következményekkel járó kulturálisan érzékeny forgatókönyvek; a partner vagy partnerek feltételezett tudásszintje és így tovább. Ezekből és még hasonló kötetmekből áll össze az anyanyelvű számára szilárdnak tűnő meder, amely a nem szűnő információáradatot, a kommunikáció hőmpölygését zabolazza. A nyelv művésze számára ennek a válogatásnak a finomságai többszáz szempontból álló rendszerré duzzadhatnak, hiszen a művészi válogatás végeredménye, a stílus valakit azonosít, a szerző nyelvi viselkedése ezáltal válik hitelessé.

*Trim* és munkatársai azt is felismerték, hogy szemléletváltást csak úgy érhetnek el a nyelvtanulók és nyelvtanárok körében, ha ezt a bonyolult kategóriátant a végletekig leegyszerűsítik. A szociális szerepek kategóriában például csak két alaphelyzetet tárgyaltak: idegen beszél idegennel vagy barát beszél a baráttal – inkább ezen belül próbáltak alcsoportokat felállítani (például magánszemély és hivatalnok, orvos és páciens az első kategóriában vagy kérdező és válaszadó egy más dimenzióban). Ugyanígy korlátozták a pszichológiai szerepeket is (semlegesek vagy egyenlők beszélgetése, együttérző vagy elenséges szóváltás).

Azt is fel kellett térképezni, hogy a beszélő milyen helyzetekben, milyen körülmények között, milyen témákban használja majd a nyelvet. A korai leírások közül *Richterich* (1972) taxonómiáiból került be legtöbb a rendszerbe. Csakúgy mint a szociális szerepek vagy attitűdök leírásainál, itt is leegyszerűsítésekkel kellett követhetővé tenniük a rendszert. A földrajzi helyek meghatározásában például csak három kategória van: saját ország; az az ország, ahol a célnyelvet anyanyelvként használják; más országok, ahol a célnyelv nem anyanyelv. A fizikai helyszínek látszólag két kategóriából állnak (a szabadban vagy zárt térben). A tényleges helyszínek felsorolásakor azonban a szerző már kénytelen tematikusságra emlékeztető rendeket vágni (például vásárlások, étkezések, szállás, közlekedés, vallásgyakorlás stb. helyszínei). Ebből is látható, hogy mind a nyelvtanítási anyagok, mind a nyelvviszgaanyagok esetében kénytelenek vagyunk limitálni a való világ lexikában is tükröződő virtuális végtelenségét. *Richterich* előbb idézett művében a

következő témákat javasolja (a felsorolás nem teljes): időjárás, idegen nyelv, szolgáltatás, étel és ital vásárlás, iskolázás, egészségügy, emberek közti kapcsolatok, utazás, szakmák és a kereskedelem, szabadidő és szórakoztatás, egy személy vagy saját magunk bemutatása stb.).

Változtak tehát a nyelvtanítás céljai, nevezetesen az eddig felsorolt szempontok a felhasználás körülményeire irányították a figyelmet. A változtatásoknak egy másik gyűjtőpontja a beszédfunkciók, vagyis az a célrendszer, amelynek elérésére a nyelvhasználat segítségével törekedhetünk. Természetesen a beszédfunkciók is átestek a különféle osztályozási kísérleteken (*Wilkins*, 1974, 1976; *Van Ek*, 1979 stb.). Ezeknél a besorolásoknál is meglehetősen kétségbeesett erőfeszítésekről van szó, hiszen vannak olyan nyelvészek, akik a beszédfunkciók számát sok ezerre becsülik – ezzel szemben a kategorizálásokba általában néhány száz, egy-egy nyelvkönyvbe pedig csak néhány tucat jut. *Van Ek* hat kategóriája azért vált különösen népszerűvé, mert a szerző alighanem a taníthatóság szempontjait is latolgatta a válogatásban. (1. táblázat)

1. táblázat. A beszédfunkciók osztályozása (*Van Ek*, 1979)

---

Információ szerzése és információ nyújtása (személyek, tárgyak, dolgok stb. azonosítása, kérdésés, helyreigazítás, „tudósítás” személyekről, eseményekről)

---

Értelmi állapotok kifejezése vagy kitalálása (egyetértés és egyet nem értés, ajánlat, meghívás stb. elfogadása és visszautasítása stb.).

---

Érzelmi állapotok kifejezése vagy kitalálása (öröm és bánat, meglepetés, remény, szándékok stb.).

