



BÁRDOS JENŐ

## A nyelvtudás elbírálásának rövid története, problémái és korlátai

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

*Történt pedig vala, hogy a Gileád-beli férfiak nagy vereséget mértek az Efráim-beliekre, akik korábban gyalázták őket. A győzelem után elfoglalták a Jordán gázlóit, és amikor át akart kelni valaki, akkor a következő párbeszéd zajlott. „Által mennék a vízzen!” „Efráim-beli vagy?” Mire az illető azt felelte: „Nem”. „Akkor mondd ki azt a szót, hogy shibboleth!” És ha az illető nem tudta helyesen kiejteni, mert azt mondta, hogy 'szibolet', azt ott, azon nyomban lefejezték. Így halt meg negyvenkétezer Efráim-beli férfi [egy nyelvi teszt alkalmából] a Jordán gázlójánál.  
A Bírák Könyve 12:4–6 nyomán*

Az elsőnek vélt, leírásban is rögzített nyelvvizsga véres következményeihez csak annyi hozzáfűznivalónk lehet, hogy a mai nyelvvizsgák kognitív, affektív, pszichoszomatikus, patológiás és egyéb következményeiről tudományos felmérések szinte egyáltalán nem léteznek...

Sokezer oldalnyi szakirodalom szól az idegen nyelvi mérés és értékelés problémáiról, de csak kevés tanulmány meri felvállalni, hogy egy ív terjedelemben a lényegre szorítkozzon: ez a mű ilyen. Az ok egyszerű: megint túl nagy a hírverés a nyelvvizsgák mibenléte és jelentősége körül, és az ezzel foglalkozók már nem olvassák el a szakirodalmat. Nem kívánatos, hogy más szakmai megmértetések mércéjeként (felvételi, diplomakiadás stb.) nyelvvizsgák szolgáljanak.<sup>1</sup> A tanulmány korábbi írásaim lényegét fűzi – nem mérésmetodikai

szakemberek számára is – könnyen érthető egységbe.

### I. A NYELVTUDÁS MÉRÉSÉNEK MINT SZAKMÁNAK A KIALAKULÁSA

Amennyiben eltekintünk az ókori és középkori előzményektől, akkor az idegen nyelvi mérés napjainkra egy bevényt vizsgáló (és már a múlt században jól hasznosult) társadalmi gyakorlat absztrakcióinak multidiszciplinává szerveződését jelenti. A részt vevő tudományágak jól ismertek a nyelvpedagógiában: a nyelvtudomány, a pedagógia, a pszichológia, a szociológia, a matematika, a műszaki tudományok és újabban az informatika – jobban mondva a fentiek alkalmazásai. Az idegen nyelvi mé-

<sup>1</sup> Ez a mondat a 2019 őszén aktuális törvénykezési tervek tükrözi. Novemberben a kormány végül visszavonta azon korábbi döntését, hogy 2020-tól a felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez kötelező volna a középfokú nyelvvizsga megléte. A szerző írása azonban nem csak emiatt, hanem általában is a nyelvvizsgák és az egyéb szakmai megmértetések szétválasztása mellett érvel. (A Szerk.)

rés a didaktikai műveletek szempontjából a visszacsatolás funkciójának felel meg, a nyelvpedagógia szerves része – ugyanakkor már a huszadik században piaci hatások uralma alá került: a tesztelés lényegi, immanens funkciója ugyanis a megkülönböztetés. Védelmi funkció ez, a bebocsáttatást nyert „nyelveket tudók elit (?) társaságának” megóvása. Az idegen nyelvi mérést és értékelést a kockázat, a magas tét miatt a bizonyíthatóság és ennek kutatása emeli ki az ösztönös praxiskok világából és helyezi el a tudományosan igazolandó és kutatatandó társadalmi gyakorlat világában: a cél a helytelen gyakorlat kiszűrése. A különféle alkalmazott tudományok (lásd 1. ábra) valóságos védőbástyákat építettek az idegen

nyelvi mérés és értékelés tudományosságának megőrzésére. Ugyanakkor a globális nyelvvizsga-piacnak többnyire nem érdeke a fejlesztés: a célszerű működés, a rentabilitás és haszon gyakran szövetkeznek a tudományos kritériumok betartása ellen. Mivel az iskolai közegek (beleértve a felsőoktatást is), vagy a nyelvvizsga-központok nem képesek valóban nagy volumenű és megfelelően bizonyítható hatásvizsgálatokra, általában kisebb, „tudományközeli” közösségek álmódják formába a kisdetet, vagyis fejlesztik a vizsgát. Tényleges kutatói kapacitással csak a legnagyobb vizsgafejlesztők (az ETS, Princeton, Egyesült Államok; a CITO, Hollandia; vagy Cambridge, Anglia) rendelkeznek.

## 1. ÁBRA

Az idegen nyelvi mérést és értékelést segítő elméleti és alkalmazott tudományok

ELMÉLETI TUDOMÁNYÁGAK	ALKALMAZÁSOK
Nyelvészet	Alkalmazott nyelvészet: pl. tesztkészítés, tesztfejlesztés, szöveges vagy hallható nyelvi mérőeszközök létrehozása stb.
Pszichológia	Alkalmazott pszichológia: egy- és többnyelvűség konfliktusai a nyelvvizsgán; a nyelvvizsgák lélektana: stratégiák és taktikák, pszicho-patológias jelenségek stb.
Pedagógia	Alkalmazott didaktika: visszacsatolás, pedagógiai mérés és értékelés, a tesztvisszahatások etikája a vizsgán és az osztályteremben stb.
Matematika	Statisztikai alkalmazások a klasszikus és a modern tesztelméletben, kísérletek a validitás és reliabilitás matematikai alátámasztására stb.
Műszaki tudományok	Optikai leolvasók, modern nyomdatechnika, biztonságtechnika, hírfiberendezések, akusztikai berendezések, hangnyelők stb.
Informatika	Számítógépek, online és adaptív tesztelés, statisztikai szoftverek, „új média”-alkalmazások stb.

FORRÁS: saját szerkesztés

Az ókori világ legfejlettebb vizsgarendszereit a kínaiak alakították ki, mégpedig azzal a céllal, hogy a különféle életpályákban a tehetség és tudás elitje kerüljön az él-

re az örökölt vagy megvásárolt előjogokkal szemben. A nyugati világ jezsuita misszionáriusok révén szerzett tudományt a fejlett kínai vizsgákról, és hamarosan Európa is

rendelkezett már saját vizsgarendszerekkel. Az iskolázott emberiség tudatában ekkortól foglalta el helyét ez a jelenség: ez a próba, amely kiszűri a „tudatlanokat”, a hozzáértőket viszont egy meghittebb körbe vonja. A vizsga a sikertelenséggel „büntet”, ugyanakkor van egy másik fontos tulajdonsága: a jelölt viselkedése gondosan választott körülmények között jósló hatású lehet hosszú távon is, abban a tekintetben, hogy az illető személy hasonló körülmények között majd miként viselkedik. A vizsgázók szétválasztása, a titkosság biztosítása, az egységes elbírálás stb. vizsgaelemeket (korhű értelemben) már a kínaiak tökélyre fejlesztették (Bárdos, 2001, 255). A tehetség és tudás embereinek kiválogatódását a modern időkben – más tényezőkön kívül – a politikai érvényesülés (szakmai megmérettetésen kívül álló) megjelenése akadályozza.

A mérés és értékelés elmélete és gyakorlata a pszichológia statisztikával is alátámasztott módszereiből fejlődött ki (pl. docimológia). Ez a pszichometriai alap a pedagógiai mérésekben ugyanúgy kimutatható, mint az idegen nyelvi tesztelésben. A klasszikus pszichológiai tesztek (személyiség-, intelligencia-, emlékeztetesztek stb.) önmagukban is igen sok verbális elemet tartalmaznak. Nem kétséges, hogy a verbális vagy performációs tesztek esetében csak annyiban lehet a nyelvet kikapcsolni, amennyire az független a gondolkodásunktól. A tesztelés történetét nem kívánjuk itt taglalni, de hivatkozunk átfogó monográfiákra (Horváth, 1991, 1997; Spolsky, 1995, Bárdos, 2002/a), amelyek részletesen tárgyalják.

Az alábbi, 2. ábra bemutat néhány olyan mérőföldkövet, amely kijelöli (és egyben sejteti) a szakma fejlődését angol és

amerikai példákön. (A tesztelés a Szovjetunióban már a húszas évektől politikailag tiltottá vált, mivel bemutatta és bizonyította, hogy az emberek nem egyformák! Ennek folyományaképpen Magyarországon is csak a hatvanas évek vége felé élénkült meg a tesztek iránti érdeklődés például az OPI-ban, a Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Csoportban, illetve a JATE Pedagógia Tanszékén [Nagy, 1963; Orosz, 1967; Báthory, 1968; valamint Ityelszon, 1967 és Beszpalko, 1968].

