

A nyelvtudás megítélésének korlátai

*Errare humanum est, sed in errare perseverare stultum est
Tévedni emberi dolog, de a hibában kitartani ostobaság
(Hieronymus, Epistulae LVII, 12)*

A regionális, országos (és a nemzetközi) vizsgák honi akkreditációja megkezdődött: az elfogadott vizsgák elburjánzása – a NYAT elismerendő erőfeszítései dacára – elkerülhetetlennek látszik, jóllehet a szó tesztechnikai értelmében vett vizsga-ekvivalencia-vizsgálatok még el sem kezdődtek. Új vizsgákat fejleszt a közoktatás és a felsőoktatás, újakat az egyes kutatói csoportok, kutatóintézetek – vagyis szorít az idő, hogy e vizsgák célképzeteit, teleológiai elképzeléseit szakmai érvekkel befolyásoljuk. E tanulmányban először arról szólunk, hogy a nyelvvizsgák széles körű – honi és nemzetközi – társadalmi elfogadottsága ellenére a nyelvtudást pontosan mérni és értékelni majdhogynem lehetetlen. Később pedig arról, hogy miért érdemes mégis megpróbálni.

Az idegen nyelvi mérést és értékelést – csakúgy, mint a nyelvpedagógia egészét – számos országban alkalmazott nyelvészetenek tekintik. (Spolsky, 1999) Ez a meg lehetőségen súlyos tévedés leszűkítés, és abból az idegenkedésből ered, amelyet több nyelvész a pedagógia és pszichológia világa iránt érez (nem is említve a matematikát vagy a műszaki tudományokat, amelyek nélkül szintúgy nincs nyelvi értékelés). Félreértés ne essék, az idegen nyelvi mérés és értékelés számos elmélete alkalmazott nyelvészeti indítatású, ám a nyelvpedagógiai mérés és értékelés a pedagógiai mérés és értékelés szerves része, tantervfüggő típusai a klasszikus didaktikai ciklus visszacsatolásaként – egyes esetekben halogatott visszacsatolásaként – is felfoghatók. Fejlődésének fázisai már több évszázada jól dokumentáltak, elismertsége pedig az első valóban tömeges nyelvtanítási módszer és elmélet, a strukturalista-behaviorista alapelvű audiolingvális módszer korhű visszacsatolása: a diszkrét pontos tesztelés bevezetése óta egyre emelkedik. A hatvanas évek tesztbateriáitól Oller (1979) integrált (illetve általa pragmatikusnak nevezett) tesztelésén át napjainkig, a kommunikatív képességeket is mérni képes vizsgálatokig vezetett ez az út.

Ma már az idegen nyelvi mérés világméretű szakma, amely a neveléstudományi, illetve általában a társadalomtudományi mérések számos innovációját gondozta; jelenléte kutatóintézetek éke. Másfelől az idegen nyelvi mérés és értékelés napi gyakorlata kegyetlen piaci verseny, vizsga-business cápákkal; terméke, a nyelvvizsga, főként az elzártabb országokban státusz-szimbólummá vált; szómasszázsok zsúfolt rendelői pedig gyakran – bukott vizsgázók átokföldje. (Bárdos, 2001)

Tézis: a nyelvtudás megítélésének korlátai vannak

A mérés mint nem kívánt beavatkozás

Első állításunk ősi, több szakterületen leírt jelenség: a mérés eszköze, a mérés eseménye megszakítja a természetes folyamatot és torzulásokhoz vezet. Milyen formában jelentkezik ez a nyelvvizsgáztatásban? Válasszunk ki egyetlen készséget, benne egyetlen

