

A nyelvtudás fogalmának új értelmezése

KATONA LUCIA

Az idegennyelv-tudás pontos meghatározása szakmai körökben hosszú idő óta vita tárgya. Bár már számos modell és definíció született, még sincs teljes egyetértés arról, mit is fed pontosan ez a fogalom.

Stern az idegennyelv-tudást egyfajta kontinuumként ábrázolja, ahol „a nyelvtudást három kategória képviseli, melyek a nyelv relatív elvont és általános tudásától (kompetencia) a konkrétabb kommunikatív készségeken keresztül a nyelvi viselkedés részletes specifikációiig terjednek”. (1)

A jelen tanulmány a nyelvtudás első, átfogó értelmezésén alapszik, s a kommunikatív kompetencia legújabb modelljeit tekinti át azzal a céllal, hogy alapot szolgáltatson mind a korszerű idegennyelvtanítás, mind pedig a nyelvvizsgáztatás számára.

Kommunikatív kompetencia-modellek

A készségek/alkotóelemek struktúra

A nyelvtudás e multidimenzionális modelljét az 1960-as években javasolták olyan híres nyelvészek, mint pl. Lado (2) vagy Carroll (3). Erősen érződik rajta a strukturális nyelvészet hatása, s azon az akkoriban általánosan elfogadott elven alapszik, hogy az idegennyelv-tudás egyenlő a nyelv alkotóelemeinek ismeretével. Ezért a nyelvtudás mérésére olyan mátrixokat alkalmaztak, amelyek a nyelv három alkotóeleméből (fonológia/helyesírás, szókincs és nyelvtan), valamint a négy alapvető nyelvi készségből (beszéd, hallás utáni értés, olvasás és írás) álltak. Mivel túl idő- és munkaigényes lett volna a vizsgázók idegennyelv-tudását minden egyes területen megmérni, ezért a gyakorlatban e hipotézis gyengébb formája terjedt el: csak a négy nyelvi készséget mérték külön-külön, mindig csak egy-egy nyelvi aspektusra koncentrálván. Így módon a vizsgázók nyelvtudását többféle teszt segítségével térképezték fel, s az összkép az egyes tesztek során nyújtott nyelvi teljesítmény pontszámainak összegzésével alakult ki.

Ez, az egyszerre csak egy vizsgálandó területre koncentráló, ún. „diszkrét-pontos” módszer még mindig nagyon divatos bizonyos nyelvvizsgáztató körökben, mint ezt a feleletválasztós tesztek népszerűsége is bizonyítja. Azonban két súlyos problémát is felvet ez a módszer:

- 1) A nyelv részeinek ismerete nem azonos a teljes értékű nyelvtudással (vö. Carroll), (4)
- 2) Az ebben a struktúrában mért nyelvtudás csak a grammatikai kompetenciára korlátozódik, így a kommunikatív kompetencia többi eleme (pl. a szociolingvisztikai, vagy a stratégiai kompetencia) teljesen mellőződik (vö. Henning – Cascallar) (5). Következésképpen a kompetencia e szűkörű értelmezését sokan megkérdőjelezték, s a közelmúltban jelentősen kiszélesítették.

A szerző „Current trends and developments in oral language proficiency testing” című dolgozata a Tudományos Minősítő Bizottság Plénúmának 1992-ben kiírt pályázatán III. díjat kapott.

Az egységes kompetencia hipotézis

Az 1980-as évek elején ösztönző hatást gyakorolt a szakmára Oller (6) egységes kompetencia hipotézise, amely azon a feltételezésen alapult, hogy minden nyelvi készség alapja egy fő, ún. „g” faktor, ami a GLP (General Language Proficiency), azaz általános nyelvtudás rövidítése, és amelyet nem lehet további alkotóelemeire bontani. Oller faktoranalízises vizsgálatai (pl. Oller – Perkins) (7) alapján azt állította, hogy ez a tényező szorosan kapcsolódik az intelligenciához. Ezt az állítást látszottak alátámasztani azok a kutatási eredmények is, melyek az intelligenciatesztek (IQ-tesztek) verbális és nonverbális készségei között magas korrelációt mutattak ki.

Természetesen ez a provokatív állítás nagy szakmai vitát kavart és további kutatásra ösztönzött a nyelvtudás mibenlétének megállapítására. Az ellenvéleményeket legcsattanósabban talán Ellis (8) fogalmazta meg, amikor rámutatott, hogy a „g” faktor nem elengedhetetlenül szükséges a nyelvtudás elsajátításához, hiszen minden épeszű gyermek megtanulja az anyanyelvét, intelligenciaszintjétől függetlenül. Így valószínűnek látszik, hogy az intelligencia nem játszik létfontosságú szerepet az idegennyelv-tanulásban sem. Carroll (9) pedig bebizonyította, hogy Oller eredményei a helytelen faktor-analízises módszernek köszönhetőek, ezért az adatokat megfelelően átprogramozta és újraelemezte, s ennek eredményeként Carroll már többkomponensű modellt kapott. Hamarosan maga Oller (10) is belátta, hogy hipotézise ebben a formában nem állja meg a helyét.

