

EKVIVALENCIÁK ÉS KOMPETENCIÁK A NYELVVIZSGÁK VILÁGÁBAN

TALÁN NEM MEGLEPŐ, HA A NYELVVIZSGÁK vonzásában e jövevényszót először filológiai szempontból vizsgáljuk meg. (Mitagadás, egy kis latinításra e folyóirat címe is kötelez!) Az „ekvivalencia” magyarított köpönyege eltakarja e szóösszetétel színességét: az „aequus” (illetve „aequum”) nyugodt igazságosságát, méltányosságát, kiegyenlítetttségét, valamint a „valentia” egészséges testi erejét, életképességét. Innen tehát az egyenlő erejű, egyenlő értékű, sőt „egyértelműen egyenértékű” jelentéskötege, amelyet a latinnal is ékesített magyar nyelv még őriz a valamivel „ekvivalens” vagy „nem ekvivalens” kifejezésekben. (Ó, te drága latin, hogy hosszú futásodra még mindig számíthatunk!) Idetartozik az is, hogy ekvivalens tényezők esetén felsejlik az „aequilibrium” lehetősége, amelyben a nyugodt türelmesség ugyanolyan erővel van jelen, mint a pillanatnyiség lehetősége. A nyelvvizsgák világának mind az ekvivalenciák, mind az aequilibriumok jót tennének, ám az elkövetkezendőkben félok, hogy többször kerül sor egyenlőtlenségek bemutatására, mintsem az ellenkezőjére. Mielőtt azonban nekifognánk a különféle ekvivalenciák tárgyalásának, kénytelenek vagyunk egy rövid kúrt futni az idegen nyelvi értékelés főbb megállapításai körül.

Hipotézisek a nyelvtudásmérésben

A nyelvi mérés és értékelés (egyes országokban a magyarnál tágabb értelmű tesztelés) célképzete a nyelvtudás. Az idegen nyelvi mérés és értékelés mindennapi gyakorlata a következő posztulátumokon alapul:

- a nyelvtudás mibenléte leírható;
- a nyelvtudás mérhető;
- a nyelvtudás nyelvvizsgákkal mérhető;
- a nyelvvizsgák képesek a nyelvtudás minden lényegi komponensét a jelöltből kiváltani;
- a vizsgateljesítmény segítségével a jelöltek tényleges nyelvtudása értelmezhető.

Mínt hogy ezen állítások egyike sem bizonyított, illetve legjobb esetben örökös approximációkról van szó, kevésbé leplezhető, hogy ez a tevékenység ismét a „ho-



mo ludens” egy olyan megnyilvánulása, amelyben több a ráfogás, mint a bizonyítható igazság. Agnoszticizmust sejtető kijelentéseimet kívánatos néhány példával illusztrálnom.

Kezdjük mindjárt a nyelvtudás fogalmával. Akadnak erről laikus vélekedések, természettudományi, pszicholingvisztikai és persze nyelvpedagógiai magyarázatok, de minden szakember meglehetősen illékony, nehezen leírható konstruktumnak tartja – jóllehet számos elfogadhatóan működő modellt ismerünk (*Bárdos 2002:87–104*). Mérésmetodikai szempontból azonban az igazán feszítő kategória az, hogy a nyelvtudás történeti fogalom, vagyis tartalma korokhoz, nyelvelírásokhoz, nyelvtanítási és nyelvtanulási elképzelésekhez kötődik. Illusztrációként idevezényeljünk néhány nyelvtanítás-történeti módszer jellegzetes mérési eljárását.

1. tábla: Történeti módszerek és mérési eljárások a nyelvtudás becslésére

-
- nyelvtani-fordító: fogalmazás, fordítás, diktálás, transzformáció stb.
 - direkt: elmesélés, leírás, társalgás
 - olvastató: kérdés-felelet (majd olvasási teszt)
 - intenzív: társalgás, dialógus-reprodukció
 - audiolingvális: tesztmátrixokra épülő tesztbattériák nyelvi tartalom és készségek szerint, objektív tesztelés + vegyes típusú feladatok
 - audiovizuális: társalgás, interjú
 - mentalista: szövegkiegészítés, diktálás, fordítás
 - pszichológizáló: reprodukív gyakorlatok, vagy semmi
 - kommunikatív: objektív és szubjektív technikák keveredése, mérésmetodikai eklektika
-

A nyelvtudás fogalma tehát történetileg változik és ez nem axióma, hanem tényekkel bizonyítható valóságszelet. Ebből persze az is következik, hogy a standardok nem állandóak. Így már érthető a több évtizeden át működő vizsgaközpontok kétségbeesett erőfeszítése, hogy egyfelől a vizsgát állandóan fejlesszék, másfelől meg is őrizték arcukat a múlt időben. Az arcukat megőrzése gyakran az akkreditációnak hódol, a tartalom megváltoztatása viszont azt jelzi, hogy a fejlesztők tudomásul vették, hogy a standardok csak egy intervallumban ugyanazok. Tételezzük fel mégis (és valahol itt tartottunk az elején is), hogy a nyelvtudás mindezek dacára jól leírható. Most lássuk a nyelvvizsgát.