Az idegen nyelvi tesztelés kultikus helyeként az ELTE ITK [Idegen nyelvi Továbbképző Központ] vált ismertté 1967-től – a köznyelvben egyszerűen csak „Rigó utca” néven [Bárdos, 1986]. Több mint

három évtizeden át az Állami Nyelvvizsga Bizottság székhelye volt: oktató, kutató, fejlesztő és vizsgáztató központként működött, jóval megelőzve a manapság divatos Assessment Center elnevezésű intézményeket. Jelenlegi utódja az Origó, nyelvvizsgakért felelős vállalkozás.)

A huszadik században élő és működő, mintegy negyven jellegzetes módszer mérési eljárásai mind a nyelvtanárok, mind a tesztfejlesztők számára világossá tették, hogy ezek a nyelvtanítási megoldások **saját nyelvtudás-fogalommal és az ehhez illeszkedő ellenőrzési módszerekkel együtt voltak hatékonyak.** A múlt század nyelvtanítás-történetét leegyszerűsítve a századelő a direkt módszerek győzelmé a nyelvtani-fordító felett; a század dereka az audio-lingvális módszer (és holdudvarának) uralma; míg a századvég a kognitív kódtanulástól a humanisztikus pszichológiáig tartó tékozló kalandot követően a kommunikatív kompetencia dicséretében tért meg az alkalmazott

---

a jelölt viselkedése  
gondosan választott  
körülmények között  
jósló hatású lehet hosszú  
távon is

---

nyelvészethez (v.ö. *Kelly*, 1969; *Larsen-Freeman*, 1986; *Bárdos*, 2005). Ezek a jelentős 'paradigmaváltások' csak részben követik a nyelvtanítás mögött meghúzódó nyelvészeti és pszichológiai elméleteket: tudatos tervezésről vagy elméleti megfeleltetésekről csak ritkán beszélhetünk. A technikák kialakulását az iskolai praxis mint klinikum formálta, mégis számos,

tömegessé vált tesztelési eljárás (pl.: az objektív feleletválasztós teszt (multiple choice tests), a szövegkiegészítés (cloze procedure) stb. csak a hatvanas, hetvenes években vált finoman hangolt mérőeszközzé. Térdő hiányában látványos a legfontosabb történeti módszereket legkedveltebb mérési eljárásaikkal együtt, táblázatosan áttekinteni.

## 2. ÁBRA

Néhány teszt történeti tény – mikor kezdődött, kiknek a munkája tette lehetővé a tömeges vizsgáztatást

ANGLIA	EGYESÜLT ÁLLAMOK
17. század: disputationes	
1856: Cambridge vizsgaszindikátus	1875: Harvard College felvételi vizsgái
1888: a mérési hiba nagysága (Edgeworth)	1901: College Entrance Examination Board
1913: az angol mint idegen nyelv vizsgái	1920-tól tesztkulturusz Amerikában
Megindul a versengés az angolszász nyelvvizsgák között	1924-27 MFLS, az itemanalízis bevezetése; vizsgáztatók közti megbízhatóság elemzése
40-es évek: a szóbeli vizsgák újrafelfedezése	1935 IBM 805 optikai leolvasó
Bírálják a 'multiple choice' (MC) objektív feleletválasztós teszteket	1948: a képleírás és az irányított társalgás mint módszerek megjelenése a nyelvvizsgán
Hallásértés nem volt, esszéírás annál több	1949–54 megalakul az Educational Testing Service, Princeton, N. J., Egyesült Államok
	1959 CAL (Center for Applied Linguistics) Washington, D. C., Egyesült Államok
1964: English Proficiency Test Battery (Davies, A.)	1961 Lado, R.: Language Testing
	Nyelvi képességvizsgálatok (Pimsleur, P., Carroll, J. B.)
	1979 Oller, J. W. Jr.: integrált nyelvi tesztelés
International English Language Testing (Alderson, J. C., Clapham, C.)	1981 ACTEFL/ETS skála a nyelvtudás elbírálására (az egyetemeken nem veszik át a vizsgáztató intézmények gyakorlatát)

## 3. ÁBRA

## Néhány nyelvtanítási módszer és jellegzetes mérési-értékelési eljárásai

MÓDSZEREK	MÉRŐ-ÉRTÉKELŐ ELJÁRÁSOK
Nyelvtani-fordító módszer	Fogalmazás, fordítás, diktálás, transzformációs és behelyettesítési feladatok
Direkt módszer	Elmesélés, leírás, társalgás
Olvastató módszer	Kérdés-felelet (később: feleletválasztós teszt)
Intenzív módszer	Társalgás, dialógus-reprodukció
Audiolingvális módszer	Tesztmátrixokra épülő tesztbattériák, készségelemek (mikrokészségek) a nyelvi tartalom szerint; multiple choice (MC) és vegyes típusú feladatok
Audiovizuális módszer	Interjú, társalgás, dramatizálás
Mentalista (kognitív kód-tanulás) megközelítés	Szövegkiegészítés (cloze procedure), diktálás, fordítás
Pszichologizáló (humanisztikus) módszerek	Reproduktív gyakorlatok, illetve semmi (nincs számonkérés, nincs visszacsatolás)
Kommunikatív nyelvtanítás	Objektív és szubjektív elbírálású tesztechnikák keveredése, mérésmetodikai eklektika

FORRÁS: Bárdos, 2001.

Az iskolai, majd a piaci tesztelés egyre több szakértőt, képzett értékelőket, vizsgafejlesztőket igényelt. A hatvanas évek végén a legkiválóbb nyelvtanárok kerültek az adekvát technikák, feladatok, tesztek fejlesztésének satujába: számos innováció született már akkor, amikor a nyelvvizsgák validitásának bizonyítása még ismeretlen volt. Az is világossá vált, elég korán, hogy az egyes feladat típusok fejlesztésére szinte születni kell: van, aki kiválóan válogat vizsgaszövegeket, van, aki kreatív módon képes mérni a nyelvtani tudást, van, aki jól szerkeszt feleletválasztós teszteket, van, aki csak a szókincre specializálódik stb. A preferenciáknak és kedvteléseknek a szakma „iparosodása” vetett véget: a klasszikus tesztelmélet jelentős matematikai-statisztikai fegyverzetben pattant elő és jelentősen szigorította, majd algoritmi-

zálta a tesztfejlesztés betartandó lépéseit. Ennek ellenére egészen a század utolsó két évtizedéig inkább ösztönös, mint empirikusan bevizsgált tesztelés folyt: ezt a már nem szakszerű gyakorlatot a nyelvtanárság mindmáig alkalmazza, mivel nem rendelkeznek a kipróbálásokhoz és utólagos értékelésekhez szükséges idővel, eszközökkel, esetleg szaktudással. A 4. ábra érzékelteti, hogy milyen szakaszokon át jutottunk el a XXI. századig, amikor 2008-ra az összes Magyarországon lefolytatott vizsgát, illetve vizsgaanyagait sikerült a KER-hez (Közös Európai Referenciakeret) igazítani, illetve csereszabatosítani. Az európai rendszer befogadása és fenntartása rendkívüli szakmai erőfeszítéseket igényel, hiszen a vizsgák fejlesztése folyamatos. Mindebből az is következik, hogy a vizsgák illesztése és folyamatos validálása, itembankok

fenntartása a modern tesztelmélet és a minőségbiztosítás legmagasabb szintű összefonódásának tekinthető – az idegen nyelvi mérésben és értékelésben (és általa a neveléstudományban is).

Az alábbi ábra tehát csak az ikonikus áttekinthetőség kedvéért rendelkezik a kategóriákat fizikailag szétválasztó vonalakkal. Az újabb paradigmák győzelme nem jelentette az előző korszak jellegzetességeinek eltűnését, korábbi módszerek felszámolását. Az élcapatnak tekinthető nyelvvizsga-fejlesztésekben ma is használnak pszichometrikus tesztitem-

halmazokat; a fordítások elbírálása sem sokat változott, csak az elbírálás technikai folyamatának részei új címkéket kaptak. A nyelvvizsgáztatás mint avantgarde-hoz képest a való világ – beleértve a közoktatáson túl a felsőoktatást is – az ösztönös vizsgáztatás öntudatlan, siket „tavában” merült el, esetleg lebeg (de nem süllyed el...). Elég, ha az egyetemi szóbelik, sőt, záróvizsgák strukturálatlanságát, a nyelvi tesztek ad hoc jellegét vagy az iskolai „felelet” összehasonlyomáson alapuló megítélését felidézünk. Ennélfogva a 4. ábra fejlődésvonal, de nem őrségváltás.

#### 4. ÁBRA

A nyelvi tesztelés korszakai a huszadik században

SPOLSKY, B. (1977)	MORROW, K. (1979)	CARROLL, B.J. (1985)	Jellegzetes módszer
Ösztönös szakasz, „ad hoc” tesztelés, (Pre-scientific stage)	„Az édenkert”	„nyelvtani” „iskolázott” „frástudó”	Nyelvtani-fordító módszer
Pszichometrikus-strukturális	„A siralom völgye”	Pszicho-lingvisztikai korszak	Audio-lingvális módszer
Pszicho- és szocio-lingvisztikai (posztmodern)	„Az ígéret földje”	Társadalmi-kommunikatív	Kommunikatív nyelvtanítás

FORRÁS: Bárdos, 2001, 258.