A CALP/BICS modell

Cummins (11, 12) megpróbálta Oller hipotézisét és a fent említett ellenvetést összhangba hozni egy olyan modell megalkotásával, melyben kétféle nyelvi képességet különböztetett meg:

1) a kognitív/felsőbb szintű tanulmányok folytatásához szükséges nyelvtudást (CALP, azaz „cognitive/academic language ability”), amely szoros kapcsolatban áll az általános kognitív készségekkel és azonosítható Oller „g” faktorával, valamint

2) az alapvető interperszonális kommunikációs készségeket (BICS, vagyis „basic interpersonal communication skills”), amelyek a természetes úton fejleszthető készségek: a szóbeli fluenciából, szociolingvisztikai kompetenciából és az akcentusból állnak.

Cummins azt állította, hogy e kétfajta nyelvi képesség szerepet játszik mind az anyanyelv, mind pedig az idegennyelv elsajátításában, de függetlenek egymástól, tehát eltérő módon fejlődhetnek, ezért vizsgálatukhoz különböző nyelvtudásmérő eszközök szükségesek.

Hymes kommunikatív kompetencia-modellje

Oller és Cummins elméletével párhuzamosan egy másik, igen nagyhatású modell (Canale és Swain műve) (13, 14) is tért hódított az alkalmazott nyelvészek körében. E modell előzményei 1972-re vezethetők vissza, amikor Hymes megalkotta a „kommunikatív kompetencia” terminust, hogy „szembeállítsa a nyelv kommunikatív felfogását Chomsky kompetencia-elméletével” (Richards – Rodgers) (15).

Chomsky (16) azt állította, hogy „a nyelvészet elméletének fő tárgya a teljesen homogen beszédközösségben élő ideális beszélő-hallgató, aki nyelvét tökéletesen tudja és nincsenek rá hatással az olyan nyelvileg lényegtelen körülmények, mint a memória korlátai, a figyelem elterelődése és az érdeklődés változása, valamint azok a (véletlenszerű vagy jellemző) hibák, amelyeket nyelvtudásának gyakorlatban való alkalmazása közben vét”. Chomsky definíciója szerint a *kompetencia* „a beszélő-hallgató nyelvtudása”, amelyet megkülönböztet a *performanciától*, ami „a nyelv tényleges felhasználása konkrét szituációkban”.

Hymes (újrányomtatva Brumfit – Johnson, 17) a kompetenciának ezt a szűkkörű értelmezését „édenkerti álláspont”-nak tartja, amely fontos kérdéseket mellőz azzal az indoklással, hogy a „performancia” birodalmába tartoznak. Rámutat, hogy „vannak nyelvhasználati szabályok, amelyek nélkül a nyelvtani szabályok mit sem érnek” (15. oldal). Így az a személy, aki csak a nyelvészeti kompetencia birtokában volna – Giglioli (18) kifejezé-

sével élve – egyfajta „kultúrszörnyeteg” lenne, aki „tudná a nyelve nyelvtani szabályait, de nem tudná, mikor beszéljen, mikor hallgasson, milyen alkalommal mely szociolingvisztikai lehetőségeket válasszon repertoárjából stb.” (15. oldal) (17).

Tehát Hymes újradefiniálja a kompetencia és performancia fogalmát, széleskörűen értelmezve mindkettőt. Kétdimenziós kommunikatív kompetencia-modellje a nyelvészeti elemen kívül szociolingvisztikai komponenst is tartalmaz, mivel a nyelvészeti kompetencia mellett a nyelvhasználati szabályok is helyet kapnak benne. Modellje a következő négy összetevőből áll:

- 1) formai lehetőség: ez nagyjából megegyezik Chomsky kompetencia-fogalmával.
- 2) megvalósíthatóság: megvannak-e a szükséges eszközök a megvalósításához.
- 3) megfelelés: illik-e a kontextushoz.
- 4) „elfogadott felhasználás”: valóban használják-e a gyakorlatban.

Hymes értelmezésében tehát a nyelvtudás fogalma kiszélesül kommunikatív kompetenciává, s ez a felfogás figyelembe veszi a kontextus fontosságát (beleértve a diskurzus (19) típusát és a szociolingvisztikai szituációt) a megfelelő nyelvhasználatban.