A jelöltből nyelvtudást kiváltó próbák megtervezése a vizsgafejlesztők feladata, egyben szépművészete. Viszont tény, hogy még egy jól körülhatárolt nyelvtudásfogalom esetén is a nyelvtudás megítélésének korlátai vannak (*v.ö. Bárdos 2003*). Ezek közül csak néhányat említünk meg. Egyikük közhely: a mérés mindig nem kívánt beavatkozás. Ilyen „beavatkozás” maga a vizsgáztató egy szóbeli vizsga gyakori interjú-műfajában. Jóllehet elvben a vizsgáztató csak eszköz, hogy kiváltsa a nyelvi produkciót, de mint személy, elvárásaival, kérdéstechnikájával, témaválasztásával, a diktált tempóval, a megengedett válaszok hosszúságával vagy rövidegével, saját nyelvtudásmélységével és flexibilitásával (és még hosszan sorolhatnánk) jelentősen befolyásolja a performancia szintjét, szerkezetét, viselkedésével alkalmasint torzízza a kiváltott mintát. Maga a vizsgahelyzet egy irreális emberi játszma, időnként felet-

több nagy tétekkal, s mint olyan, egyszeri, egyedi és megismételhetetlen. Az irrealitást okozó alapkonfliktusok egyike a jelöltnek az az erőfeszítése, hogy „viselkedjen” egy esetleg még idegen kultúra forgatókönyvei szerint, miközben szeretne túlélni egy lehetetlen helyzetet, amelynek tétjét leplezni kénytelen. Ehhez még hozzáadhatjuk azt a tényt, hogy anyanyelvünkön elfogadhatóan kommunikálunk meglehetősen hiányos és tökéletlen nyelvezettel is, – a tökéletes nyelvhasználat a nyelvvizsgák sajátja. Afféle „standard alatti” nyelvi megfogalmazásokat a vizsgaanyagok nem használnak, nem tűrnek meg, tehát azt is kijelenthetjük, hogy a nyelvvizsgák nyelvezete gyakran természetellenes. Az pedig már igazi pszicholingvistának való feladat, hogy kinyomozza, milyen oszcilláció játszódik le anyanyelv és célnyelv között egy manapság oly gyakori „csak célnyelvű” vizsgán?

Hosszan folytathatnánk még felsorolásunkat, de ez csak elfelé visz főtémánktól – a kételyek csepegtetésével azonban lehet, hogy sikerült megvilágítani a fenti négy posztulátum labilitását. Mintegy másfélszáz év alatt a tanítással párhuzamosan, sőt abból táplálkozóan kialakult a nyelvvizsgáztatásnak egy olyan praxisa, amely a szakértők megítélése szerint számos állandó és nem kevés változó technikája dacára képes volt „megszólatatni” a jelöltek (egyébként kifürkészhetetlen, vagy egyszerűen néma) kompetenciáit, amelyekből kikövetkeztette vagy esetenként jósolta a jelöltek valós nyelvtudását. Ahogy nincs egyedül üdvözítő módszere a nyelvtudás megszerzésének, ugyanúgy egyedül üdvözítő nyelvvizsga sincs. Mindegyik nyelvvizsga a maga nyelvtudáskonceptiója szerint igyekszik jósolni a jelölt nyelvtudását: helyes gyakorlat esetén nyelvtudás-metszetük profilja hasonló kell legyen. Mindamelllett mérésük minőségét a mérési eszközök ismert vagy rejtett tökéletlensége ronthatja.

Eddigi gondolatmenetünkéből csak sejthető, hogy mely pontokon jelenhetnek meg ekvivalencia-problémák az idegennyelvi mérés és értékelés világában. Közülük négyet emelünk ki, és ezek szerint haladunk tovább:

- ekvivalencia egy adott nyelvtudásfogalom és az arra épülő vizsga között;
- ekvivalencia az ideálisnak vélt nyelvtudásfogalom és a nemzetközileg elfogadott standardok között (pl. KER – Közös Európai Referenciakeret);
- ekvivalencia a jelenleg akkreditált nyelvvizsgák és a KER elvárásai között;
- ekvivalencia az egyformának akkreditált nyelvvizsgák között.