Saját meglátásunk szerint mind a történeti szemlélődés, mind a vizsgatechnikák és módszerek metamorfózisai azt bizonyítják (vesd össze: Bárdos, 2002/a, 27), hogy az idegen nyelvi mérés és értékelés változásai evolúciós spirálra emlékeztetnek, amelyben egyes jelenségek ismétlődnek, de minden körben egy elvárhatóan magasabb fokon. A lényegi változásokat egy négyfokozatú leírással jelenítjük meg.

**Hagyományos technika, szubjektív értékelés.** Ez a voltaképpen ösztönös mérésnek is nevezett eljárás a vélemény ki-

alakítása érdekében nem kvantifikál (vagy legfeljebb rangsorskálákat használ), értékeit empirikusan nem bizonyítja. Ilyen például a fogalmazás elbírálása.

#### **Modern technika, objektív értékelés.**

A világ kereskedelmileg is beszerezhető nyelvi tesztjeinek többsége ilyen, vagy túlnyomórészt ilyen elemeket tartalmaz. Az objektív, feleletválasztós tesztitemek a diszkrét-pontos tesztelésben teszt-batériákba tömöríthetők, minden egyes lépésre (pl.: multiple choice) csak 0 vagy 1 pont adható: akár optikai leolvasóval is

tévedhetetlenül és statisztikailag is feldolgozható. (Galád állítások szerint az előbbi két határozó számos kontextusban kizárja egymást...).

**Hagyományos és modern technika, objektív értékelés.** Főleg a nyolcvanas években az 'integrált tesztelés' címkéjével, elméletekkel is alátámasztottan, visszacsempésztek a technikák közé olyan eljárásokat, amelyekben az atomisztikus lebontásokkal szemben (hogy tudniillik minden nyelvi készség és tartalom több száz tesztlépéssel kirajzolható és egyéni mintázatot mutat) fontosabb az egészlegességre törekvés, mert az jobban korrelál a jelölt nyelvtudásának egészével, annak minőségével. Ilyen eljárások voltak például a diktálás vagy a hiányos szöveg kiegészítése (cloze procedure). A kívánatos analitikusságot a részletesen kidolgozott elbírálási technika tette objektívvé – így megfelelt a korszellemnek. Ezek a teszt-technológiák – az általuk kiváltott viták dacára – a mai napig népszerűek (Alderson, 1979; Bárdos, 1979). A vita lényege az volt, hogy a hiányzó szó kitalálása a szövegkiegészítésben jobban függ a helyi redundanciától és a világismerettől (knowledge of the world), mint a tényleges nyelvi írás- vagy beszédkészségtől, és a divergenssel szemben valószínűleg kedvez a konvergens gondolkodásúaknak. A népszerűség tehát nem is olyan indokolt, de egy ilyen „lyukas” szöveget a fejlesztőnek könnyű elkészíteni. A szövegkiegészítés C-teszt elnevezésű változata enyhített valamelyest ezen a helyzeten (minden második szó felét töröljük, de az első és az utolsó mondat teljes) (Klein-Braley, 1985).

**Hagyományos és modern technika, a szubjektivitást csökkentő értékelés.** He-lyesebb lenne, ha eklektikusnak neveznénk

ezt a tesztelést: napjaink tesztelését, amely mint afféle posztmodern, vagy poszt-posztmodern jelenség, voltaképpen követi a kommunikatív nyelvtanítás igényeit, nemkülönben átváltozásait egy szigorú elviségből a szétfolyó jellegtelenségbe. Ma már minden irányzat kommunikatívnak nevezi magát, anélkül, hogy tisztában lennének az eredeti, szigorú kritériumokkal: a 'kommunikatív' reklámszóvá vált. Szakszerű nyelvi vizsgálat esetén valós kommunikatív

---

ha nincs validitás, akkor a legmagasabb reliabilitás is csak azt jelenti, hogy a fegyver halálpontosan hord mellé

---

helyzetekben kiváltott nyelvi mintában keressük a kommunikatív kompetencia jelenlétét. A döntő mozzanat tehát az erős validitás-igény, amelyhez képest a reliabilitás elhalványul, mert ha

nincs validitás, akkor a legmagasabb reliabilitás is csak azt jelenti, hogy a fegyver halálpontosan hord mellé. Legyen a megoldandó feladat autentikus, a szubjektivitást pedig inkább a vizsgáztatók felkészítésével, esetleg számuk növelésével csökkentjük. Ilyen lehet például a jelöltek párban vizsgáztatása, akik valamilyen információhiány áthidalására párbeszédet rögtönöznek: ez lesz az elbírálásra szolgáló minta. (Talán nem szükséges részleteznünk, hogy milyen jogi vagy praktikussági problémákat vet föl idegenek vizsgapárosítása, illetve – a másik oldalon – a vizsgáztatók számának növelése.)

A fentiek alapján az idegen nyelvi mérés és értékelés eljárásai, technikái az utóbbi fél évszázadban egy teljesnek tűnő fejlődési ciklust írtak le. Eközben minden elbírálás – vagy elbíráló – megpróbálta kiküszöbölni a szubjektivitás problémáját, de ez eddig még nem sikerült. Tekintsük bár a fenti négy történeti korszakot spengleri kultúrkörnek: a tesztelés alkonyáról mégsem beszélhetünk...

## II. A NYELVTUDÁS MINT CÉLKÉPZET

Az idegen nyelvi mérés és értékelés célja az, hogy az egyén nyelvtudását megállapítsa. Hogyan lehet mérni és értékelni egy olyan jelenséget, amelyet eddig szabatosan még meghatározni sem sikerült? Minden ember ösztönös, illetve részben tudatosult legnagyobb szellemi teljesítménye az egyedfejlődés során a nyelv, vagy nyelvek elsajátítása és megtanulása, funkcionális használata szóban és írásban, egymás közt, esetleg nyelvek közt. Ez a hangszer belénk nőtt, jártunk rajta egyedi; „mintázata” személyi igazolvány; tőlünk sérülés vagy betegség nélkül el nem vehető. Miközben beszédünknek olyan mérhető elemeit ismeri a nyelvészet vagy a pszicho-lingvisztika, mint az orvostudományban a vérkép, mégsem érezzük benne ezt a biológiai „kézzelfoghatóságot”. Először is tisztázjuk, hogy az egyéni különbségek, az idioszinkratikus változatok miatt a nyelvtudás merő absztrakció. Fogalmi szempontból persze mint pszichés jelenség, kiváló konstruktum: vagyis megfelel annak, hogy mérés és értékelés tárgyává tegyük, célképzetté, mint valamely (többnyire ismeretlen) működés produktumát. Ha ezt a posztulátumot el tudjuk fogadni, hogy a lemért és minősített produktum egyenlő az egyén nyelvtudásával, akkor kevésbé kell törődnünk azzal, hogy olyasmint próbálunk majd méréssel, becsléssel stb. megítélni, értékelni, amelyet nem tudunk pontosan meghatározni.

Az egyes emberekben tetten érhető nyelvtudás mindegyike tehát csak approximáció az ideálshoz képest: egyéni, soha vissza nem térő rajzolat, amely elpusztul az egyeddel. Amikor a folyamatos beszéd alaktanilag is helyes formában kibugyan

a gyermekből, csodálatot kelt, hiszen a bemeneti anyag, a mintavétel véletlenszerűnek, hiányosnak tűnik, és gyakran célzottnak sem tekinthető. Ekkor még játékony homály fedi az intelligencia különféle régióit: a gyermek értelmessége még nem látszik (vagy éppen többnek látszik), az óvodai memoriterek, kis családi show-k és egyéb produkciók játékony leple alatt. (Ekkorra a gyermek mögött már jó néhány ezer „nyelvóra” sorakozik: ha ezeket a számokat egybevetjük a felnőttkori párszáz órás nyelvi kurzusokkal, akkor igazoltan tűnik az utóbbiak csekély előrehaladása). Éppen a mintavétel töredékessége, és az

egyéni, soha vissza  
nem térő rajzolat, amely  
elpusztul az egyeddel

a tény, hogy a nyelv-elsajátítás (bizonyos intelligenciaszint alatti esetek kivételével) nincs összefüggésben a mérhető értelmességgel, arra készítette *Chomskyt* (1957)

és követőit, hogy a nyelvelsajátítás képességét öröklöttek tekintsék. Ez a **nyelv-elsajátító berendezés** (LAD, Language Acquisition Device) csak úgy képzelhető el, hogy a benne található, nem kiforrott sémák halmaza az első nyelv elsajátítása során szelektálódik és egyértelművé válik az elsajátított nyelv szabályrendszerének beemelésével. Az elsőként elsajátított nyelv tölti ki matériával ezt a szabályrendszert, amely az anyanyelvi órákon részben explicitte válik (szabályok). Ennek a rugalmas kommunikatív eszköznek a segítségével építjük ki nyelvtudásunknak azt a **kultúrába kötött** részét, amelyhez nem kell leélni a kifejlődéséhez szükséges évszázadokat, évezredek. Ez a kulturális jelentés egy adott, többnyire kisebb közösség számára meghatározó erő, amely még a nagyon távolra szálldosó köveket is gravitációjába vonja. A nyelv játékosága, kreatív lehetőségei következtében van olyan nyelvhasználat is, amely csak egy barát, vagy a



szűkebb család (illetve egyes-egyedül az adott személy) számára érvényes: az ilyen **nem 'társadalmasult' nyelvtudás-darabka** a közösség számára értelmetlen, viszont érzelmi mozgósító ereje a szűken érintettek számára óriási lehet. Ezek az egyéni nyelvtudások, ezek az "egyéni dialektusok" (idioletusok) összessége jelenti egy nemzet teljes nyelvtudását, amely nyelvállapotok szintén változnak, méghozzá viszonylag meghatározott sebesség szerint. Mindezek alapján az egyéni nyelvtudások szinte kínálják magukat, hogy különbözőségeiket – egy nem létező ideállissal történő egybevetésben – feltárjuk.