Canale – Swain modellje

A kommunikatív kompetencia fogalmának ez a kiterjesztett értelmezése nagy hatást gyakorolt szinte minden, utána kidolgozott elméletre, beleértve Canale – Swain (13) modelljét is, amely szintén „a nyelv mint kommunikációs eszköz” dinamikus felfogásának képviselője, s arra a feltételezésre épül, hogy a nyelvtanulók kompetenciáját alkotó egyes készségek színvonala nagyon eltérő lehet egymástól.

Eredeti modelljük a következő alkotórészekből áll:

- 1) nyelvtani kompetencia: a nyelvtani szabályok ismerete,
- 2) szociolingvisztikai kompetencia: a megfelelő diskurzustípusok és nyelvhasználati szabályok ismerete,
- 3) stratégiai kompetencia: a verbális és nonverbális kommunikációs stratégiák ismerete.

Később Canale (14) kibővítette a modellt azáltal, hogy különbséget tett a szociolingvisztikai kompetencia (szociokulturális szabályok) és a diskurzuskompetencia (kohézió és koherencia) között.

Ez a négy elemből álló kompetencia modell nagyon népszerű volt az 1980-as években, bár voltak gyenge pontjai, pl. a négy összetevő közötti kapcsolat nem volt világos, s nem írta le kielégítően a kommunikatív kompetencia és performancia közötti átmenetet (vö. Skehan, 20).

Taylor felfogása

Az eddig ismertetett modellek szemléletesen érzékeltetik, milyen eltérő értelmezéseket kapott az idegennyelv-tudás fogalma, s elképzelhető, milyen sok nehézséget okozott az egységes álláspont hiánya. Ezt a problémát igyekezett megoldani Taylor (21), amikor azt javasolta, tegyünk különbséget a kompetencia és a nyelvtudás fogalma között. Szerinte a kompetencia terminus utaljon a statikus és abszolút tudás fogalmára, amely a nyelvtani szerkezetekre, formákra és állapotokra vonatkozik, míg a nyelvtudás legyen dinamikus és relatív fogalom, amely folyamatokra és funkciókra utal. Taylor meghatározása szerint a nyelvtudás nem más, mint „a kompetencia felhasználásának képessége”, míg a performancia „az, amikor a nyelvtudást alkalmazzuk” (166. oldal).

Ezenkívül Taylor azt is javasolta, hogy vessük el a kommunikatív kompetencia fogalmát, s helyettesítsük a kommunikatív nyelvtudásával, amely legalább két összetevőből állna:

- 1) nyelvtani nyelvtudásból (a háttérben levő nyelvtani kompetenciával)
- 2) pragmatikus nyelvtudásból (az alapjául szolgáló pragmatikus kompetenciával).

Taylor véleménye szerint e két alkotóelem mellé még társulhatna egy harmadik is: a stratégiai nyelvtudás (együtt a stratégiai kompetenciával), ha pontosabban meg tudnánk határozni mibenlétét.

Javaslaival Taylor igyekezett rendet teremteni a fogalmak s terminus technicusok zűrzavarában, és egyúttal szintetizálta Chomsky és Hymes egymásnak ellentmondó elméletét, hiszen a kompetenciát Chomsky felfogásának megfelelően értelmezte, de felhasználta Hymes korszakalkotó gondolatait a szociokulturális szabályok és a kontextus fontosságáról, valamint Canale – Swain új fogalmát: a stratégiai kompetenciát, felfogása azonban – sajnálatos módon – nem terjedt el széles körben s így nem is fejthetett ki jelentős hatást.

A Bachman-modell

Bachman (22) szintén a nyelvtudás elemekre oszthatóságának elvét vallja, s ennek az elméletnek az empirikus bizonyítékaira támaszkodva (pl. *Bachman – Palmer* 23, 24) alkotta meg saját modelljét, amelynek fő alkotóeleme a vizsgázók kommunikatív nyelvtudása.

A kommunikatív nyelvtudás – ami magába foglalja mind a nyelvi kompetenciát, mind pedig e tudás gyakorlatban való alkalmazásának képességét – három alkotóelemből áll (1. ábra):

1) A nyelvi kompetencia, melynek két összetevője az organizációs kompetencia (ami tovább bontható nyelvtani és textuális kompetenciára) és a pragmatikus kompetencia (amely „illokúciós” (25) és szociolingvisztikai kompetenciára oszlik):

a) Az „organizációs kompetencia” az a tudás, ami elengedhetetlen a nyelvtanilag helyes közlések létrehozásához vagy felismeréséhez, mögöttes tartalmuk megértéséhez és írott vagy beszélt „szövegekbe” való elrendezésükhöz.

b) A „pragmatikus kompetencia” az a tudás, ami az organizációs kompetencián túl még szükséges a diskurzus társadalmilag elfogadott „illokúciós aktusainak” kontextusba ágyazott létrehozásához vagy értelmezéséhez. Idetartozik a nyelvi funkciók, a szociokulturális normák, a kulturális utalások és a képes beszéd ismerete.