Ekvivalencia a kiszemelt nyelvtudásfogalom és az arra épülő vizsga között

Mint ahogy azt már fentebb érintettük, ez a leglényegesebb összefüggés a nyelvi mérés és értékelés világában. A vizsgának adekvát módon követni kell az adott nyelvtudás-konceptiót: ekkor a kiváltott nyelvtudás-produkció és az ideálisnak vélt nyelvtudásfogalom között ekvivalencia alakulhat ki. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a helyes gyakorlatban elvárt jószág-kritériumok csak ilyen ekvivalencia esetén vezethetnek vonzó számértékekhez. Néhány példával világítjuk meg e belső ekvi-



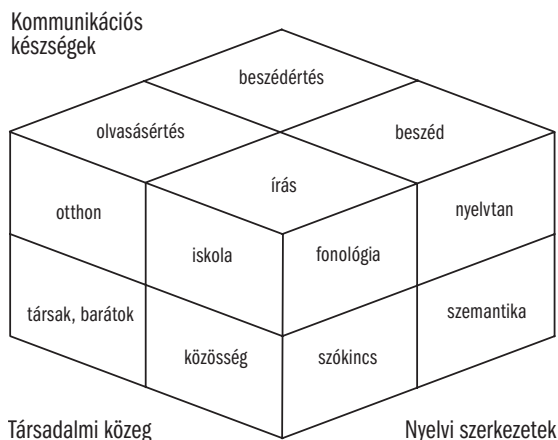
valencia lényegét. Ha valaki a hatvanas évek végén, hetvenes évek elején Rigó utcai vizsgát tett, először írásbeli fordítást kellett készítenie mindkét irányban. Ha ezen megbukott, a szóbelire be sem hívták. Miféle nyelvtudás rajzolódik ki egy ilyen eljárás mögött? Felsorolunk néhányat: a nyelv korrekt formái elsősorban írásban nyilvánulnak meg; az írott nyelv az elsődleges, mert tükrözi a nyelvi pontosságot, a nyelv strukturáltságát stb.; ebben az országban kétnyelvű nyelvtudásra van szükség, ezért kell tudni fordítani; a szóbeli nem annyira fontos stb. A lényegi kérdést nem úgy kell feltennünk, hogy volt-e összefüggés a célképzet és a kiválasztott módszerek között, hanem úgy, hogy volt-e összefüggés a kiválasztott célképzet és a kiváltott nyelvi teljesítmények között? A válaszunk lehet az, hogy bizonyos mértékben igen. Ha viszont kigázolunk egy-egy adott korszakból, akkor a helyes kérdés inkább a következő: mit ér egy nyelvvizsga, ha régi? Normális esetben a vizsgafejlesztő köteles közreadni a vizsga tartalmi leírásában (specifikációiban), hogy milyen nyelvtudást miként vett célba, és ezt közzé is kell tenni. Ellenkező esetben az emberek úgy vásárolnak meg valamit, hogy azt sem tudják, hogy mi vár rájuk. Képletesen szólva, úgy vesznek meg egy autót és ülnek bele, hogy azt sem tudják, hogy van-e benne ABS vagy légkondi. A vizsgafetisizmus közép-európai csúcsországában azonban – az erős eszközös motiváció következtében – nem érdekli a jelöltet ez a lényegi ekvivalencia, hanem csak az, hogy melyik a könnyebb, (mert utána csak a papír beszél, s nem a jelölt) és másodlagossá vált már az is, hogy mibe kerül...

A nyelvtudás-fogalom szerkezetét a kutatók legtöbbször szintek, tényezők, értékskalák, kompetenciák, illetve ezek kombinációinak segítségével írják le. Ezek közül legősibb a *szintek* szerinti leírás, amely laikus elnevezésekből indul ki: például turista-túlélő, álkezdő, középhaladó, haladó, közel anyanyelvi stb. szintek. Talán éppen az Állami Nyelvvizsga hatására Magyarországon az alap-, közép- és felsőszint megjelölés tudatosult (v.ö. *Bárdos 1986*). A nyelvtudás *tényezőkkel* történő leírása, vagyis egy egészlegesség aprólékos lebontása a mikrotényezőkig jellegzetessége egy konkrét nyelvtanítási elméletnek, és a mögötte munkáló nyelvészeti, illetve pszichológiai elképzeléseknek: természetesen a strukturalizmusról és a behaviourizmusról van szó, amelynek nyelvtanítási visszatükröződése az audiolingvális módszer. Az audiolingvális módszer szakértői (pl. *Lado 1961; Harris 1969* és mások) dolgozták ki a diszkrét-pontos tesztelés elméletét, majd gyakorlatát, amelyben főként a nyelvi tartalom (mint például kiejtés és helyesírás, nyelvtani szerkezetek, szókincs, nyelvhasználat, és az alapkészségek metszeteiből alakították ki objektív feleletválasztós tesztekkel álló – végtelennek tűnő – teszt-battériákat. Erre szolgálhat példaként *Silverman (1976:21)* viszonylag kései modellje: a nyelvtudás építőkövei (1. ábra).

Újfent utalunk arra, hogy nyilvánvaló ekvivalencia állt fent a korabeli nyelvtudásképzet és a nyelvtudást kiváltó vizsgatechnika között, ennek alapján bizonygathatták, hogy a tesztek megfelelő validitással, reliabilitással és persze gyakorlati kivitelezhetőséggel rendelkeztek. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy ezek a standardok mára már elavultak, a nyelvtudásról más elképzeléseink vannak, és más vizsgatechnikai eljárásokat alkalmazunk. Ettől függetlenül valószínű, hogy a jelenlegi

vizsgatechnikák is csak egyfajta approximációi a „teljes nyelvtudás” kiváltásának. A legtöbb területet lefedik, de az egészet sosem.