vizsgatechnikát: a beszédvizsgák leggyakoribb műfaját, az interjút. Ezekben a vizsgálatokban a vizsgáztató eszközként szerepel, aki kiváltja a nyelvi produkciót, amelyet majd különféle szempontok szerint ítélünk meg. Ugyanakkor a vizsgáztató elvárásai, kérdéstechnikája, témaválasztása, 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 jól ismert az a jelenség, amikor a vizsgáztató oldani kívánja a jelölt görcsösségét, és ezért akár ösztönösen vagy éppenséggel tudatosan segíteni próbál és ezzel mintegy módosítja (többnyire csökkenti) a terítékre kerülő nyelvi anyag szintjét, standardjait. A kérdések megismétlésével, lassú beszéddel vagy eltúlzott kiejtéssel, a jelölt válaszainak korrigálásával, saját kérdésének átalakításával eltér a normális beszédhasználattól és ezzel saját magát is félrevezeti. E túlzott igyekezetnek egy fokozottabb formája – amelyet bábáskodásnak is nevezhetnénk – egyenesen veszélyes, mert annyira torzít és elnyomja a jelöltet, hogy az képtelen tényleges tudását bemutatni. (Bárdos, 2002. 206.) A fenti leírás az elfogult vizsgáztatói viselkedéseknek csak egyik lehetséges változata, vagyis számos példát hozhatunk fel arra, amikor maga a vizsgáztató szegi meg a kooperáció és az udvariasság nyelvészeti értelemben vett szabályait és ezzel torzítja a létrejött nyelvi produkciót, amelynek következtében nem ítélné meg helyesen a jelöltet. Errare humanum est... és ez gyakrabban előfordul, mint gondolhatnánk. Az első tétel tehát a mérés mint esemény torzító hatásáról szól, amely természetesen összefügg a mérőeszköz minőségével (vagyis a vizsgáztatók és a vizsgáztatásra szánt anyagok minőségével).

A vizsgahelyzet irrealitása

A második tételt rögvest azzal kezdjük, hogy rámutatunk az első állítás egyik hamis feltételezésére. Abban valami olyasmit emlegettünk, hogy a mérés mint esemény természetes folyamatot szakíthat meg. Vajon beszélhetünk-e természetes folyamatról egy szóbeli vizsga esetén, amelynek valós kontextusa nem több, mint a vizsgahelyzet kontextusa, műfaja pedig gyakrabban kikérdezés, mintsem egyenrangú felek szabad társalgása? Ne feledjük, a jelölt nem kérdez, és a tényleges kommunikáció kiszámíthatatlanságát – nemkülönben a vizsgáztató információéhségét – jelentősen csökkenti az előzetes (otthoni) felkészülés. Igazi cél csak egy van, hogy a vizsgáztató sértés és bántás nélkül, fájdalommentesen úgy provokáljon, hogy a megítéléshez elegendő nyelvi viselkedést váltson ki; a jelölt pedig úgy essen szómámorba, hogy ilyen rövid idő alatt a lehető legjobb (nyelvi) tulajdonságait mutassa be.

A vizsgahelyzet nem-nyelvi szempontból is természetellenes, hiszen annak ellenére, hogy a jelöltek tudják, ismerik a forгатókönyvét annak, hogy mi fog történni a vizsgán, a vizsgatematika pedig közmegegyezés tárgya, mégis ritkán lépik át a küszöböt közönyösen. Sokkal gyakoribb a jelölt számára is feldobottnak tűnő, néha nehezen irányítható, „feszített húr” állapot (rajtláz), esetleg a spleen és a defetizmus keveréke (rajtapátia), mint az átlagos viselkedés. A szereplők jelen vannak, a darab beindulhat. A címe az is lehetne, hogy „egy újabb emberi játszma”. Abban is hasonlít a nagybetűs életbeli játszma-hoz, hogy mindegyik darab egyszeri, egyedi, megismételhetetlen. Célja a túlélés és a nyereség, de van, amikor a kettő ugyanaz. Lehet, hogy sikerül olyan vizsgatermet kifogni, amely nem zajos, 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 kényszerképzeteinek hatására elhatározzuk, hogy határozottak leszünk és ércesek, sőt ércesek: erre ott találunk két vagy három szelíd, résztvétől csöpögő vizsgáztatót. Vannak persze vidor vizsgázók, akiknek az egész megpróbáltatás szellemi kihívás, kényszerpályán mozgó rítus; keresztretjtvény, amelyet ki kell tölteni; szellemi balett, amelyben részt vesz még néhány sorsszerűen odarendelt személy. A fontos az, hogy mindig előttük jár-

jon egy-két lépéssel, s ha üldözni kezdik, majd észrevéteti velük, hogy gyorsabban is tud futni. Mindezek, vagyis a fenti viselkedések kiváltó oka részben a vizsgahelyzet irrealitása, természetellenessége, amely szinte ködfátyolként rejti a jelölt nyelvtudásának valós kontúrjait.