---

Erkölcsei állapotok kifejezése és kitalálása (mentegetőzés, jóváhagyás vagy helytelenítés kifejezése stb.).

---

Dolgok elvégeztetése (rábeszélés, tanácsadás, figyelmeztetés, fenyegetés stb.).

---

A társadalmi kapcsolattartás kategóriái (üdvözlés és búcsúzkodás, figyelemfelkeltés, felköszöntés stb.).

---

Ehhez képest egy-egy népszerű tankönyv, mint például *Watcyn-Jones* 'Impact' című tankönyve (*Penguin*, 1979) a következő nagy témakörökben tanít apróbb beszédfunkciókat:

- szocializálás (mindennapi társalgás);
- kérdés és kérdésfeltevés;
- útbaigazítás;
- kezdeményezés, javaslattevés;
- kedvel, nem kedvel, előnyben részesít;
- meghívás (elfogadása, visszautasítása stb.), rábeszélés;
- követelés és ajánlattevés, engedelgykérés;
- vélemények kifejezése;
- problémák és tanácsadás;
- bizonyosság és bizonytalanság kifejezése;
- megbánás és kritizálás;
- mentegetőzés és bocsánatkérés;
- jövőre vonatkozó tervek és szándékok stb.

Bár a felsorolás hosszúnak tűnik, a tankönyvben tanított funkciók összetettsége és részletessége messze elmarad *Van Ek* elvárásaitól.

Amennyiben közelebről megvizsgálunk egy-egy ilyen funkciót, láthatjuk, hogy a taníthatóság érdekében mindegyikük véges számú, logikailag egymásra épülő, általában egyre nehezebbé váló alcsoportokra bomlik a tankönyvíró szándéka szerint. A didaktikai szükségszerűség kénytelen a megtanítandó anyagot végessé varázsolni, esetleg logikus rendbe tömöríteni abban az esetben is, ha ezek a sajátosságok az adott funkciónak távolról sem jellemző vonásai. Ilyen kegyes csalásokra a nyelvi tartalom elsajátításában is

rakényszerülünk (például szókinccstanítás). Az a kérdés azonban minden nagy tapasztaltú nyelvtanárban felmerül, hogy miért lenne könnyebb a nyelvbe a sokezer funkció irányából behatolni? Ezekhez képest a nyelvtan végesnek és megfoghatóbbnak tűnik. Az ilyesfajta végesség-képzet minden nyelvtanulásban illúzió, a megoldás párhuzamosságokból, több irányú megközelítésekéből áll (amelyre egyébként a maga módján mind Sweet (1899), mind Palmer (1917) már kissé korábban utalt). Kételemek természetesen mindvégig voltak, és azóta is vannak. A szemléletváltás lezajlott, a tanárok kezdték aszerint válogatni a nyelvi formákat, hogy azok mire használhatók, mire szolgálnak. A diákok számára is megvilágosodhatott, hogy egyes nyelvi formák többféle célra is használhatók, de az is, hogy egy-egy nyelvi cél érdekében egyszerre többféle nyelvi megoldás is lehetséges. Ez a nyelvi megvilágosodás, vagyis, hogy nincs egy az egyben megfelelés a nyelvi formák és az elérendő funkciók között már önmagában véve is forradalmi és egy másfajta tantervi szelekciót indít el. Ez a korszak megváltoztatta a pedagógiai nyelvtanok természetét is: a funkcionális szempontból hasznos, illetve a nyelvtani jelentést jellegzetesen képviselő formák tanítása elsőbbséget élvezett.

Az előzmények eme bőséges taglalását követően rátérhetünk a kommunikatív nyelvtanítás elméletére és gyakorlatának részletes tárgyalására.