A nyelvtudásnak számtalan laikus és tudományos leírása létezik. Ismerjük el, hogy az anyanyelvi beszélő minden különösebb mérés vagy tesztelés nélkül viszonylag pontosan képes megítélni egy külföldi nyelvismeretét. A biológusnak a nyelv élőhelye az agy, de ugyanez a képlet már más az anatómusnak vagy egy pszi-

cho-lingvistának (nem is beszélve a neuro-lingvisztikáról). A műszaki beállítottságúnak ugyanez a szerv(?) egy DA konverter, amely a digitális agyszüleményeket: a gondolatokat mint diszkrét egységeket – kombinatorikus alapon – digitálisból analóg (beszéddé) alakítja át. A kommunikáció divattervezőjének a nyelv az agyműködés maszkja, az interakciós jelenlét make-up-ja, vagy kellék az emberi játszmában. Ugyanakkor a nyelv nem más, mint repetitív zene füleinknek (az alany-állítmányi viszonyok lexikai változatossággal fűszerezett örökös ismétlődése), kiszámíthatatlan sorozat (Markov-lánc?):<sup>2</sup> a végtelen meghitt közelsége... Mindezek a szélsőséges megfontolások hidegen hagyják a nyelvtudást minősítő szakembereket, csakúgy, mint az a már viszonylag jól ismert, részletesen leírt feltételrendszer, amely kommunikatív kompetenciánkat létrehozta. Emlékeztetőül felidézzük a nyelvtudás kialakulásának legfontosabb feltételeit.

## 5. ÁBRA

### A nyelvtudás kialakulásának feltételei

TERMÉSZETI FELTÉTELEK	Evolúciós szint (genetika), nyelvsajátító berendezés (LAD), Ép szervek ('NATURE') – mind a perszonalizációt segítik
TÁRSADALMI FELTÉTELEK	Nyelvi tartományok kultúrába kötött egymásra hatása (család, barátok, lakóhely, iskola és informális pedagógiai környezetek, munkahely stb.: társadalmi környezet az egyedi és a különös szintjén ('NURTURE') - mind a szocializációt segíti
EGYÉNI KOGNITÍV TULAJDONSÁGOK	IQ, memória, nyelvi ösztön, nyelvérzék: pl. nyelvtani érzékenység; direkt tanulási stratégiák stb. (egyéni mentális feltételek)
EGYÉNI AFFEKTÍV TULAJDONSÁGOK	Motiváció, attitűd; nyelvi stressz és szorongás; önbizalom hiánya és gátlásosság; a bizonytalanság tűrése, kockázatvállalás; empátia stb. (egyéni érzelmi feltételek)

FORRÁS: saját szerkesztés

<sup>2</sup> Leegyszerűsítve: a matematikában így neveznek bizonyos speciális tulajdonságokkal rendelkező véletlenszerű folyamatokat. (A Szerk.)

Korábbi tanulmányaink és ezek a ve-zérszavak a teljesség látszatát keltik, amely-ről persze szó nincs. Hová tartozik például az idegen nyelvek elsajátításában olyan fontos utánzás vagy parodizálás képessége? A kreativitáshoz, vagy az alig besorolható fantáziához? Ahogy ezt már korábban említettük, ezek a kétségek nem gyötrik a nyelvtudásmérés szakértőit. A mérés-értékelési szakma, a praxis voltaképpen öt lehetőséget tart számon. A nyelvtudás vizs-gálható: **szintjei, tényezői, skálái** és a be-mutatott **kompetenciák** szerint. Az ötödik csoport **az előző négy kombinációja**.

### III. A NYELVTUDÁS CÉLKÉPZETE A TESZTELÉSI SZAKMA GYAKORLATÁBAN

A népnyelv eddig is gazdagon adagolta a nyelvi szintek becslését: túlélési, turista, alapszint, álkezdő, középhaladó, „perfekt”, felső, közel anyanyelvi stb. A sodrása ezek-nek a kifejezéseknek olyan erős, hogy a je-lenleg Európa-szerte elfogadott, semmit-mondó betű- és számjeleket (**A1, A2, B1, B2, C1, C2** = egy rangsor skála), már ma-guk a kifejlesztő angolok és nemzetközi tu-dóstársaik is fantáziánevvel látták el. Így történhetett meg, hogy a voltaképpen be-mért, elérendő képességszintek alapján fel-állított SKÁLÁK a mindennapokban szin-tek szerint tudatosultak.

#### 6. ÁBRA

A Közös Európai Referenciakeret szintjei

Betűnév	Magyarul	Angolul	Köznyelven
<b>A1</b>	Minimumszint	Breakthrough, Formulaic Proficiency, Introductory Level	Egy-két szót ismer, úgy tesz, mintha értene.
<b>A2</b>	Alapszint	Waystage	Legegyszerűbb érdekeit képes érvényesíteni, még ha nem is ért másokat eléggé.
<b>B1</b>	Küszöbszint (Magyarországon alapfok – érettségi)	Threshold, Limited Operational Proficiency	Már nem lehet eladni, de kifejezőkészsége még erősen korlátozott.
<b>B2</b>	Haladó szint (Magyarországon középfok – emelt szintű érettségi)	Vantage, Effective Operational Proficiency	Hatékonyan használja és megbízható szókinccsel hallja is a nyelvet.
<b>C1 és C2</b>	Mesterszint (Magyarországon felsőfok)	Mastery, Comprehensive Operational Proficiency	Kiválóan elsajátította és megtanulta a nyelvet; közel anyanyelvi szinten használja.

A fenti táblázat jól mutatja, hogy a már korábban kifejlesztett Állami Nyelvvizsga hogy járt a KER 2001-es megjelenésével: az alapfok elég magasra került, a középfok eléggé beszűkült, a felsőfok pedig felül nyitott: a határ a csillagos ég...

A nyelvtudást mint célképzetet tehát a mérés-értékeléssel foglalkozó szakma vagy **tényezők** összességének, vagy bemért **skálák** együttesének, vagy a gyakran eltérő fejlettségű **kompetenciák** együttállásának fogja fel. Mindháromra példákat mutatunk be a 7., 8. és 9. ábrán.

## 7. ÁBRA

### A nyelvtudás tényezői

ALKOTÓRÉSZEK	Hallásértés	Beszéd	Olvasásértés	Írás
Fonológia, helyesírás				
Szerkezetek				
Szókincs				
A beszéd sebessége és folyamatossága				

FORRÁS: Harris, 1969, 11.

Baloldalt a **nyelvi tartalom** alkotórészeit látjuk (kiejtés, nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat), fent pedig az **alapkészségeket** (ebben a vizsgában a nyelvek közötti fordítás és tolmácsolás készségeit nem vizsgálják, vagyis **egynyelvű** vagy célnyelvű vizsga felépítését mutatja be Harris.). A vizsgafejlesztő feladata az, hogy a nyelvi tartalom megjelenésének mélységét minden készségtartományban megvizsgálja. Az eredmény 16 vizsgaelem (testlets), amelyek a diszkrét-pontos tesztelés idején kizárólag írásbeli tesztbattériákból álltak. Remek profilokat lehetett ezek segítségével megrajzolni, vagy éppen diagnosztizálni. Az elmélet – és vele a gyakorlat – akkor dőlt meg, amikor kiderült, hogy az apró részeken mutatott felkészültségnek az összege, a „summája” mégsem egy használható nyelvtudás volt, hanem csak a nyelvről szóló részletes ismeretek halmaza (a 'know that' uralma a 'know how' felett).