A nyelvi produkciók egybevetethetősége: kételyek

A harmadik tétel lényege a kételkedés a nyelvi produkciók összehasonlíthatóságában. Egy idegen nyelv tudása általában olyan mértékben válik hitelessé, amennyiben felhasználója mögé tudja állítani személyiségét, vagyis az idegen nyelvi megnyilatkozás személyiségének természetes velejárója. Az idegenajkú kultúra ilyen integráló befogadásában újból nyelvi valósággá válik az egyén alaptermészete – viszont még egy szófukar és „nekem-ez-a-kérdés-túl-triviális-ezért-nem-válaszolok-rá”-típusú embernek is kell nyelvvizsgát tennie. A kérdés nem csak az, hogy egy ilyen típusu hendikeppel indul-e a szóbeli vizsgán, hanem az, hogy a sokféle produkció egybevetethető-e az olyan rendkívül eltérő tulajdonságok alapján, mint a beszéd tempója, ritmusa, folyama-

Vannak persze vidor vizsgázók, akiknek az egész megpróbáltatás egy szellemi kihívás, kényszerpályán mozgó rítus; kereszt-rejtvény, amelyet ki kell tölteni; szellemi balett, amelyben részt vesz még néhány sorsszerűen odarendelt személy. A fontos az, hogy mindig előttük járjon egy-két lépéssel, s ha üldözni kezdik, majd észrevéteti velük, hogy gyorsabban is tud futni. Mindezek, vagyis a fenti viselkedések kiváltó oka részben a vizsgahelyzet irrealitása, természetellenessége, amely szinte ködfátyolként rejti a jelölt nyelvtudásának valós kontúrjait.

tossága; a válaszadás rugalmassága; az egyes megnyilatkozások hosszúsága; a szókincs adekvátsága, funkcionalitása; a kultúrába kötött forgatókönyvek, keretek, rutinok betartása és így tovább.

Nem kétséges, hogy bizonyos affektív tulajdonságok együttese is hátrányos helyzetbe hozhat egy vizsgázót (aggályoskodás, intolerancia, önbizalomhiány, a nyelvi kockázatot ki sem próbáló elnémulás stb.). Ráadásul ezek a gátló tényezők gyakran valamely kognitív tulajdonság fejletlenségének következményei. Még a legelszántabb vizsgázatok is – akik mindig azt gondolják magukról, hogy nagyon pontosan meg tudják ítélni a produkció minőségét – könnyen meginognak, ha egyszer-egyszer, próbaképpen, nem idegen ajkú, hanem anyanyelvű beszédprodukciókat kell összehasonlítani a magnó- vagy videófelvételeket használó tréningeken. Nagyon is elképzelhető, hogy a célnyelvű nyelvvizs-

gán érvényesülő beválás, illetve beválások egymástól igen eltérőek lehetnek. Ez a legutóbbi megjegyzés implikálja a következő tételt.

A nyelvvizsgák nyelvezete természetellenes

A negyedik tétel arról szól, hogy a vizsgák túlnyomó része olyan vizsgaanyagokat használ, amely egy ideális (vagyis „kozmetikázott”) nyelvhasználatból indul ki. Kiejtésük az elfogadott standard kiejtés; szóhasználatuk, fordulataik a tipikus médiák gerjesztette köznyelv és mindez bizonyos fokig irreális. A valóságban ugyanis gyakoribb a standardtól való eltérés: az egyedben az ontogenetikai fejlődés eredményeképpen a nyelv vertikális és horizontális tagoltságának meghatározottsága (régennyelvek, dialektusok stb.) jobban kitapintható. A valóságban inkorrekt nyelvhasználattal is el lehet érni, ki lehet váltani a kívánt beszédcselekményt, ezeket a „standard alatti” nyelvi megfogalmazásokat a vizsgaanyagok nem használják, nem pontozzák. Anyanyelvű környezetben nem szól mintafeladat arról (mint a tesztekben), hogy miként kell majd megoldani azt a helyzetet, amikor a

presztízsvaltozat helyett stigmatizált nyelvváltozatokkal találkozunk, vagy például nyelvpolitikailag nem elfogadható nyelvhasználat. A tesztek által célbavett nyelvezet tehát szűkebb spektrumú, szürkébb a tényleges nyelvhasználatnál. Ez a diszkrepancia is csökkenti a tényleges nyelvtudás mérésének, értékelésének lehetőségeit.