### Irodalom

- Abbs, B. – Ayton, A. – Freebairn, I. (1975): *Strategies (tankönyvsorozat)*. Longman, London.
- Alexander, L.G. (1978): *Mainline (tankönyvsorozat)*. Longman, London.
- Bakonyi I. (1980): *Metodiceskie osnovy ispolzovania ucebnyh kinofilmov*. Kandidátusi disszertáció.
- Bárdos J. (1984/a): Az idegen nyelvek tanítása a nyolcvanas években. *Pedagógiai Szemle*, 2. 105–118.
- Bárdos J. (1984/b): Nyelvek és elvek. *Pedagógiai Szemle*, 3. 471–476.
- Bárdos J. (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. A nyelvtanítás története. Gyorsuló Idő sorozat, Magvető, Budapest.
- Brumfit, Ch. – Johnson, K. (eds.) (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Brumfit, Ch. – Finocchiaro, M. (1983): *The Functional-Notional Approach*. OUP, New York.
- Brumfit, Ch. (ed.) (1984): *General English Syllabus Design*. Pergamon, Oxford.
- Brumfit, Ch. (1984): *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge University Press., Cambridge.
- Budai L. (1984/6): Az idegennyelv-oktatás metodikájának tudományos alapjai és státusa. *Pedagógiai Szemle*, 557–565.
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1. 1–47.
- Candlin, C.N. (1981): *The Communicative Teaching of English*. Longman. (Első kiadás: Kommunikativer Englischunterricht. Langenscheidt-Longman, 1978.)
- Crystal, D. – Davy, D. (1975): *Advanced Conversational English*. Longman, London.
- Habermas, J. (1970): Toward a theory of communicative competence. *Inquiry*, 13. 360–75.
- Halliday, M. A. K. (1973): *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold, London.
- Halliday, M. A. K. – Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*. Longman, London.
- Holec, H. (1979): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Council of Europe, Strasbourg.
- Hymes, D. (1971): *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Jakovovits, L. A. (1970): *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Johnson, K. – Morrow, K. (ed.) (1981): *Communication in the Classroom*. Longman Group Ltd., Burnt Mill, Harlow, Essex.
- Jones, L. (1977): *Functions of English*. CUP, London.
- Jones, L. (1979): *Notions in English*. CUP, London.
- Leech, G. – Svartvik, J. (1975): *A Communicative Grammar of English*. Longman, London.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Littlewood, W. (1984): *Foreign and second language learning*. CUP, Cambridge.
- Mackey, W. F. (1965): *Language Teaching Analysis*. Longman, London.
- Maley, A. – Duff, A. (1975): *Sounds Interesting*. CUP, London.
- Maley, A. – Duff, A. (1978): *Variations on a Theme*. CUP, London.

- Maley, A. – Duff, A. (1978): *Drama Techniques in Language Learning*. CUP, London.
- Maley, A. – Duff, A. (1979): *Sounds Intriguing*. CUP, London.
- Medgyes P. (1984): Angoltanításunk fő gondjai. *Pedagógiai Szemle*, 566–571.
- Newmark, L. (1966): How not to interfere with language learning. *International Journal of American Linguistics*, 32, 1, II. (másol: Brumfit – Johnson, 1979, 160–166.)
- O'Neill, R. J. (1976): *Interaction*. Longman, London.
- Palmer, H. E. (1917): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Harrap, London. (1968) Reissued in a new edition by Harper. OUP.
- Piepho, H.E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Englischunterrichts*. Frankonius, Dornburg-Frickhofen.
- Quirk, R. – Greenbaum, S. – Leech- G. – Svartvik, J. (1972): *A Grammar of Contemporary English*. Longman, London.
- Richards, J. C. – Rodgers, Th. S. (1986, 2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*.
- Richterich, R. (1972): *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Council of Europe.
- Rivers, W. M. (1964): *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. University of Chicago Press, Chicago – London.
- Rivers, W. M. – Temperley, M. S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press, New York.
- Savignon, S. J. (1972): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Center for Curriculum Development, Philadelphia.
- Savignon, S. J. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading. Addison – Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- Savignon, S. J. – Berns, M. S. (1984): *Initiatives in Communicative Language Teaching I. Reading*. Addison – Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- Sweet, H. (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Dent, London. Also published in the Series Language and Language Learning, edited by R. Mackin. Oxford University Press, London. 1964.
- Trim, J. L. M. (1980): *Developing a Unit/Credit Scheme of Adult Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- Van Ek, J. A. (1979): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Systems Development in Adult Language Learning. Council of Europe, Strasbourg.
- Wacyn-Jones, P. (1979): *Impact*. Penguin, Harmondsworth, Middlesex.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford.
- Widdowson, H. G. (1979): *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Wilkins, D. A. (1972): *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold, London.
- Wilkins, D. A. (1974): *Second language learning and teaching*. Edward Arnold, London.
- Wilkins, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, Oxford.

---

Részlet a szerző 'Élő nyelvtanítás-történet' című,  
a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában hamarosan  
megjelenő monográfiájából