2) A stratégiai kompetencia az a képesség, amely a nyelvi kompetenciát a nyelvhasználó tudásrendszeréhez és a kommunikációs kontextus jellemzőihez kapcsolja. A stratégiai kompetencia értékelési, tervezési és végrehajtási funkciókat tölt be, melyek meghatározzák a kommunikatív célok elérésének leghatékonyabb módját.

3) A pszichofiziológiai mechanizmusok, vagyis azok a készségek, amelyek a kompetencia használati módját (produktív vagy receptív) és közegét (szóbeli vagy vizuális) jellemzik.

Érdemes megjegyezni azonban, hogy Bachman 1991-es tanulmányában kissé módosította modelljének ezt a komponensét, s már csak két részre osztotta a nyelvi képességet:

1) nyelvtudásra (korábban „nyelvi kompetencia”), ami egyedül csak a nyelv felhasználását jellemzi és

2) metakognitív stratégiákra, melyeket minden szellemi tevékenység általános jellemzőinek tart. A korábbi modell „stratégiai kompetenciá”-jának három altípusa most ebbe a kategóriába olvadt bele.

E módosított modell szerint a nyelvi képesség szintbeli különbségeit két tényező indokolja: a nyelvtudás és a metakognitív stratégiák eltérései az idő és a felhasználó személyek függvényében. „Ez azt jelenti, hogy a vizsgázók teljesítménye egy adott vizsgafeladat végrehajtásakor tükrözi mind tudásukat a mért nyelvi elemek tekintetében, mind pedig azzal kapcsolatos képességüket, hogy ezt a nyelvtudást hatékonyan alkalmazzák a vizsgafeladat jellemzőinek megfelelően a probléma sikeres megoldása érdekében” (26) (687. oldal).

Bár még nem nyerte el végleges formáját, Bachman modellje jelenlegi formájában is nagy előrelépést jelent az idegennyelv-tudás alkotóelemeinek meghatározásában, hiszen elméletileg jól megalapozott és átfogó, ugyanakkor felhasználja a nyelvtudásmérés területén végzett legújabb kutatások eredményeit is, így szintetizálja a korábbi elméleti modellek fontos kategóriáit és a tudományág empirikus tapasztalatait (vö. *Weir* 27, *Valdman* 28, *Skehan* 20). Azonban Bachman túl is lép elődein azáltal, hogy jobban elkülöníti egymástól a pragmatikus és stratégiai kompetenciát, azaz a nyelvhasználat szabályait

és a hatékony kommunikációt elősegítő stratégiákat. Ezenkívül azzal is kibővíti a korábbi modelleket, hogy megpróbálja leírni azokat a folyamatokat, amelyekben a különféle alkotóelemek interakcióba lépnek egymással és a nyelvhasználati kontextussal. Elmélete jelentőségét bizonyítja az is, hogy elsőként foglalja magában a kompetencia és a performancia között fennálló kapcsolatot, hiszen míg a modell alapvető kompetenciái általánosított képességekből állnak, addig a készségkomponensek a valódi nyelvi teljesítményt írják le. Bachman maga abban látja modellje jelentőségét, hogy az elméletileg és gyakorlatilag alátámasztott, rendszerezett alapot jelent általános vizsgakészítési döntések meghozásához és a tesztelmélet pszichometriai ismérveinek (megbízhatóság (29), érvényesség(30)), valamint az autenticitásnak (31) a gyakorlati megvalósításához.

Celce-Murcia – Dörnyei – Thurrell modellje

Bachman nagy jelentőségű műve után az 1990-es évek elejének legújabb termése Celce-Murcia – Dörnyei – Thurrell (32, megjelenés alatt) pedagógiai indíttatású és minden eddiginél részletesebb tartalmi specifikációt tartalmazó modellje, amely tudatosan épít a fent említett szakmai előzményekre és szintén kísérletet tesz szintetizálásukra. A szerzők egyik célja a kommunikatív kompetencia pontosabb meghatározása volt, ezért tovább szűkítették s részletesebben írták le a szociolingvisztikai kompetenciát, és bevezettek egy új fogalmat, az „akcionális kompetenciát”. Így modelljük öt fő összetevőt tartalmaz:

1) diskurzuskompetencia, ami nagyjából megegyezik Bachman textuális kompetenciájával, s további öt alkotórészeire bontható (kohézió, koherencia, deixis (33), műfaji és beszélgetési struktúrák),

2) nyelvi kompetencia, amely magába foglalja nemcsak a nyelvtani szabályok ismeretét, de a szókinccstudást is, s ezek fonológiai/helyesírási megjelenítését,

3) „akcionális kompetencia”, azaz a kommunikációs szándék megértésének és kifejezésének képessége beszédaktusok és nyelvi funkciók megvalósítása, felismerése, értelmezése s a rájuk való reagálás útján. Ez a kompetencia két alkategóriára oszlik: a nyelvi funkciók megvalósítására s az „illokúciós” jelentés és a közvetett beszédaktusok értelmezésére.