A nyelvtudás-fogalom változékonysága

A következő, immár tágabb hangszeregyüttest megszólaltató tétel, magából a nyelvtudás-fogalomból következik. Valójában nem tudjuk egzakt módon meghatározni, hogy mi az a nyelvtudás, így megfelelő célképzet hiányában a tesztlők által egy adott vizsgában megvalósuló nyelvtudáskép legfeljebb approximációnak tekinthető. Kevés tesztalkotó figyel arra tudatosan, hogy a nyelvtudáskép történetileg változó kategória, amely a korszag uralkodó nyelvtanítási, nyelvtanulási, alkalmazott nyelvszemléti és nyelvpedagógiai elképzeléseinek sűrítmenye, reflexiója. Pedig valahol a laikus köztudat is ismeri ezt a tényt: vizsgázók, vizsgáztatók és munkaadók számára is nyilvánvaló, hogy a hetvenes évek elején szerzett, döntően kétirányú írásbeli fordításokon alapuló nyelvvizsgák aligha felelnek meg a mai kor követelményeinek (ennek ellenére semmiféle tülekedés nem tapasztalható, hogy 20–25 éves nyelvvizsgáikat meg kívánják újítani honfitársaink).

Márpedig ez a változás a nyelvtudás-képzetekben állandó és megállíthatatlan. A Lado-féle analitikus tesztelés (1961) azon bukott meg, hogy feltételezte azt, hogy a nyelvi tartalom részletekbe menő ismerete megköt a készségekben és az egész nyelvtudás működésének biztonságát jelenti. A mikroszkopikus nyelvről-tudás ugyan szükséges, de nem elégséges ismeret a nyelv egészes használatához. Később Oller (1979) a globális tesztelésben a nyelvi elvárások egészlegességre való törekvését ragadta meg a Gestalt-pszichológiára emlékeztető elvekben és gyakorlati megoldásokban. Ekkor váltak divatossá a szövegkiegészítési feladatok (a cloze procedure különféle változatai), valamint a diktálás felújított technikái. Oller elképzelései nem váltak be, részben azért, mert az általa favorizált vizsgatípusokban a szóbeliség elvesztette a természetes nyelvhasználatra jellemző primátusát; részben pedig azért, mert nem sikerült bizonyítania, hogy minden nyelvi produkció mögött egy viszonylag egységes nyelvérzék, nyelvtudás lappang. Mind a nyelvérzék, mind a nyelvtudás (hasnolán egyes intelligencia-leírásokhoz) több tényező együtműködésére vezethetők vissza. A kommunikatív nyelvi méréseknek is megvoltak a maga fázisai, amelyek világosan mutatták a nyelvtudás-elképzelések metamorfózisait. A nyelvtudás-leírások állandó változása tehát kizárja az egzakt meghatározást és eképpen csökkenti a nyelvtudás objektív megítélésének lehetőségét.

Cél nyelv és anyanyelv rejtett interakciója a két-nyelv-tudásban

Ebben a pontban az eddigieknél még átfogóbb, még kevésbé tudatosult ellentmondásokat vizsgálunk meg, amelyek a nyelvtanulás/nyelvtanítás alapvető dilemmáiból következnek, ám kezelésük elhanyagolt, kevésbé kutatott. Ilyen problémacsoport az anyanyelv hatásának dilemmái.

A tanítási gyakorlatban ez a jelenség az anyanyelvre való támaszkodás elvében, illetve annak teljes elhallgatásában mint szélsőségekben nyilvánul meg. Az idegennyelv-tanítás huszonöt évszázados dokumentált történetének egyik lehetséges metszete az anyanyelv használatának bemutatása a különféle módszerekben (ennek végigvezetésétől most eltekintünk). A magukat kellett nyelvviskolák és vizsgacsinnadrták reklámhadjárataiban ugyanez a téma az egynyelvű és kétnyelvű vizsgák látványos ütköztetésében jut kifejezésre. (Bárdos, 1994) Az egynyelvű vizsga a más nyelvet nem beszélők, illetve az őket támogatók álma, a valóságban nem létezik. Egynyelvű vizsgát csak a más nyelvektől érintetlen vizsgázónak lehet adni és csakis a saját anyanyelvéből. Az egész világon forgalmazott úgynevezett egynyelvű vizsgák egyfajta struccpolitikát jelentenek, mert egy-