1979-ben került sor az első, jelentős Állami Nyelvvizsga reformra, ugyanis a beszélt nyelv primátusa ekkortól érvényesült először. A hallásértés magnetofonról ment, a tematikus társalgás pedig a nagy felkészültségű vizsgáztatók gyakorlata szerint – szinte szekvenciális kérdéssorokkal – már képes volt kitapogatni a tényleges képességhatárokat. Az akkori vizsgamódszertan a bevált és elvárható legjobb gyakorlatot rögzítette: a képességek határait feszegette. Végül is az akkori skálák mögött is 'can do' (mire képes) állítások sorakoznak, mint a majdnem húsz évvel későbbi KER-ben – az utóbbiak állításainak helyességét, szétválasztó erejét viszont szakszerűen validálták.

A 9. ábrán bemutatandó kompetenciák modelljének leírásában *Canale* és *Swain* (1980) négytényezős, klasszikus modelljére támaszkodtunk, amikor központi kategóriaként, ötödik tényezőként a kulturális

kompetenciát állítottuk a középpontba (Bárdos, 2002/b) a nyelvtudás-fogalom komplex modelljében. A kompetenciák

részletes leírásától itt eltekintünk (Bárdos, 2002/a, 96–97), de a táblázatban utalunk a legfontosabb fogalmakra.

## 8. ÁBRA

### Beszédképesség skála a magyar Állami Nyelvvizsga második korszakából

1 elégtelen	A jelölt nagyon habozva, alig egy-két mondatot, vagy mondatföredéket mond, az anyanyelvi beszélő számára elviselhetetlenül hosszú szünetekkel. Amit mond, többnyire érthetetlen, kivehetetlen.
2 elégséges	Nagyon lassan, de éppen elviselhető hosszúságú szünetekkel kifejezi a legegyszerűbb szükségleteit, igen sok nyelvtani hibával.
3 közepes	Nem veszíti el a természetes társalgás fonalát, határozottan képes kifejezni igényeit, de pontatlanul beszél, elég sok szünettel.
4 jó	Középfok: határozottan, folyamatosan fejezi ki magát, nem kell szavakat keresgálnie, de még vannak beszédében pontatlanságok. Felsőfok: könnyedén boldogul a mindennapi köznyelvel; folyamatosan, majdnem teljesen hibák nélkül beszél. Összetettebb, idiomatikus kifejezésekbe még bele-belebonyolódik, kerüli az elvontabb lexikai síkokat.
5 jeles	Középfok: könnyedén boldogul a mindennapi köznyelvel, folyamatosan hibák nélkül beszél. Felsőfok: folyamatosan, hibák nélkül beszél. A célnyelvre jellemző bonyolultabb, idiomatikus kifejezéseket természetesen, anyanyelvi tempóban használja. Elvontabb témákról is folyamatosan, ha nem is szakszerűen, társalog.

FORRÁS: Bárdos, 1982.

## 9. ÁBRA

### A nyelvtudás-fogalom kompetenciamodellje

NYELVI KOMPETENCIA	Nyelvi pontosság és a beszéd folyamatossága a nyelvi tartalomból (kiejtés, nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat) építkező négy alapképességben. (Accuracy and fluency)
SZOCIO- LINGVISZTIKAI KOMPETENCIA	Nyelvi pontosság és társadalmi elfogadhatóság. Szociális megfelelés: az adott situációban adekvát nyelvváltozat használata. (Acceptability and appropriateness)

KULTURÁLIS KOMPETENCIA	Elfogadás, odatartozás, műveltség. Kulturálisan adekvát forгатókönyvek és beszédmenedzselés stb. (Acculturation in frames, scripts and schemes in speech management)
SZÖVEGALKOTÓI KOMPETENCIA	Szövegalkotás (discourse): hosszabb szóbeli vagy írásbeli szövegek létrehozásának kompetenciája. Segít a nyelvtani és lexikai kohézió, de a szöveg értelmessége (koherencia) a döntő. Egy szöveg lehet értelmes kohézió nélkül is. (Cohesion and coherence)
STRATÉGIAI KOMPETENCIA	A nehézségek elkerülésének technikái, rugalmasság az interakcióban. A beszédzándékok felismerése és felismertetése, rejtett jelentések kitalálása, személyek közötti távolság felismerése stb. (Pragmatic devices; functions of speech; principles of cooperation and politeness, relative distance, etc.)

FORRÁS: Bárdos, 2002/b.

A fenti három ábra bemutatta, hogy a nyelvtudásmérési szakma többnyire nyelvi tényezők, kompetenciák elemzésével egy vizsgatechnikai szempontból is elfogadható, elvi modellt keres. Ugyanakkor csak annak alapján tud egy nyelvtudást megítélni, amit a nyelvvizsgán a jelölt produkál. Az ilyen szakmailag átgondolt, kritériumorientált és szummatív mérésekben is – vizsgatechnikai szempontból – a döntő mozzanat az, hogy az akár „elvtelen” vizsgafeladat segítségével a jelöltből megfelelő mennyiségű és minőségű nyelvi produktumot váltsunk ki: az ő egyéni nyelvtudására (máskor is) jellemző performanciát. Úgy véljük, hogy az eddigiekben sikerült érzékeltetnünk, hogy milyen érzékeny feladatokat kell megoldani a vizsgafejlesztőknek. Miként lehetséges, hogy a végtelennek tűnő, véletlenül alapuló nyelvváltozatokat a nemzetközi nyelvvizsgák technikailag nagyon is véges számú eljárással próbálják befogni? Ugyanaz a nomenklatúra köszön vissza számos nyelvvizsgából. Olyan tökéletesek és hatalmas jósló erejűek ezek az ismétlődő tesztelemekek, hogy képesek megfelelő képet

alkotni az egyén sajátos nyelvtudásáról? Amennyiben sikerült Önökben legalább a gyanút felkelteni, akkor megérett a helyzet az utolsó fejezet bemutatására.

#### IV. A NYELVTUDÁS MEGÍTÉLÉSÉNEK PROBLÉMÁI, NEHÉZSÉGEI, KORLÁTAI

Sokan beismerik, hogy tisztában vannak azzal, hogy nem tudják az idegen nyelvet a nyelvvizsgájukkal igazolt szinten használni. Ennek nemcsak az az oka, hogy a nem használt nyelvtudás idővel kifakul (a nyelvvizsgákat pár évenként meg kellene ismétetni), hanem a vizsgálat időpontjában sem vállalkoztak volna külföldiek

meggyőzésére egy szabad társalgásban az ő anyanyelvükön (C1). Kétségek merülnek tehát fel a mintavétel és a tényleges nyelvtudás közötti eltérések okaival kapcsolatosan. Kétségek merülnek fel, hogy a nyelvvizsga mesterségessége mennyire vezet el a sikerességhez (fel lehet rá készülni) és az milyen távol áll a való élethelyzetek diktál-

nem tudják az idegen nyelvet a nyelvvizsgájukkal igazolt szinten használni

ta feladatoktól? Kétségek merülhetnek fel, hogy a mai nyelvtanítás trendjei milyen távolságban vannak a vizsgafeladatok nyelvtudásfelfogásaitól? Kétségek merülnek fel, hogy mi játszódik le az úgynevezett egy-nyelvű vagy célnyelvű vizsgák esetén, ha a jelöltek sokasága más-más anyanyelvű? Kétségek merülhetnek fel, hogy a vizsgázatók képzése ellenére a gazdaságossági okokból minimális számú (2) vizsgáztató képes-e kiküszöbölni a körülményekből is adódó elfogultságot, előítéletességet, szubjektivitást? Kétséges, hogy sikerül-e kiküszöbölni a nyelvvizsgák negatív hatásait a nyelvtanulásban és nyelvtanításban: a nyelv helyett a „nyelvvizsgát tanulják”? Kétséges, hogy sikerül-e valóban korszerű, szakszerűen fejlesztett és validált, vagyis megbízhatóan mérő nyelvvizsgán megmértenünk magunkat? Kétséges, hogy a piaci versenyben mennyire vált megvásárolhatóvá ez az árucikk, vagy csak fényes csomagolásban amúgy is azt kapjuk, amit reméltünk? Netán, amit megérdemlünk?

Nyilvánvaló, hogy még hosszasan sorolhatnánk a kisebb-nagyobb fajsúlyú kérdéseket: mindegyikre válaszolni aligha tudnánk, ezért az elkövetkezendőkben a legfontosabbakra fókuszálunk, hogy a főcímben megadott nehézségeket érzékel-tessük.

## 1. A nyelvi mintavétel túl szűk

Minden mérés-értékelési eseményen számonkérjük legalább a validitás, a reliabilitás és a gyakorlatiasság kritériumainak betartását. Nyelvi vizsgák esetében elvárható lenne, hogy legalább a nyelvi tartalom elemeit (kiejtés, nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat), illetve a készségeket (hal-

lásértés és beszéd, illetve olvasásértés és írás) alaposan megvizsgálják (a készségek felsorolásában a gyakoriságot vettük figyelembe – az első kettő primátusa egyébként sem szorul bizonyításra). Ha megvizsgálják a Magyarországon elérhető nyelvvizsgák vizsgaleírásait (nyak.hu), azt látják, hogy ezek közül nem minden elem szerepel külön-külön. A szakszerű vizsgafejlesztői válasz erre az, hogy a valóságban sem válik szét a kiejtés-nyelvtan-szókincs-nyelvhasználat egy hallásértésben vagy beszélgetésben, ezért elegendő ezeket egy technikával, integráltan vizsgálni. Megteszi; de nem derül ki, hogy miért lett rossz a hallásértés (és buktam el a vizsgán), mi volt

az oka. Részletesebb, hosszabban tartó és célzott mérésekkel mindez kiderülhetne, de ebben az esetben a vizsga – például, ha több napig tartana – nem felelne meg a praktikus-kusság kritériumainak.