1. ábra: A nyelvtudás építőkövei*



* Silverman (1976:21) nyomán.

Az Állami Nyelvvizsga 1979-es reformja előtérbe helyezte a szóbeliséget, és már akkor használt *skálaleírásokat*, amikor a ma oly népszerű KER még fel sem sejtett a homályból. Az akkori skálaleírások a korabeli vizsgagyakorlatot rögzítették, amelyek közül érdekességképpen a beszédkészség skálát adjuk közre (akkor még alapfok nem volt).

2. tábla: Állami nyelvvizsga, középfok, beszédkészség skála

1 elégtelen	A jelölt nagyon habozva, alig egy-két mondatot vagy mondattöredéket 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 keresgélnie, de még vannak beszédében pontatlanságok. Felsőfok: könnyedén boldogul a mindennapi köznyelvel, folyamatosan, majdnem teljesen hibák nélkül beszél. Összetettebb, idiomatikusabb 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, idiomatikusabb kifejezéseket természetesen, anyanyelvi tempóban használja. Elvontabb témákról is folyamatosan, ha nem is szakszerűen, társalog.

Forrás: Bárdos (1982).

A kortárs nyelvtudásleírások legjellegzetesebb vonása az, hogy *kompetenciák* segítségével írják le az elvárható teljesítményeket. A nyelvi kompetencia és performan-



cia modelljei Chomsky óta jelentősen átalakultak, jelenlegi felfogásunkra *Canale és Swain (1980)*, majd *Bachman (1990)* modelljei hatottak leginkább.

Összességképpen megállapíthatjuk, hogy az adott korban ideálisnak tartott nyelvtudás mint célképzet és a kiváltására szerveződött vizsgakonstruktum között szükséges ekvivalenciának kell lennie. Ez az alapja a megfeleltethetőségnek és egyben a mérés érvényességének.

Ekvivalencia a nyelvtudás mai fogalma és egy külső követelményrendszer (a KER) között

Az előző fejezetben bemutattuk, hogy a nyelvtudás-fogalom szerkezetét szintek, tényezők, értékskálák, kompetenciák, illetve ezek kombinációinak segítségével írhatjuk le. Jelen sorok szerzője néhány éve már az ismert kommunikatív kompetencia-fogalom továbbfejlesztett változatát használja a modern nyelvtudás-fogalom szemléltetésére. Vagyis gyakorlatilag ezt a modellt ajánlja a vizsgafejlesztők figyelmébe, korszerű vizsgaspecifikációk elkészítéséhez (3. tábla).

3. tábla: A nyelvtudásfogalom komplex modellje

Működési terep	Nyelvi tevékenységek				
Kompetenciák a nyelvtudásban	Nyelvi kompetencia	Szocio-lingvisztikai kompetencia	Kulturális kompetencia	Szövegalkotói kompetencia	Stratégiai kompetencia
A nyelvtudás további aspektusai, elemei, dimenziói	nyelvi készségek tartalom közvetítése - kiejtés - értés - nyelvtan - közlés - szókincs - közvetítés - nyelv használat	nyelvi pontosság, szociális megfelelés	elfogadás, odatartozás, műveltség	diskurzus (koherencia, kohézió)	rugalmasság

Forrás: Bárdos (2005).

Hosszú ideig a nyelvvizsgák – állandó belső nemesítésük eredményeképpen – jellegzetes virágokká fejlődtek és növénytörzsi boldogságban éltek, – függetlenül attól, hogy egyikre a rózsa, másokra esetleg a bojtortján lett volna a ráillő hasonlat. Az ezredforduló óta azonban az európai dimenziók egységesülése – főként a csereszabotosság és a minőségbiztosítás igénye miatt – felgyorsult és külső kényszerként jelentkezett. Egy-egy nyelvvizsga elfogadottsága korábban mindig a befogadó ország belügye volt (ez az út a ma már kihalófélben lévő honosítás). Immáron nem csak az oktatáspolitiká, hanem a nyelvvizsgapolitika is európai, így évtizedek alatt létrejöttek a kiigazításokra készítő megbízható dokumentumok. Ennek elle-

nére törvényi késztetéssel csak Magyarországon találkozhatunk, ahol az államilag akkreditált vizsgapiac – 2006 szeptemberétől kezdve – mintegy másfél éven belül köteles különféle minőségű nyelvvizsgáit az európai standardokhoz illeszteni. A szintillesztési folyamat céldokumentuma a Közös Európai Referenciakeret (*KER 2001*, magyarul 2002), valamint a Nyelvvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakerethez (2003, magyarul 2006) és melléklete, amely részletesen ismerteti azokat az eljárásokat és matematikai statisztikai számításokat, amelyek segítségével az illeszkedés sikeressége bizonyítható.