nyelvű vizsgát letenni csak annyit jelent, hogy a jelölt anyanyelvét, az anyanyelv és a célnyelv közötti interakciót, kontrasztivitást (vagy behozhatjuk a divatosabbnak hangzó interface kifejezést) egyszerűen letagadjuk, működését nem akarjuk tudomásul venni, nem kérjük, nem kutatjuk. Márpedig egyetlen vizsgázó sem képes kikapcsolni anyanyelvét, főképpen azért nem, mert az anyanyelvi képességek működése javarészt az ösztönösség homályába burkolódik. A kétnyelvű vizsga legalább elismeri a megkerülhetetlen kontrasztivitást és egyes vizsgatechnikáiban megpróbálja mindkettőt, illetve kölcsönhatásukat értékelni. (Magyarországon a szakfordító vagy az a személy, aki közvetíteni képes az elhangzottakat – tekintettel a nyelvet nem tudók óriási tömegére –, még mindig nagyon hasznos ember. Ezért érthetetlen, hogy a magyar érettségi körüli vizsgarendszerek miért törnek lándzsát az egy nyelvű vizsgák mellett. Ez legfeljebb akkor lenne méltányos, ha az anyanyelvi kommunikáció, az anyanyelvi képességek mérése és értékelése már régen külön érettségi tárgyként szerepelne! Annak a tinédzsernek a nyelvtudása, aki a tévé előtt ülve édesanyjának legfeljebb azt tudja mondani, hogy én értem, de nem tudom neked elmondani, csak egy képzelt Európába, de inkább csak Magyarországtól elfelé visz. Félreértés ne essék, nem az egy- vagy többnyelvű vizsgák ellen szólunk: a nyelvtanításnak általában olyan eredményesnek kell lennie, hogy a nyelvtanulási folyamatban egy-két nyelvvizsga sikeres letétele csak magától értetődő melléktermék.)

Az történik tehát, hogy egy világszerte futtatott vizsga nem egyformán nehéz a magyar vagy a hongkongi diáknak, és nem egyszerűen nyelvi távolságokra kell gondolni, hanem a pragmatika által nagy kedvvel kutatott kultúrák közti interakciók ütközéseire, a beszédszándékok, implikációk kifejtéseinek kultúrába kötött mozzanataitól a szereplők relatív távolságának nyelvi-kulturális jeleiig. Ezeknek a hatásoknak a feltáratlansága megint csak csökkentheti a tényleges nyelvtudás megítélésének lehetőségét.

Az ösztönösség és a tudatosság arányai, illetve aránytalanságai

Ösztönösség és tudatosság egyaránt jelen vannak a nyelvekben és a nyelvek tanításában. *Sweet* (1899) több, mint száz éve arra figyelmeztette a nyelvvel foglalkozókat, hogy a nyelv egyszerre racionális, vagyis szabályokat követő és irracionális, szokásorientált jelenség, ezért tevékenységünket is ehhez kell igazítani. Amennyiben az ösztönösséget az elsajátítással, a tudatosságot pedig a tanulással rokonítjuk, akkor a készségek közül az anyanyelvben csak a beszéd (és benne a hallásértés) elsajátítása ösztönös, az írás-olvasás, illetve a fordítás és tolmácsolás már tudatos tanulással kísért jelenségek. A múlt század végének egyik leglátványosabb alkalmazott nyelvészeti, de nyelvpedagógiai következményekkel járó elmélete: a Krashen-hipotézisek (1985) is az ösztönösség-tudatosság szembeállításából indultak ki. *Krashen* szerint csak az elsajátítás vezet a nyelvi elemek használatának folyamatosságához, a tanulás hatására létrejött szabályrendszer a korrektség állandó ellenőrzésére sarkall, amely időigényes és megszakítja a beszéd folyamatosságát: ez a monitor. (Más kérdés, hogy *Krashen* az Egyesült Államokban ritkábban találkozhatott azzal az iskolai élménnyel, hogy egy nyelvtanulási folyamatban a diák egy készség fejlesztése során elérheti az elsajátítottság szintjét.)

Témánk szempontjából azonban az ösztönösségnek és tudatosságnak nem ezek a dimenziói azok, amelyek a legérdekesebbek. Számunkra inkább az az érdekes, hogy milyen nagyszámú olyan jelenség van a nyelvben, amelyet az anyanyelvű ösztönösen old meg, de a más nyelvűnek ez az ösztönösség nem elérhető. Ezekben az esetekben a más nyelvű kénytelen ezeket a nyelvi mozgásokat tudatosítani, tudatossággal pótolja a különféle szintű automatizáltságok hiányát. Ehhez nem csak az szükséges, hogy az anyanyelvűben ösztönösen működő stratégiákat elemezzük és megpróbáljunk rá szabályokat állítani, hanem azt is ki kell fürkészni, hogy ezek a stratégiák taníthatóak-e. (*Dörnyei*, 1995) Érzékeny kérdésekhez érkezünk, hiszen jónéhány ilyen jelenségről tudjuk, hogy legfeljebb csak tudatosítható, és a tényleges elsajátításhoz célnyelvű környezet, illetve az abba