4) Szociolingvisztikai kompetencia, ami a beszélő azon képességét jelenti, hogy megfelelő módon tudjon kifejezni üzeneteket a kommunikáció átfogó társadalmi és kulturális kontextusában, az eltérő nyelvhasználat pragmatikus tényezőinek (társadalmi kontextus, stilisztikai megfelelés, szociokulturális és nonverbális kommunikatív tényezők) figyelembevételével.

5) Stratégiai kompetencia, azaz a kommunikációs stratégiák helyes használatának ismerete.

A modell nemcsak a kommunikatív kompetenciát alkotó fontosabb készségeket nevezi meg, hanem kísérletet tesz az egyes komponensek egymásra hatásának meghatározására is (2. ábra). Központi helyre a diskurzuskompetenciát helyezi, amely állandó kölcsönhatásban van a nyelvi, a szociolingvisztikai és az „akcionális kompetenciával”. E négy alkotórészt körülveszi s szükség esetén kíséri az ötödik összetevő, a stratégiai kompetencia. A szerzők részletesen felsorolják az egyes alkotórészek alkotóelemeit s taxonómiájukat különösen a nyelvtanítás és -elsajátítás szakértői számára ajánlják, hiszen e részletes lista segítségével jobban meg lehet tervezni az idegennyelv-tanítás és -vizsgáztatás folyamatát, az eddig elhanyagolt részterületekre (pl. beszélgetési struktúrák, kohézió, a nyelv lexiko-grammatikus építő elemei, beszédaktusok s értelmezésük, szociokulturális tényezők és kommunikációs stratégiák) nagyobb hangsúlyt fektetve a tanításban, éppúgy, mint a számonkérésben és az értékelésben.

A szerzők modelljük jelentőségét abban látják, hogy az szilárd és rendszerezett alapot biztosít mind az idegennyelv-tanítás és -vizsgáztatás gyakorlata, mind pedig az (alkalmazott és elméleti) nyelvészeti kutatások számára. Egyúttal fel is szólítják az elméleti s gyakorlati szakembereket a modell továbbfinomítására, alkotóelemeinek pontosabb meghatározására és a gyakorlatban való alkalmazhatóságának kipróbálására.

Összefoglalás és konklúzió

E tanulmány kísérletet tett arra, hogy áttekintést adjon a tágabb értelemben vett idegennyelvtudásról a legújabb kommunikatív kompetencia-modellek alapján. A nyelvtudás összetevőinek pontosabb meghatározására irányuló új törekvéseket az 1. táblázat összegzi (amely *Stern* (34) (356. oldal) összefoglalásának módosított és kibővített változata). E modellek fejlődése ingaszerű mozgást mutat: az 1960-as években a készségek/alkotóelemek modellel kezdődött (35), amely a nyelvtudás többbelemű felfogásán alapult. Aztán az 1980-as évek elején az inga kilendült az egységes kompetencia hipotézis felé, amelyet aztán megkérdőjeleztek s végül elvetettek egy újabb több összetevőből álló, részletesebb és szisztematikusabb modell hívei. Ez az új, a nyelvtudás részelemekre való oszthatóságát hirdető nézet empirikus vizsgálatok megállapításaira épül, s igyekszik integrálni és szintetizálni a nyelvtudás mibenlétére vonatkozó korábbi kutatások eredményeit. Mostanáig nem sikerült minden igényt kielégítő elméletet felállítani, bár Bachman 1990-1991-es modellje s Celce-Murcia – Dörnyei – Thurrell pedagógiai szemléletű struktúrája ígéretes előrelépést jelentenek ebben az irányban, mivel e modellek a nyelvtudás fogalmának átfogóbb és részletesebb leírását adják, hiszen nem csak a nyelvi szabályok ismeretét feltételezik, hanem – a nyelvhasználat jelentőségét felismerve – az általános nyelvi kompetencián kívül a nyelvtudás gyakorlati alkalmazásának szabályait is tartalmazzák. Ezzel jelentősen hozzájárulnak az idegennyelvtudásról alkotott felfogásunk pontosításához és kiegészítéséhez, s nagy segítséget nyújthatnak az új idegennyelvi tantervek kialakításához és a még korszerűbb, hatékonyabb tanítási módszerek kidolgozásához. Ezenkívül szilárd alapot teremtenek a további tesztelméleti kutatásokhoz, valamint a kommunikatív nyelvvizsgák kifejlesztéséhez.