Minél többféle módszerrel vizsgáljuk azt a bizonyos egyéni mintázatot, annál pontosabb képet nyerhetünk a jelölt nyelvtudásáról. Erre azt a szakszerű választ kaphatjuk a fejlesztőktől, hogy ezek a vizsgák nem diagnosztikus mérések, nem jósló becslések, hanem az eddig elért szintek teljesítése (függetlenül a korábbi tanulmányoktól): csak az számít, hogy átugorja, vagy leveri a léctet. Látszólag igaz ez az érvelés, de még egy standardizált vizsga esetén is érdekfe-szítő, hogy milyen eltérő készségszinteket mutathat be a jelölt (nagy valószínűséggel összhangban az anyanyelvi készségeinek fejlettségével). Miközben a megoldásokon morfondírozunk, csendben kinyílik a vizsgaterem ajtaja és belép egy negyedik kritérium: a vizsga rentabilitása. Ugyan ki bírná az ilyen magas igényeket kielégíteni, ki bírná termekkel, gépekkel, vizsgaanyagokkal és főként vizsgáztatókkal ellátni az extra

---

csendben kinyílik a vizsgaterem ajtaja és belép egy negyedik kritérium: a vizsga rentabilitása

---

igényeket? (Minek önnök MR, CT, ha már a röntgenen (sem) látjuk, hogy fullad?)

Nyilvánvaló, hogy a nyelvvizsgák is különféle megalkuvások végeredményei: tökéletes nyelvvizsga nem létezik. Különféle vizsgák különféle jelölteket fogadnak és nyelvi interakciót váltanak ki. A teljes nyelvi konstruktumot csak szeleteiben érvényesítő vizsga (validitás-probléma) egyes jelölteknek 'jól fekszik', mert a vizsga éppen azokat a képességeket helyezte előtérbe, amelyekben a jelölt kiváló volt – másoknak ez „nem jött be”. Mindamellert a mai, modern vizsgák esetében, ha ugyanaz a jelölt több vizsgát letesz egy rövid intervallumban, akkor baj lenne, ha megítélésében egy jegynél többet tévednének, vagy valamelyiken megbukna.

**Probléma:** a vizsgáztatóból kiváltott, kicsikart nyelvi minta a rövid mintavételi idő, vagy a körülmények miatt nem elegendő – ezért félrevezető a minősítésben.

**Következmény:** téves vagy pontatlan megítélés

**Megoldás:** részletesebb, hosszabb, többrétű nyelvvizsgák.

**Korlát:** a vizsga rentabilitása és praktikussága. A háttérben a konstruktum vizsgafeladatokkal történő kellő „lefedésének” hiánya áll.

## 2. A nyelvtudás fogalma nem állandó, mert történetileg változik

Szervesen kötődik a konstruktum (vizsgálandó célképzet) kellő lefedésének problémájához az a tény, hogy a nyelvtudás fogalma történetileg változik, így a

vizsgafeladatok és kritériumaik sem állandók, hanem egy intervallumban meghatározottak. Ha értő szemekkel vizsgáljuk a vizsgamodelleket, akkor azt figyelhetjük meg, hogy képzeitek érzékelhetően az irányított nyelvtanulás (instructed learning) hatása alatt állnak. Ahogy a tanításban is, *Lado* idejében a struktúrák, az *Oller*-korszakban az integrált készségek, a *Bachman*-féle modellek (1990, 1996) sugallta mérésekben pedig a kompetenciák után nyújtózkodtunk.<sup>3</sup> Támadhat bennünk,

tökéletes nyelvvizsga nem létezik

nyelvtanároknak egy olyan hamis elvárás, hogy a vizsgafeladatokban tanításunk didaktikai megoldásait szeretnénk viszont látni. Ugyanakkor téves az

az elvárás, hogy egy általános, globális késtségvizsgáló teszt csakis a tanításban exponált készségekből célozza meg a legtöbbet. Nem kétséges, hogy a nyelvtanítás történetének számos módszere, nyelvtanítási elmélete sikeresen ragadta meg a saját tanításainak célképzeteit, az akkori nyelvtudás konstruktumát, de vajon indokolt-e, hogy a tesztek validitásának sátrait az egykori sátorkarók tartsák feszesen? A felhígult kommunikatív nyelvtanításban újabban „nem illik” struktúrákat tudatosítani, vagy a fordítást – többnyire szaktudás híján – tanítani. Ebben az esetben az ilyen vizsgafeladatok felvonultató nyelvvizsga a vizsgázó szempontjából nem etikus, amorális. Minden szakmailag korrekt módon felépített tesztből kikövetkeztethető a fejlesztők felfogása a nyelvtudásról. Nem erkölcsös tehát egy vizsgapopulációt sem túl közeli, sem túl távoli korszakokból származó nyelvtanítási elképzelések kényszerképzeteire alapozott tesztmódszerekkel értékelni. A modern tesztelésben a

<sup>3</sup> Az említettek nyelvészek; Robert Lado munkássága jellemzően az 1950-es, John W. Olleré a '70-es, Lyle F. Bachmané pedig az '90-es évektől kezdve jelentős. (A Szerk.)

konstruktum mint cél és a hozzá kapcsolódó hipotézisek a leendő nyelvvizsga-populáció igényeinek elemzése, szükségletelemzés révén jön létre és annak segítségével ajánlott a vizsgálandó nyelvi kompetenciarendszer (tudás, képesség, attitűd) valódi szerkezetének mélységét és hierarchiáját feltárni. Manapság a szaknyelvi tudás megítélése irányából már betört egy ilyen szükségletelemzésen alapuló funkcionális tesztelés az idegen nyelvi mérés és értékelés szakmai kultúrájába. A hetvenes évek elején még elég volt a kétirányú szaknyelvi fordítás...

**Probléma:** a nyelvtudásfogalmak állandó változása kizárja a konstruktum egzakt meghatározhatóságát. Működő konstruktum hiánya esetén a vizsga anakronisztikussá válik, a nyelvtudás megítélésének objektivitása gátolt.

**Következmény:** „vetített kép” a vizsgázó valós nyelvtudásáról; a nyelvvizsga letétele bürokratikus feltétel, az igazolt nyelvtudás nem funkcionál.

**Megoldás:** a vizsgarendszerek megújítása szükségletelemzések alapján.

**Korlát:** rentabilitás; esetleg a szaktudás hiánya.

### 3. Minden nyelvvizsga legalább kétnyelvű, akkor is, ha nem gondolunk bele

Az ösztönösség és tudatosság arányai az első nyelv kialakulásában már exponálódnak: a hallásértés és a beszéd elsajátítás tárgya, míg az olvasás és írás (bár vannak korán megjelenő ösztönös, ikonikus elemei) tanult készségek. Bár jól tudjuk, hogy minden nyelv az elérhető legjobb leírások-

ban egyaránt feltárja racionális (vagyis szabályokat követő) és irracionális (vagyis szokásorientált) elemeit, ezért sokak szerint (*Sweet*, 1899!) az idegen nyelvek tanítását is ehhez a logikához kellene igazítani. A tudatos tanításnak és tanulásnak vannak persze ellenzői (*Krashen* hipotézisei, 1985), mégis az ösztönösség és a tudatosság szembeállítása hamis, mert nemcsak az elsajátítás vezet a nyelvi elemek használatának folyamatosságához, hanem a megtanulás is, különösen a célnyelvi országba tett látogatás nyelvi „megmártózása” során.

Témánk szempontjából azonban az ösztönösség és tudatosság arányainak nem ezek a dimenziói a legérdekesebbek.