A KER szövegét már eddig is számos bírálat érte, amelyek részben a mérés-értékelésben érdekelt nagyobb szervezetek (ALTE: Association of Language Testers in Europe; EALTA: The European Association for Language Testing and Assessment stb.) konferenciáin hangzottak el, vagy pedig valamely projekt melléktermékeként születtek meg (*Alderson et al 2002*). Találunk továbbá bírálatokat önálló elméleti művekben is (*Davidson & Lynch 2002; Morrow 2004; Weir 2004*). A sokféle kritika dacára (pl. az értékskálák leírása nem elég részletes vagy nem teljes; a leírás nem világos a tesztfelkészítők számára; az elméleti részek nem foglalkoznak a készségek mögött meghúzódó kognitív folyamatok jellegével stb.) sietve leszögezzük, hogy a KER még mindig a „lehető világok egyik legjobbika”, különösen szociolingvisztikai és részben pragmatikai szempontból. Ugyanakkor valljuk be, hogy a KER elég rettenetes olvasmány. Egyfelől azért, mert a szöveg tömény, és gyakran nélkülözi a megértéshez szükséges epikai erényeket, másfelől pedig azért, mert olyan méretű és részletességű táblázatok tucatjai szabdalják (86 darab!), amelyek kizárják a szöveglineáris kezelését. Nem kevés idő és számos olvasat kell ahhoz, hogy megértsük: olyan referenciakötet van kezünkben, amelynek leírásaihoz újból és újból vissza kell térni; amelyet mint többdimenziós szöveget a megfelelő mélységben kell interpretálni. A Közös Európai Referenciakeret (KER) elnevezés hallatán szükségletelemzésen, vagy tananyagelemzésen, vagy vizsgateljesítmény-elemzésen stb. alapuló, széles körű analitikát várunk, kategóriákat – és ezt meg is kapjuk. A KER egésze azonban – a táblázatok dacára – nem tesztfelkészítési vagy vizsgatechnikai taxonómia, hanem tantárgy-pedagógiai elegy, amely teleológiai cél hiányában sehogyan sem akar vegyületté nemesedni.

De térjünk a lényegre: van-e ekvivalencia jelenlegi nyelvtudás-elképzeléseink és a KER tanítás/tanulás/mérés-felfogása között? A válasz határozott igen. Csakúgy mint a jelenlegi tanulásfelfogások, a KER is egy tevékenység-központú, képességeket és kompetenciákat fejlesztő nyelvtanulási és nyelvelsajátítási folyamatot képzel el és ennek megfelelően vizsgálódik valamennyi készségtartományban, miközben e nyelvhasználat érvényességi „tartományait” is kijelöli. Ezekkel összhangban készültek el a skálaleírások, amelyek mind tantervek, mind vizsgarendszerek fejlesztésére jól felhasználhatók. A fenti jelentős erények mellett eltörpülnek azok a hiányosságok, amelyek inkább csak a szakember számára észrevehetőek. Ezekből is felsorolunk néhányat. A kommunikatív kompetencia tárgyalása során a szerzők csak más komponensekbe bújtatva tárgyalják a szövegalkotói és kulturális kompe-



tenciát, és a stratégiai kompetenciát sem nevezik meg külön. A közvetítés készség-leírásai (fordítás és tolmácsolás) a többihez képest viszonylag elnagyoltak, látszik, hogy a készítőik kevéssé ismerik a kétnyelvű vizsgák világát. Furcsa az is, hogy az alapkészségek köréből kiemelik az ún. interakciót, és szinte külön készségként kezelik, holott az interakció minden performatív készség egyértelmű peremfeltétele (a beszéd pragmatikai értelmezésében az egyik lényegi beszédkonfíció, “reciprocity”). Közismert tény az is, hogy a KER az általános nyelvtanulással/nyelvvizsgálással foglalkozik, a speciális nyelvi vagy vizsgahelyzeteket figyelmen kívül hagyja – nem foglalkozik például szaknyelvekkel, vagy ifjúsági nyelvvizsgálással (gyermekkori nyelvtanulás és nyelvvizsgálás). Felkészültségtől függően itt is hosszasan folytathatnánk még a KER apróbb hibáinak bírálatát, de összességében mégis meg kell állapítanunk, hogy Magyarországon az alkalmazott nyelvészek, nyelvtanárok, nyelvvizsgáztatók, tesztfejlesztők körében kialakult modern nyelvtudás-fogalom jól tükröződik a KER rendszereiben, az ekvivalencia megvan, és ez megteremti az átállás elvi feltételeit a magyarországi nyelvvizsgák szintillesztéséhez, csereszabotításához, európai elfogadhatóságához.