lemerülő, gyakran éveket felölelő gyakorlat szükséges. Lehet, hogy ilyen „nehezeket” nem is kérdezzük a vizsgán? Akkor mitől lesz a nyelvvizsga-nyelv autentikus? Ha viszont ezt megtettük, feltárta-e azt valaki, hogy a tudatosságnak ezekkel az éveket kompenzáló felfokozottságával mennyivel nehezebb letenni egy adott nyelvvizsgát a másnyelvűnek, mint az anyanyelvűnek? Miután az anyanyelvű művelődés és tudatosság mértéke – tisztelet a kivételnek – rendkívül alacsony ebben az országban, nem tűnik-e képzeltségnek idegen nyelvekre áhítózni, amelyek használatához az anyanyelvinél hatványozottan magasabb szintek tudatosulása szükséges? (Kiváló kutatói témákat kínálunk tehát, amelyben valakik vizsgálhatnák a standardizált vagy a Magyarországon akkreditált vizsgák vizsgatechnikáit abból a szempontból, hogy az ösztönösség és tudatosság milyen fokozatait jelentik azok az anyanyelvű, illetve a nem anyanyelvű jelölt számára. Bizonyos vagyok benne, hogy a nomenklatúra feltérképezése tantervi következményekkel is járhat, különösen a vizsgákra felkészítő kurzusokban.) Mindamelllett továbbra sem világos, hogy az ösztönösség és tudatosság arányai, azok ismerete segíti-e egy konkrét nyelvtudás pontosabb megítélését.

A vizsga egyszeri, a nyelv repetitív

Etikai kérdésként is kezelhetnénk azt a jelenséget, amikor a nyelvvizsga a tesztechnikák immanens törvényszerűségeinek következtében magasabb követelményeket támaszt, mint maga a valóság. Természetes emberi kommunikációban nem mindig kell minden egyes nyelvi stimulusra reagálnunk, egyeseket kihagyhatunk, vagy majd amikor újra visszatérnek, akkor reagálunk rá. 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 nyelvi mérés nem tükrözi, a jó értékelhetőség érdekében egy célpontra csak egyszer lehet „lőni”. Ha az alkalmat elmulasztottuk, tévedésünk száz százalékos, és nem bukkan föl még egyszer ugyanaz a „préda”. Az átlagvizsga tehát keveset ad vissza a beszélt nyelv repetitív jellegéből. A megismételhetőségnek, a tévedési lehetőségnek ez a megvonása ugyancsak súlyosbító körülmény, amely szintűgy korlátozza a jelölt nyelvtudásának megítélését, mint a már korábban vázolt kétségek. A jelölt tévedése egy írásos nyelvtani vizsgatesztben vagy egy magnetofonon rögzített beszédtesztben visszavonhatatlan, a valóságban viszont a beszédkondíciók szorítása dacára mindig van korrekciós lehetőség, mindig van valamiféle visszatáncolás. Dilemmánkra profán válasz az, hogy a vizsgát is meg lehet ismételni! Természetesen nem ilyesfajta ismétlődésről van szó. Vizsgatechnikai szempontból csak néhány ódivatú eljárás (például fogalmazás vagy a szóbeli interjú) teszi lehetővé a nyelvhasználat valós időben lezajló repetitív jellegét. Állíthatjuk-e akkor teljes bizonyossággal, hogy a nyelvvizsga mint minden egyes részletben tökéletességet igénylő mesterséges képződmény elegendő alapot nyújt a tényleges nyelvtudás minősítéséhez?

Formális szövegértés vagy szöveginterpretáció?

Tulajdonképpen ez a dilemma is a nyelvvizsgák eltúlzott elvárásait mutatja be a valósághoz képest. Számos esetben előfordul ugyanis, hogy a valós nyelvhasználatban nem kell minden egyes implikációig leásni, a kommunikáció viszonylag kis erőfeszítéssel is fenntartható. Vegyük például a hallásértést.