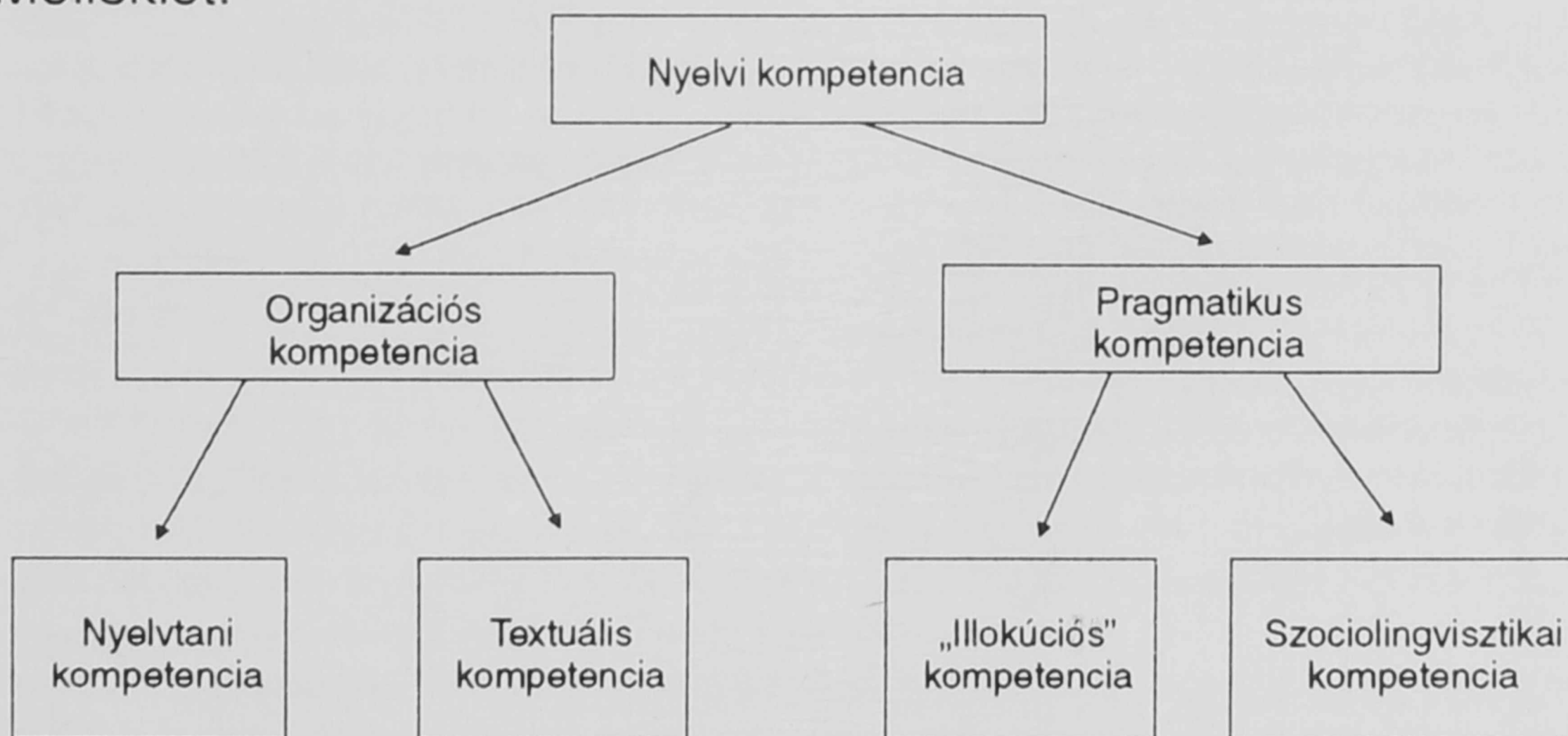
N.B. Szeretnék köszönetet mondani Dörnyei Zoltánnak a tanulmány elkészítéséhez nyújtott szakmai segítségéért.