Ekvivalencia a jelenlegi akkreditált nyelvvizsgák és a KER között

Az Európa-szerte elfogadott KER is szintleírásokkal dolgozik, viszont a szinteket tényezőkre bontja (például készségek, illetve tématarományok). Ugyanakkor a különböző szintek megjelenítésére értékskálákat alkalmaz, amelyek a szubjektív elbírálású performancia-mérésekben is használhatók – vagyis a nyelvtudás leírásának lehetőségei közül az összes tényezőt kombinálták. A szintek szerinti értelmezés tartományait az itt következő ábrán szemléltetjük, amelyből kiderül, hogy az egykori magyarországi alap-, közép-, felsőfok triójából a mostani EU-s elvárásoknak megfelelő alapfok jóval magasabbra került, a közép fok némileg szűkült, a felsőfok pedig a rendelkezések miatt a tetején egy kissé megcsonkított (ez persze nem jelenti azt, hogy felsőfokú vizsgán ne jutna át valaki esetleg C2-es nyelvtudással!). Többet mindig lehet teljesíteni, kevesebbet nem: alsó határérték-ponttal dolgozunk.

4. tábla: Régi és új vizsgaszintek Magyarországon

Magyar köztudat (vagy tévhit)	Új elvárás: Államilag akkreditált, KER-hez illesztett nyelvvizsgák, 2006	EU közös referenciaszintek az ezredfordulón
Felsőfok	„felső”	C2 Mesterfokú nyelvhasználó
	„közép”	C1
Középfok	„alap”	B2 Önálló nyelvhasználó
		B1
Alapfok		A2 Alapfokú nyelvhasználó
		A1

A táblában kiemelten látható, hogy Magyarországon az európai szabvány B1, B2, C1 vizsgaszintjei válhatnak államilag akkreditált vizsgák célképzetévé, alap-, közép- és felsőfok elnevezéssel. Kikre vonatkozik ez az elvárás? A törvény ereje a külső nyelvvizsgapiac szereplőit érinti (megjegyzendő, hogy empirikus méréseink az iskolarendszeren belüli vizsgákról sincsenek, holott az idegennyelvi érettségi szintje bejelentetten B1, az emelt szintű B2). Ez a nyelvvizsgapiac 23 vizsgaközpontot jelent (17 magyar és 6 külföldi), akik 30 vizsgarendszerben több mint 400 vizsgahelyen fogadják a nyelvtudásukat bizonyítani szándékozókat. (A nyelvvizsgák, vizsgabizonyítványok központi nyilvántartását a Nyelvvizsgát Akkreditáló Központ, akkreditációjukat és minőségbiztosításukat pedig a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület végzi.) A vizsgapiac nagyságának, illetve a nyelvek arányainak érzékeltetésére közreadunk néhány táblát.

5. tábla: A leggyakoribb vizsgák száma nyelvek szerint 2000–2005

	Angol	Német	Francia	Eszperantó	Egyéb	Összesen
2000	54,534	28,941	2,017	1,858	5,274	92,624
2001	51,413	28,064	1,911	2,013	6,019	89,420
2002	72,308	33,957	2,080	3,786	6,766	118,897
2003	79,000	38,844	2,527	3,132	7,124	130,627
2004	85,384	42,010	2,268	2,424	6,393	138,479
2005	93,913	44,545	2,547	2,984	7,203	150,000
Összesen	436,552	216,361	13,350	16,197	38,779	721,239

6. tábla: Korosztályos bontás nyelvek (legtöbb vizsga) szerint (2006)

	Angol	Cigány (lovári)	Eszperantó	Francia	Magyar	Német	Olasz	Orosz	Spanyol
14-19	36,915	105	477	1,047	44	19,739	616	148	441
20-24	27,913	260	815	1,170	70	13,633	732	189	556
25-29	13,975	335	854	465	38	4,718	366	158	277
30-34	6,975	272	780	166	16	1,645	132	130	95
35-39	3,665	147	418	48	8	842	51	67	33
40-44	1,779	11	43	46	9	432	11	23	4
45-49	1,058	2	2	37	6	291	8	17	2
50-54	585	3	1	19	1	187	8	8	2
55-59	189	0	2	10	0	49	1	2	0
60-	26	0	0	0	2	9	0	0	0
Egyéb	19,796	658	1,695	1,065	25	9,813	488	202	333
Összesen	112,876	1,793	5,087	4,073	219	51,358	2,413	944	1,743

A táblákkal remélhetőleg sikerült elkábítanunk az olvasót, aki nyilván azon morfondírozik, hogy miként lett világnyelv az eszperantóból mint mesterséges nyelvből; esetleg számításokat végez arról, hogy milyen csekély lehet a bennünket körülvevő országok nyelveinek vizsgaszáma, holott ezekre a nyelvekre – nem csak kisebbségi nyelvekként – nagy szükségünk lenne (vagyis a szlovák, szerb, román, horvát, szlo-



vén éves száma inkább 200, mint 400). Ismervén a szociolingvisztikai háttérrel, elgondolkodtató a lovári előretörése, vagy az orosz presztízsének zuhanása...