Úgy szoktuk tanítani, hogy ha kizárjuk a fizikai meghallhatóság problémáit (rossz felvétel, háttérzaj, zavaró külső körülmények stb.), akkor háromféle okból nem értünk meg egy szöveget:

- hiányos a nyelvismeretünk (valamilyen nyelvi tényt nem ismerünk);
- nem ismerjük a szituációt, amelyben azokat a nyelvi elemeket éppen ott és éppen akkor használták;

– nem ismerünk bizonyos tényeket a világról (például földrajzi tények, gyártmányok neve, híres emberek és műveik stb.).

Amikor ezt a három szintet (nyelvi tudás, szituatív tudás, sémák tudása) megvizsgáljuk anyanyelvűek egymás közti beszédében, megfigyelhetjük, hogy a nyelvi szintre minden anyanyelvű rendkívül érzékeny (például a süllyedő szigeten – Anglia – nemcsak földrajzi és rétegenyelvi, hanem még más, például neveltetési körülményekre is következtetnek az egyén kiejtéséből, amelynek pontossága bármely nyelvben a köznyelv viszonylagos egységességének függvénye). A nyelvi érzékenység, illetve egymás anyanyelvűségének elfogadása csökkenti a szituáció esetleges félreértelmezhetőségét, mert éppen nyelvi eszközökkel igyekszünk eloszlatni a homályt. Hasonlóképpen sokáig rejtve maradhatnak a világ megismerésének, illetve explicit tényekbe öntésének folyamatában fellelhető tetemes egyéni különbségek. Valamikor az idegen nyelvi vizsgáztatásban is ez volt a sorrend, és a nem zajos, kifejezően artikulált leíró szövegek hallásértési feladataiban jóleső érzéssel detektálták a vizsgáztatók (például a ház körü-

Anyanyelvű környezetben nem szól mintafeladat arról (mint a tesztekben), hogy miként kell majd megoldani azt a helyzetet, amikor a presztízsváltozat helyett stigmatizált nyelvváltozatokkal találkozunk, vagy például nyelvpolitikailag nem elfogadható nyelvhasználat. A tesztek által célbavett nyelvezet tehát szűkebb spektrumú, szürkébb a tényleges nyelvhasználatnál. Ez a diszkrepancia is csökkenti a tényleges nyelvtudás mérésének, értékelésének lehetőségeit.

li madarak leírásában a vizsgáló ötöt ismert, és csak kettőt nem) a számokkal is könnyen kifejezhető szokincstudást, illetve annak hiányosságait. Egy mai hallásértési feladatban inkább olyan kérdéseket kapunk, hogy írja le azt a helyzetet, amelyben ez a társalgás zajlik, vagy milyen kapcsolatban áll egymással a négy szereplő közül a két hölgy stb. Vagyis azt látjuk, hogy a vizsgálódások mélyebbre ásnak a nyelvi értésnél (a pozíció szintjénél) és teljes értelmezést, szöveginterpretációt várnak el. (Bárdos, 2000. 135.) Ugyanez lejátszódhat az olvasás-értésben is, de ha ez nincs bejelentve előre, vagy nincs begyakorolva, akkor bizony könnyen előfordulhat, hogy „ferde lesz a torony” (PISA-vizsgálatok). A tények felidézését és a velük való bánni tudást természetesen gyakrabban kötjük az intelligencia-vizsgálatokhoz, mint a nyelvekhez. Ilyenkor kerülünk nagyon közel ahhoz az ismert laikus kérdéshez, hogy bizonyos intelligencia-szint alatt talán nem is lehet át-

menni egy nyelvvizsgán. (Miért, talán más vizsgán át lehet?)

Modern vizsgairányzatok szerint tehát a valódi kommunikációt jobban imitáló, tényleges információhiányt áthidaló, szociolingvisztikai szempontból autentikus vizsgaanyagok kerestetnek. Mindeközben a döntően nyelvi vizsgálódás már kiterjed a nyelvet fölhasználó személyre, vagyis pragmatikai szempontokat követ, amely a képet árnyaltabbá, valóságosabbá teszi, ugyanakkor sokkal inkább megfoghatatlanná, ami a mérést és értékelést illeti. Az így keletkező validitás-problémák újra és újra megkérdőjelezzik a nyelvtudás-fogalom modellezhetőségét, márpedig valóságghú konstruktum felállítására nélkül nem készíthető jól validálható mérési eszköz.