JEGYZET

1. *Stern, H.H.* (posztumusz kiadás, *Allen, P. – Harley, B.* /szerk./): Issues and options in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1992. 72-73. p.
2. *Lado, R.*: Language testing. New York: McGraw-Hill, 1961.
3. *Carroll, J.B.*: Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign language students. = Testing the English proficiency of foreign students. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. 1961, 30-40. p.
4. *Carroll, B.J.*: Language testing – Is there another way? = *Heaton, J.B.* (szerk.): Language testing. London: Modern English Publications, 1983. 1-10. p.
5. *Henning, G. – Cascallar, E.*: A preliminary study of the nature of communicative competence. Report 36. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 1992.
6. *Oller, J.W. Jr.*: Language tests at school: A pragmatic approach. London: Longman, 1979.
7. *Oller, J.W. Jr. – Perkins, K.* (szerk.): Language in education: Testing the tests, 1978.
8. *Ellis, R.*: Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1985.
9. *Carroll, J.B.*: Psychometric theory and language testing. = *Oller, J.W. Jr.* (szerk.): Issues in language testing research. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983. 80-107. p.
10. *Oller, J.W. Jr.*: A consensus for the eighties? = *Oller, J.W. Jr.* (szerk.): Issues in language testing research. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983. 351-356. p.
11. *Cummins, J.P.*: Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. = Working Papers on Bilingualism, 19. (1979) 197-205. p.
12. *Cummins, J.P.*: The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age question. = TESOL Quarterly, 1980. 14. 175-187. p.
13. *Canale, M. – Swain, M.*: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. = Applied Linguistics, 1980/1. 1-47. p.
14. *Canale, M.*: From competence to communicative language pedagogy. = Richards, J.C. – Schmidt, R.W. (szerk.): Language and communication. London: Longman, 1983. 2-27. p.
15. *Richards, J.C. – Rodgers, T.S.*: Approaches and methods in language teaching: A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 69. p.
16. Chomsky, N.: Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1965. 3-4. p.

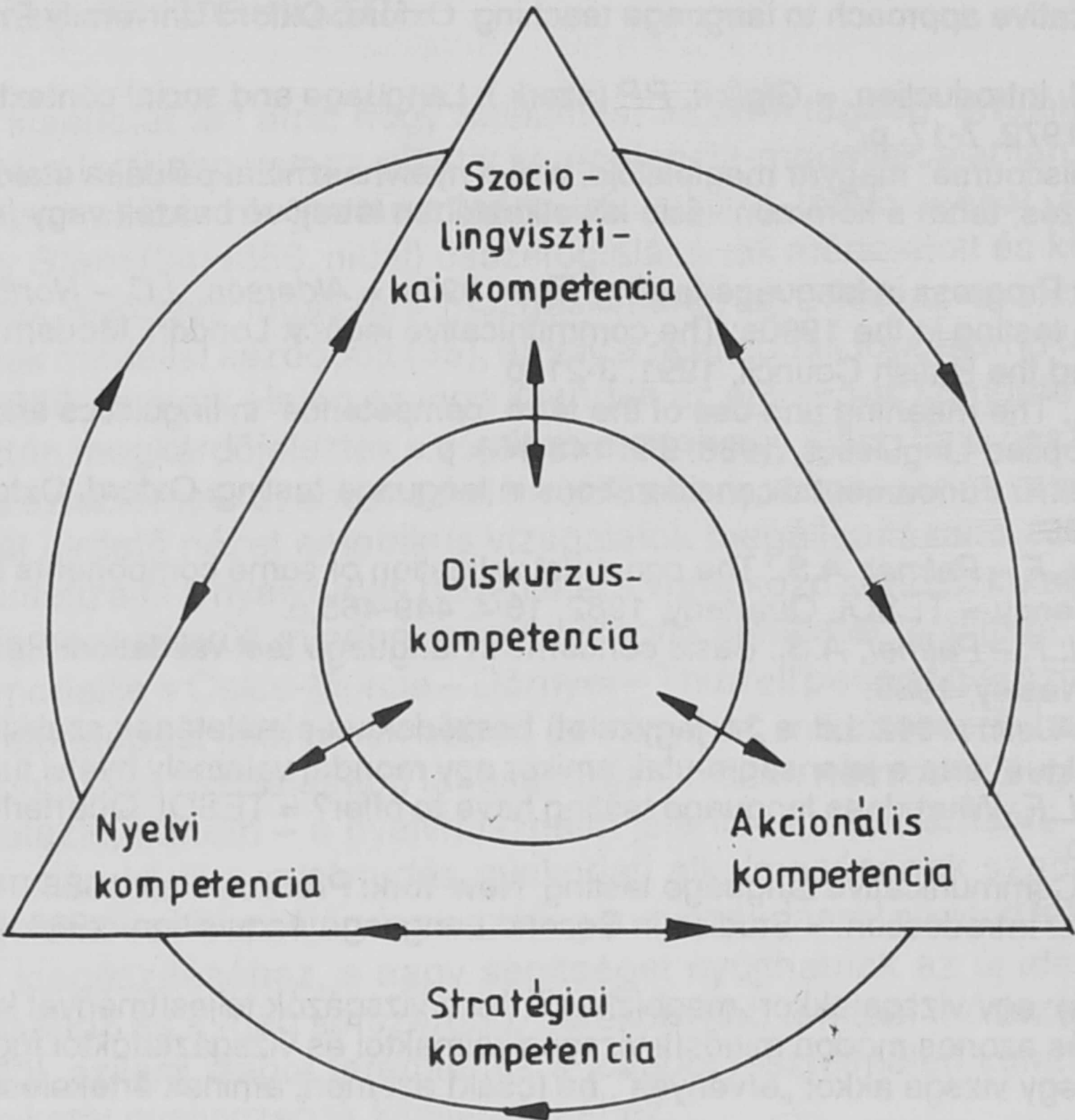
17. *Hymes, D.H.*: On communicative competence. = *Brumfit, C.J. – Johnson, K.* (szerk.): The communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1979. 5-26. p.
18. *Giglioli, P.P.*: Introduction. = *Giglioli, P.P.* (szerk.): Language and social context. Reading: Penguin, 1972. 7-17. p.
19. Az angol „discourse” magyar megfelelője, ami a nyelvhasználat példáira utaló általános szakkifejezés, tehát a kommunikáció következtében létrejövő beszélt vagy írott nyelvet értjük alatta.
20. *Skøhan, P.*: Progress in language testing: The 1990s. = *Alderson, J.C. – North, B.* (szerk.): Language testing in the 1990s: The communicative legacy. London: Modern English Publications and the British Council, 1991. 3-21. p.
21. *Taylor, D.S.*: The meaning and use of the term „competence” in linguistics and applied linguistics. = *Applied Linguistics*, 1988. 9/2. 148-168. p.
22. *Bachman, L.F.*: Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.
23. *Bachman, L.F. – Palmer, A.S.*: The construct validation of some components of communicative proficiency. = *TESOL Quarterly*, 1982, 16/4. 449-465.o.
24. *Bachman, L.F. – Palmer, A.S.*: Basic concerns in language test validation. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1985.
25. Eredetileg *Austin* (1962. Ld. a 34. jegyzetet) beszédaktus-elméletének szakkifejezése. Az „illokúciós aktus” arra a jelenségre utal, amikor egy mondat valamely nyelvi funkciót lát el.
26. *Bachman, L.F.*: What does language testing have to offer? = *TESOL Quarterly*, 1991, 25/4. 671-704. p.
27. *Weir, C.J.*: Communicative language testing. New York: Prentice Hall. 1988.
28. *Valdman, A.*: Introduction. = *Studies in Second Language Acquisition*, 1988. 10/2. 121-128. p.
29. (Reliabilitás): egy vizsga akkor „megbízható”, ha a vizsgázók teljesítményét következetesen méri és azonos módon minősíti vizsgaalkalmaktól és vizsgáztatóktól függetlenül.
30. (Validitás): egy vizsga akkor „érvényes”, ha (csak) azt méri, aminek értékelésére kifejlesztették.
31. Egy vizsga akkor „autentikus”, ha tartalmazza a természetes kommunikáció főbb jellemzőit.
32. *Celce-Murcia, M., – Dörnyei, Z. – Thurrell, S.* (megjelenés alatt): A pedagogical framework for communicative competence: content specifications and guidelines for communicative language teaching.
33. Olyan szavakra vagy kifejezésekre utal, amelyek egy közlést közvetlenül kapcsolnak egy adott helyhez, időhöz vagy személy(ek)hez.
34. *Stern, H.H.*: Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1983.
35. *Austin, J.L.*: How to do things with words. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1962.