Gondoljuk át, hogy milyen nagyszámú olyan jelenség van a nyelvben, amelyet az anyanyelvű ösztönösen old meg, de a más nyelvűeknek ez az ösztönösség nem elérhető. Ezekben az esetekben

az idegen ajkú kénytelen ezeket a nyelvi mozgásokat, mozzanatok tudatosítani, és tudatossággal pótolja a különféle szintű automatizáltságok hiányát. Ehhez nemcsak az szükséges, hogy az anyanyelvűben ösztönösen működő stratégiákat elemezzük és megpróbáljunk rá szabályokat állítani, hanem azt is ki kell fürkésznünk, hogy ezek a stratégiák taníthatók-e (*Dörnyei*, 1995)? Érzékeny kérdésekhez érkezünk, hiszen számos olyan nyelvi jelenség akad (pl. intonációs minták), amelyek alig tudatosíthatók, viszont a tényleges elsajátításhoz – célnyelvű környezetben – gyakran éveket felölelő gyakorlat szükséges. Ha viszont az angol nyelvben is oly fontos intonációs minták vizsgálatára nem kerül sor, akkor mitől lesz a nyelvvizsga autentikus? Előfordulhat, hogy az anyanyelvű művelődés és tudatosság mértéke rendkívül alacsony egy adott országban: ilyen esetben képtelen-

---

az idegen ajkú  
tudatossággal pótolja  
a különféle szintű  
automatizáltságok hiányát

---



ségnek tűnik, hogy a nyelvvizsgák jelöltjei az idegen nyelven az anyanyelvinél hatványozottan magasabb szinten teljesítsenek. Egy mai hallásértési feladatban például kaphatunk olyan kérdéseket, hogy a jelölt írja le azt a helyzetet, amelyben az adott társalgás zajlik; vagy írja le, hogy milyen kapcsolatban áll egymással a négy szereplő körül a két férfi stb. Azt látjuk, hogy a vizsgálódások mélyebbre ásnak a formális nyelvi értésnél (a proposíció szintjénél), és teljes értelmezést, szöveginterpretációt várnak el (Bárdos, 2000, 135).

Ritkán merül fel bennünk az a kérdés, hogy ha ezt a társalgást az anyanyelvű esetleg a rádióban hallotta volna és feltennénk neki ugyanezeket a kérdéseket, vajon jobb eredményt produkálna-e anyanyelvén, mint a nyelvvizsga hallásértési feladatában?

**Probléma:** az ösztönösség és tudatosság arányai mások az egyén számára a célnyelvben, mint az anyanyelvben.

**Következmény:** a nyelvi produkciók egybevetetősége kétséges.

**Megoldás:** a kétnyelvű vizsgák teljességének visszaállítás.

**Korlát:** Magyarországon jelenleg már jóformán csak egynyelvű vizsgák vannak, pedig a célnyelv és az anyanyelv rejtett interakciója állandó (akkor is működik, amikor nem is gondolunk rá).

#### 4. A nyelvvizsga természetellenes, nem kívánt beavatkozás

Más tudományterületeken is jól ismert, elfogadott és pontosan leírt jelenség, hogy a mérés eszköze, a mérés mint esemény megszakítja a természetes folyamatot és torzulásokhoz vezet. Hogyan jelenik ez meg a

nyelvvizsgákon (Bárdos, 2001)? Ha kiválasztunk egyetlen készséget és benne egyetlen vizsgatechnikát, akkor a beszédvizsgákon a leggyakoribb műfaj az interjú. Ebben a vizsgáztató eszközként szerepel, aki kiváltja a nyelvi produkciót, amelyet majd különféle szempontok szerint ítélünk meg. Ebben az érzékeny vizsgálatban a vizsgáztató elvárásai, kérdéstechnikája, témaválasztásai, a téma kifejtése, a diktált tempó, a megengedett válaszok hosszúsága vagy rövidsége, a vizsgáztató nyelvtudás-mélysége, flexibilitása (és még hosszasan sorolhatnánk) mind olyan tényező, amely jelentősen befolyásolja a létrejött produkció szintjét, szerkezetét és más kvalitásait. Vizsgáztatók vagy vizsgabiztosok előtt

---

annyira torzít  
és elnyomja a jelöltet,  
hogy az képtelen tényleges  
tudását bemutatni

---

jól ismert az a jelenség, amikor a vizsgáztató oldani kívánja a jelölt görcsösségét és akár ösztönösen, vagy éppenséggel tudatosan segíteni próbál. Ezzel szinte módosítja (többnyire csökkenti) a terítékre kerülő nyelvi anyag szintjét, standardjait. A kérdések megismétlésével, lassú beszéddel vagy eltúlzott kiejtéssel, a jelölt válaszainak korrigálásával, saját kérdéseinek átalakításával eltér a normális beszédhasználatról, és ezzel saját magát is félrevezeti. E túlzott igyekezetnek egy fokozottabb formája (a tanári „bábáskodás”) egyenesen veszélyes, mert annyira torzít és elnyomja a jelöltet, hogy az képtelen tényleges tudását bemutatni. (Bárdos, 2002/a, 206). A fenti leírás az elfogult vizsgáztatói viselkedéseknek csak egyik lehetséges változata, számos esetben maga a vizsgáztató szegi meg a kooperáció és az udvariasság nyelvészeti értelemben vett szabályait és ezzel torzítja a létrejött nyelvi produkciót: így nem is ítélteti meg helyesen a jelöltet. Példánkban a vizsgáztató mérőeszközként szerepelt, márpedig a

mérés nem lehet jobb minőségű, mint a mérőeszköz maga.

**Probléma:** muszáj értékelhető nyelvi teljesítményt kiváltani.

**Következmény:** rajtláz, rajtapátia, lámpaláz, frusztráció stb.

**Megoldás:** vizsgáztatás autentikus körülmények és vizsgafeladatok közepette.

**Korlát:** a mintavétel, a mérés nem kiűszöbölhető.

### 5. A vizsga egyszeri, rövid mintavétel, miközben a nyelv repetitív, állandóan ismétlődő helyzeteket teremt

A természetes emberi kommunikációban nem mindig kell minden egyes nyelvi stimulusra reagálnunk, egyeseket kihagyhatunk, vagy majd amikor újra visszatérnek rá, csak akkor reagálunk. A nyelv repetitív jellege nemcsak az alany-állítmányi viszonyok örökös ismétlődésében, a nyelvi elemek kombinációinak nem szűnő visszatéréseiben, hanem ciklikusságában is kifejezésre jut. A nyelvhasználatnak ezt a rendkívül lényeges sajátosságát az idegen nyelvű mérés nem tükrözi. A jól értékelhetőség érdekében egy célpontra csak egyszer lehet „lőni”: egy kérdés, egy felelet; egy nyelvtani probléma, egy helyes válasz. Ha az alkalmat elmulasztottuk, tévedésünk száz százalékos, és nem bukkan fel még egyszer ugyanaz a „préda”. A tévedési lehetőségnek ez a megvonása súlyosbító körülmény: korlátozza a jelölt nyelvtudásának megítélését. A jelölt tévedése egy írásos nyelvtani vizsgatesztben, egy magnetofonon rögzített beszédtesztben vagy akár számítógépes képernyőn rögzített válaszokban visszavonhatatlan. Ezzel szemben a való-

olyan nyelvi tökéletességet igényel, amellyel többnyire anyanyelvünkön sem rendelkezünk

ságban – a beszédkondíciók szorítása dacára – mindig van korrekciós lehetőség, mindig van valamiféle visszatáncolás.

Mindebből az is következik, hogy a nyelvvizsga nemcsak mesterséges, hanem nehezebb helyzeteket is teremt, mint maga a valós kommunikáció. Érdekes, hogy csak néhány ódivatú eljárás (pl. a fogalmazás vagy a szabad szóbeli társalgás) teszi lehetővé a nyelvhasználat valós időben lezajló, repetitív jellegének megvalósulását. Röviden: a nyelvvizsga alkalmanként olyan nyelvi tökéletességet igényel, amellyel többnyire anyanyelvünkön sem rendelkezünk.

**Probléma:** nincs mód a javításra.

**Következmény:** frusztráció, megbánottság, pánik, vizsgadrukk.

**Megoldás:** sokkal többféle, sokkal hosszabb feladatok (vagy újabb vizsga).

**Korlát:** a vizsga praktikusága: rövid legyen, célratoró.

### 6. A nyelvvizsgák nyelvezete mesterséges

A nyelvvizsgák túlnyomó része olyan vizsgaanyagokat használ, amelyek egy ideális (vagyis kozmetikázott) nyelvhasználatból indulnak ki. Kiejtésük az elfogadott standard kiejtés, szóhasználatuk, beszédfordulataik a tipikus médiák gerjesztette köznyelv, és mindez bizonyos fokig irreális. A valóságban ugyanis gyakoribb a standardtól való eltérés: az anyanyelvű személyben az egyedi fejlődés eredményeképpen a nyelv vertikális és horizontális tagoltságának meghatározottsága (rétegnyelvek, dialektusok stb.) jobban kitapintathatók. A valóságban hibás nyelvhasználat is el lehet érni, ki lehet váltani a kívánt

beszédcselkményt, viszont ezeket a „standard alatti” nyelvi megfogalmazásokat a vizsgaanyagok nem használják és nem pontozzák. Anyanyelvű környezetben nem szól mintafeladat arról, hogy miként kell majd megoldani azt a helyzetet, amikor a presztízs-változat helyett stigmatizált nyelvváltozatokkal, vagy nem elfogadható nyelvhasználattal találkozunk. Nem véletlen, hogy a vizsgafeladatok által célba vett nyelvezet szűkebb spektrumú, szürkébb a tényleges nyelvhasználatnál. Ez a diszkrepancia is csökkenti a tényleges nyelvtudás mérésének, értékelésének lehetőségét. (Bárdos, 2004, 161)

**Probléma:** a beszédhelyzetben, vagy más interakcióban van korrekciós lehetőség, a nyelvvizsgán nincs.

**Következmény:** gyengébb eredmény, mint a valóságos nyelvtudás.

**Megoldás:** információhiányra épülő, valós, interaktív feladatok fejlesztése.

**Korlát:** a produkció előre ismert körülmények között zajlik, eltervezett tematikák alapján; nem kiszámíthatatlan, váratlan és véletlenszerű, mint a valódi kommunikáció.