Elterelő hadműveletünk azonban nem tartható, választ kell adnunk a fejezetcím-ben megfogalmazott kérdésre: van-e ekvivalencia a jelenleg akkreditált nyelvvisz-gák és a KER között? Tudományos választ mérések hiányában nem tudunk adni, de tapasztalatit igen: az esetek többségében a vizsgák mind tartalmilag, mind me-todikailag elmozdultak a célba vett KER szintek irányába. A fenti törekvésektől függetlenül a nyelvvisz-gák nagyjából a következő csoportokba sorolhatók. Vannak olyan nyelvvisz-gák, amelyek

- már régóta a KER szintek szerint dolgoznak, átállásukat bizonyítani is tudják, de az ezt bizonyító adatokat nem hozták nyilvánosságra;
- azt állítják, hogy a KER szintjei szerint dolgoznak, de állításukat bizonyítani nem tudják, mert a szintillesztési folyamat bonyolult előtesztelési, tesztfejlesz-tési, egybevető – főként matematikai-statisztikai – eljárásait nem végezték el, nincs miről jelenteni;
- nem állítják azt, hogy a KER szintjei szerint dolgoznak, de erre törekszenek, és mostanában végzik el az ezt bizonyító szintillesztési eljárásokat.

A fenti állapotmegjelölő kategorizálás dacára mindháromra érvényes a követező dilemma: lehet, hogy tartalmukat és standardjaikat tekintve a KER kívánt szintjei szerint járnak el, de az is lehet, hogy nem. E szívszorító dilemmát csak az-zal a kijelentéssel oldhatjuk fel, hogy tapasztalati alapon szólva ez az ekvivalencia (mármint a jelenleg akkreditált nyelvvisz-gák és a KER között) látszólag fennáll, de ténylegessége még ezután bizonyítandó. A szintillesztési folyamat sikeressé-gének ellenőrzését a Nyelvvisz-gát Akkreditáló Testület (NYAT) ebben az évben kezdi meg, az eljárás megbízhatósága érdekében saját szakértői számára szakmai továbbképzést tartott.

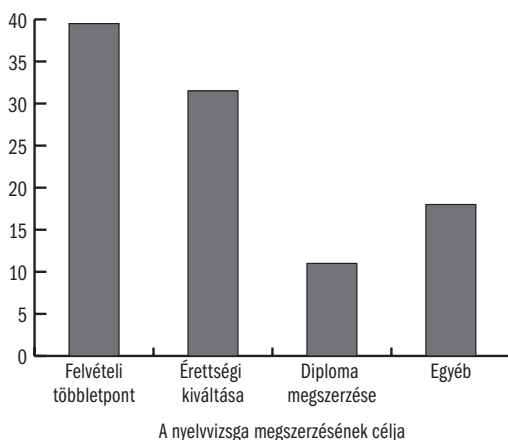
Ekvivalencia az egyformának akkreditált nyelvvisz-gák között

A fejezetcím meglehetősen provokatív, hiszen a következő implikációt sugallja: amennyiben nem létezik olyan csoport, hogy „a nem egyformának akkreditált nyelv-visz-gák” (márpedig jogilag ez a csoport értelmetlen), akkor a rejtett állítás az, hogy a vizsgafejlesztők vizsgatermékeinek csak az akkreditációja egyforma, a vizsgák maguk nem. Megalapozottan ilyesmit csak akkor állíthatnánk, ha egy viszonylag nagy létszámú csoport letette volna egy adott nyelvből a magyar vizsgapiac összes hozzáférhető, azonos szintűnek mondott vizsgáját, mert akkor lennének empirikus adataink, amelyek alapján valószínűleg felkavaró kijelentéseket tehetnénk. Ennek hiányában messze elkerüljük bármely vizsga emlegetését, még akkor is, ha éppen a jelöltek ráutaló magatartása obszervációt kínál: a magas beválási arány, a jó rek-lám, bármely „mediterrán könnyedség” felhasználóbarát előtérbe helyezése vonzó lehet. Mindez azonban még viszonylag könnyen értelmezhető.

Kevésbé magyarázható meg ugyanakkor egy külföldi számára, hogy miként vál-hott Magyarország a vizsgafetisizmus (és egyben a dokumentumvadászat) csúcstar-