Melléklet:



1. ábra

Bachman (22) nyelvi kompetenciájának alkotóelemei



2. ábra
Celce-Murcia – Dörnyei – Thurrell modellje

Relatív elvont				Relatív konkrét
Osztatlan modell	Kételemű modell	Háromelemű modell	Négyelemű modell	Sokelemű modell
Egységes kompetencia hipotézis (Oller)	Nyelvi kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia/pragmatika (Hymes)	Nyelvtani kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia, stratégiai kompetencia (Canale -Swain)	Beszéd, hallás utáni értés, írás, olvasás	Fonológia/helyesírás, szókincs, nyelvtan a 4 nyelvi készségre vonatkozóan (Lado, Carroll)
Nyelvi kompetencia (hibaelemzések)	 CALP/BICS (Cummins)	Nyelvtani nyelvtudás, pragmatikus nyelvtudás, /stratégiai nyelvtudás/ (Taylor)	Nyelvtani kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia, stratégiai kompetencia, diskurzuskompetencia (Canale)	Kommunikatív nyelvtudás: Nyelvi kompetencia, stratégiai kompetencia/meta-kognitív stratégiák, /pszichofiziológiai mechanizmusok/ (Bachman) Diskurzuskompetencia, nyelvi kompetencia, „akcionális kompetencia”, szociolingvisztikai és stratégiai kompetencia (Celce-Murcia,Dörnyei – Thurrell)

1. táblázat
Az új kommunikatív kompetencia-modellek összegzése (Stern (34):356)