## 7. A vizsgahelyzet irreális, a nyelvhasználat nehezebb, mint a valóságban

Minden begyakorlottság dacára egy szóbeli vizsga valós kontextusa voltaképpen a vizsgahelyzet kontextusa, ezért nem egyenrangú felek szabad társalgása egy tematikus interjú, hanem inkább kikérdezés (a jelölt nem kérdez és a tényleges kommunikáció kiszámíthatóságát az előzetes otthoni felkészülés sugalmazza). Az igazi cél az, hogy a vizsgáztató sértés és bántás nélkül, fájda-

lommentesen úgy „provokálja” a jelöltet, hogy a megítéléshez elegendő nyelvi viselkedést váltson ki: a jelölt pedig úgy essen számámorba, hogy még ilyen rövid idő alatt is a lehető legjobb nyelvi tulajdonságait mutassa be (Bárdos, 2004, 160).

A vizsgahelyzet nem nyelvi szempontból is természetellenes, hiszen annak ellenére, hogy a jelöltek tudják, ismerik a vizsga forгатókönyvét, a tematika pedig közmegegyezés tárgya, mégis ritkán lépik át a küszöböt közönyösen. Újabb emberi játszómáról van szó, amely abban is hasonlít a „nagybetűs élet” valós játszómáihoz, hogy mindegyik darab egyszeri, egyedi, megismételhetetlen. Célja a túlélés és a nyereség, de van, amikor a kettő

---

szinte ködfátyolként rejt el a jelölt nyelvtudásának valós kontúrjait

---

ugyanaz. Lehet, hogy sikerül olyan vizsgatermet kifogni, amelyik nem zajos, nem visszhangzik, de az is lehet, hogy nem. Lehet, hogy az ablakkal szemben ültetnek le, így már nem is látom a bizottságot a vakítástól, de az is lehet, hogy így jobb. A túlélés kényszerképzetének hatására elhatározzuk, hogy kemények leszünk, ércesek, sőt, érdesek: erre ott találunk két szelíd, résztvevőtől átitatott vizsgáztatót. Vannak persze vizsgázók, akiknek az egész megpróbáltatás egy szellemi kihívás, kényszerpályán mozgó rítus, szellemi balett, amelyben részt vesz még néhány sorsszerűen odarendelt személy. Számára a fontos az, hogy mindig előttük járjon egy-két lépéssel, s ha üldözni kezdik, bemutassa, hogy még gyorsabban is tud futni. Az ilyen viselkedések (feldobottnak tűnő, néha nehezen irányítható feszített-húr állapot; vagy a spleen és az apátia keveréke) kiváltó oka többnyire a vizsgahelyzet irrealitása, természetellenessége, amely szinte ködfátyolként rejt el a jelölt nyelvtudásának valós kontúrjait.

**Probléma:** túlélés mesterséges terepen.

**Következmény:** szokatlan viselkedés, a jelöltre (semmilyen nyelven) nem jellemző nyelvi teljesítmény.

**Megoldás:** sok próbavizsga; vagy a vizsgák elkerülése...

**Korlát:** mesterséges körülmények között nehezen tudjuk megőrizni hidegvérünket és valós teljesítményt nyújtani.

felméréseken alapulnak. Fenti áttekintésünket, szemlélésünket követően megállapíthatjuk, hogy a nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata kétségkívül erőfeszítéseket tesz arra, hogy a nyelvtudás megítélésének korlátait feloldja. Ugyanakkor a tesztelés mai fejlettségének megfelelő, etikailag is helyes gyakorlat betartása és betartatása kívánivalókat hagy maga után. Piaci érdekek miatt számos vizsgázató testület szakmailag már túlhaladott tesztek működtet, mert csak így képes kihívóival versenyben maradni. (Bárdos, 2004, 171–172). A következmény a vizsgán, illetve az életben megvalósuló „beválás” eltérései. Az elvárható helyes gyakorlattól való lemaradás csak tovább növeli a nehézségeket a jelöltek valódi nyelvtudásának pontos megítélésében. Ha pedig hiányzik a megfelelő vizsgafejlesztés és a mérési rendszerek validációja hiányos, akkor a korlátokat nem leszünk képesek lebontani.

## V. KITEKINTÉS

Csak remélhetjük, hogy a nyelvtudás fogalmának humán biológiai, neurológiai, pszicho- és szociolingvisztikai, illetve nyelvpedagógiai elemzése további elméleti modellekhez juttatják a kutatókat. A korszerű nyelvpedagógia és egyben a mérés-metodikai célkitűzések gondos szükséglet-

## IRODALOM

- Alderson, J. C. (1979): The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 13. 2. sz. 219–227.
- Alderson, J. C. és Clapham, C. (1992): Applied linguistics and language testing: a case study of the ELTS test. *Applied Linguistics*, 13. 2. sz., 149–167.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. S. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Bárdos Jenő (1979): *Hagyományos és modern értékelő módszerek a pedagógiában és az idegen nyelvek tanításában*. (ELTE, bölcsészdoktori disszertáció). Reprint (1991): Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Bárdos Jenő (1982): *Vizsgamódszertan az Állami Nyelvvizsga Bizottság számára*. ELTE ITK, Budapest.
- Bárdos Jenő (1986): State Language Examinations in Hungary. A Survey on Levels, Requirements and Methods. *Bulletin*, 50–90. National Institute of Education (OPI), Budapest.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (MEK)
- Bárdos Jenő (2001): Az idegen nyelvi mérés és értékelés fejlődése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 254–267.
- Bárdos Jenő (2002/a): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest (MEK).
- Bárdos Jenő (2002/b): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 8. 1. sz., 5–18.
- Bárdos Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Iskolakultúra Könyvek, 24. Iskolakultúra, Pécs.
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (MEK)

- Báthory Zoltán (1968): A tantárgyi osztályozás néhány mai jellegzetessége. *Pedagógiai Szemle*, **12**. 1077–1083.
- Beszpalko, V.P. (szerk.) (1968): *Információs pszichológia és didaktika*. (A pedagógia időserű kérdései külföldön). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Canale, M. és Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, **1**. 1–47.
- Carroll, B. J. és Hall, P. J. (1985): *Make your own Language Tests: a Principal Guide to Writing Language Performance Tests*. Pergamon Press, Oxford.
- Carroll, J. B. és Sapon, S. M. (1959): *Modern Language Aptitude Test*. Psychological Corporation, New York.
- Chomsky N. (1957): *Syntactic Structures*. Mouton, The Hague.
- Davies, A. (1987): Language Testing in Kinsella, V. (ed.) *Language Teaching and Linguistics: Abstracts. Vol. II*. Cambridge University Press, Cambridge 3, 4, 145–59; 215–31.
- Dörnyei Zoltán (1995): On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, **29**. 1. sz., 55–85.
- Edgeworth, F. Y. (1888): The statistics of examination. *Journal of the Royal Statistical Society*, **51**. 599–635.
- Harris, D. P. (1969): *Testing English as a Second Language*. McGraw-Hill Book Company, New York.
- Horváth György (1991): *Az értelem mérése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Akadémiai, Budapest.
- Iryelszon, L.B. (1967): *Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelly, L. G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*. Newbury, Rowley, Mass.
- Klein-Braley, C. (1985): A cloze-up on the C-test: A study in the construct validation of authentic tests. *Language Testing*, **5**. 1. sz., 76–104.
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. (2002) (Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg) 2001 OM. Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Budapest
- Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis*. Lavedo Publishing, Torrance, California.
- Lado, R. (1961, 1964): *Language Testing*. McGraw-Hill, New York.
- Larsen-Freeman, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Morrow, K. (1979): Communicative language testing: revolution or evolution? In: Brumfit, C. és Johnson, K. (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Nagy József (1963): A pedagógiai jelenségek kvantifikálása mint a statisztikai elemzés előfeltétele. *Magyar Pedagógia*, **3–4**. 363–382.
- Oller, J. W. Jr. (1979): *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. Longman, London.
- Pimsleur, P. (1966): *The Pimsleur Language Aptitude Battery*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Orosz Sándor (1967): A tanulók fogalmazási teljesítményeinek egzakt mérési lehetőségeiről. *Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae, Sectio Pedagogica et Psychologica*, **11**. 5–14. JATE, Szeged.
- Spolsky, B. (1977): Language Testing: Art or Science? Paper presented at the Fourth AILA International Congress, Stuttgart.
- Spolsky, B. (1995): *Measured Words*. Oxford University Press, Oxford.
- Sweet, H. (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Dent, London. (Új kiadás: 1964, OUP, Oxford).