tójává Közép-Európában, amely jelenség – a piac reményében – idevonzza a külföldi vizsgafejlesztőt is. A jelenségnek természetesen történeti okai vannak – mindamellett mindmáig tápláljuk a lángot. A történet közel negyven évvel ezelőtt az állami nyelvvizsga bizonyítványok pénzben megfizetett elismerésével kezdődött, és ez az intézmény, bár többször beépült az alapfizetésbe, mindvégig fennmaradt. Nagy hatásfokú „dobás” volt az a rendelkezés is, amely lehetővé tette, hogy állami nyelvvizsga bizonyítvánnyal az idegennyelvi érettségi kiváltható legyen. A középfokú tanulóifjúság parciális részvétele a nyelvi képzésben, a célrendszerek megalázó igénytelensége pusztító hatással voltak a középiskolai képzésre, illetve a belső (iskolai) vizsgarendszerekre. Jelenleg a diploma-kimeneti feltételek zéró toleranciájú megfogalmazása táplálja a lángot – ugyanis több ezer diák nem jut hozzá (esetleg jól megérdemelt) diplomájához nyelvtudás, vagy a nyelvtudás dokumentáltsága (!) hiányában. Mint közismert, a második vagy további nyelvek elsajátítása egy speciális képességthalmaz meglétét igényli, amelyben a jó hangutánzó-képesség, a nyelvtani érzékenység, az átlagos vagy annál jobb intelligenciaszint és fejlett memória a jósló tényezők. Éppen ezek miatt állíthatjuk, hogy más képességekhez hasonlóan a jelöltek teljes mintája egyféle Gauss-görbében állna össze, vagyis mindig lesznek olyanok, akiknek ez a finom mozgásos képesség hierarchia nem fog jól működni. (Más kérdés, hogy a Gauss-görbe alsó szejleténél jóval magasabb százalékok nem kapnak diplomát!) Egy nem reprezentatív felmérés szerint a következő okokból teszünk nyelvvizsgát.

2. ábra: Ki miért tesz nyelvvizsgát? (a Progress Nyelvtúdió felmérése 2005)



E felmérés szerint a fiatal felnőtt korú jelöltek négyötöde eszközös motiváció eredményeképpen vizsgázik, s nem valamely belső motiváció kiteljesedéseképpen. Ilyen tömeges igény esetén valóságos tudománnyá válik a „vizsgákhöz-értés”, miközben a jelöltek tömege már régen eltávolodott a fentebb emlegetett ekvivalenciáktól, s inkább csak a három „k” bűvöletében él: könnyű legyen, közel legyen, kapjam meg. Egy ilyen helyzetben túlon túl nagy a csábítás a nem egészen feddhetetlen viselkedésre,



éppen ezért kell a vizsgafejlesztőknek és a minőségbiztosítást végző testületeknek összefogni a versengés tisztaságát biztosító standardok kialakítása érdekében.

Majdnem elfelejtettem: az egyformának akkreditált nyelvvizsgák nem egyformák. A vadvirágos réten sem egyforma a piros magyar árvacsálnál vagy a kikerics. Vagy ettől még lehetnek ekvivalensek?

BÁRDOS JENŐ

IRODALOM

- ALDERSON, J. C. (ed) (2002) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Case Studies*. Strasbourg, Council of Europe.
- BACHMAN, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Oxford University Press.
- BÁRDOS J. (1982) *Vizsgamódszertan az Állami Nyelvvizsga Bizottság tagjaiszáma számára*. Budapest, ELTE ITK.
- BÁRDOS J. (1986) *State Language Examinations in Hungary. A Survey on Levels, Requirements and Methods*. OPI Bulletin. Budapest, National Institute of Education (OPI), pp. 50–90.
- BÁRDOS J. (2002) *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BÁRDOS J. (2003) A nyelvtudás megítélésének korlátai. *Iskolakultúra*, Vol. 13., augusztus, pp. 28–39.
- BÁRDOS J. (2005) *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* No. 1, pp. 1–47.
- Council of Europe n. d. (March 2005) European Language Portfolio. Available online at: www.coe.int/portfolio
- (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (2003) *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual, Preliminary Pilot Version*. DGIV/EDU/LANG 2003, 5. Strasbourg: Language Policy Division.
- (2005) *Reference Supplement to the Preliminary Version of the Manual for Relating Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. DGIV/EDU/LANG 2005, 13. Strasbourg: Language Policy Division.
- DAVIDSON, F. & LYNCH, B. K. (2002) *Testcraft: a Teacher's Guide to Writing and Using Language Test Specifications*. New Haven, CT: Yale University Press.
- HARRIS, D. P. (1969) *Testing English as a Second Language*. New York, McGraw-Hill Book Company.
- Közös Európai Referenciakeret (KER). (2002) Oktatási Minisztérium, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. (Common European Framework (CEF) of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2001) Strasbourg: Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya.)
- LADO, R. (1961) *Language Testing*. New York, McGraw-Hill Book Company.
- MORROW, K. (ed) (2004) *Insights from the Common European Framework*. Oxford, Oxford University Press.
- Nyelvvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakerethez. (2006) (ford.: Bárdos J.) Budapest: Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület, Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ. In: NORTH, VAN AVERMAET, FIGUERAS, TAKALA & VERHELST (2003) *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual: Preliminary. Pilot Version*. DGIV/EDU/LANG. Strasbourg: Council of Europe on publication in English and French. Language Policy Division.
- SILVERMAN, R. (et al) (1976) *Oral Language Tests for Bilingual Students: an Evaluation of Language Dominance and Proficiency Instruments*. Washington, D. C.: US Office of Education.
- WEIR, C. J. (2004) *Language Testing and Validation: an Evidence-Based Approach*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.