Kilenc tételben, tézis-szerűen soroltuk fel azokat a súlyos kétségeket, amelyek miatt egy jelölt tényleges nyelvtudásának pontos bemérését szinte lehetetlennek tartjuk. E kértételek egy része nem ismeretlen a kortárs idegennyelvi értékelés elméletében és gyakorlatában, amelynek következtében a nehézségek leküzdése, illetve a negatív hatások csökkentése érdekében a tesztszakma fontos védekezési eljárásokat fejlesztett ki.

Antitézis: kortárs tesztelméleti (és gyakorlati) védekezési mechanizmusok

Az itt következő bemutatás nem azt a célt szolgálja, hogy az első rész kilenc tételét vagy annak mondandóját tételesen cáfolja. A felsorolás inkább olyan, egymással is gyakran egybefonódó kritériumrendszerekre, elvárásokra, peremfeltételekre terjed ki, mint amilyen a vizsgálandó készségek konstruktumának pontos feltárása; autentikusság a vizsgaanyagokban és a vizsgáztatókban; alapos és türelmes tesztfejlesztés, előtesztelés, teljeskörű validáció és így tovább. Ezek közül választottunk ki néhányat: olyanokat, amelyek már megvalósul(hat)tak (volna) a honi gyakorlatban is.

A vizsgáztatók kiképzése

Vizsgáztatónak legalább hatvan százalékban születni kell. A kipróbálás során jónéhány nyelvtanáról kiderül, hogy kiváló tulajdonságai ellenére vizsgáztatói feladatokra csak kevésbé alkalmas, ha éppen nem alkalmatlan. Nem a szokványos vizsgaleírások elvárásaira gondolok – a vizsgáztató ne legyen fölényes, viselkedése legyen szolid, nyugodt, összefogott, kiegyensúlyozott, kellemes és derűs –, mert ezeket a jómodorra utaló tulajdonságokat több száz más szakmában is elvárhatják. Az igazán jó vizsgáztató legnagyobb erénye különleges kommunikációs érzékenysége, amelynek rugalmassága, alkalmazkodóképessége a záloga annak, hogy a jelölt átjusson a túlsó partra. (Így lesz a vizsgáztatóból révész, a jelöltből utas és a vizsgából alig feledhető, nagy utazás...) Az igazi kommunikátori feladat (vagyis képletesen szólva az obulus előcsalogatása) az, hogy a jelölt megszólaljon. Mindehhez a vizsgáztatóban veleszületett empátia, sokrétű és tág határok között mozgó apropó-készség szükséges, amely többnyire finoman árnyalt kérdészi technikával párosul.

A vizsgáztató magatartásának szilárdságát az adja, ha az egész hangulatkeltő kommunikáció folyama mögött egy csendes határozottság van jelen – mintha egy távolról, meszsziről, kívülről figyelő szellemi lény volna jelen, aki a döntéseket hozza –, mert bármi, ami elhangzik, nem kerülheti el az értékelést. Elképzelhető, hogy erre a munkára születni lehet, és előfordulhat, hogy van, aki élvezi is; egyvalami azonban bizonyos: szinte egyetlen olyan komponense sincs a fenti tulajdonságoknak, amelyet ne lehetne képzéssel, célzott tréningekkel fejleszteni. Erre már csak azért is szükség van, mert mint tudjuk, a nyelvtudás iránti elvárások változnak; új, speciális okokból fejlesztett vizsgák jelennek meg, amelynek következtében a vizsgáztató viselkedése is célzott kell legyen. A tréningeknek nemcsak az a célja, hogy az egyetlen vizsgáztatóban rejlő képességeket az egyén optimumára emelje, hanem az is, hogy a vizsgáztatók összességének optimumát mint statisztikai átlagot az elfogadhatóból a jó vagy még inkább a kiemelkedő, kiváló kategóriák felé kényszerítse. Az is egyfajta kiképzés, ha a vizsgáztató részletes megoldási kulcsot kap, hogy milyen válaszokat fogadhat el egy fix válaszokból álló sorozatban (amelyek közül a jelölt választ).

A vizsgáztatók feljavítására szolgáló tréningek akkor kezdtek sokasodni, amikor a diszkrétpontos tesztelés tündöklése és bukása után az úgynevezett szubjektív elbírálású teszttechnikák több hullámban visszatértek. Ilyenkor a tesztelők (pontozók) következetességén múlik a megbízhatóság kérdése. Amennyiben több pontozó eredményét vetjük egybe ugyanarról a dolgozatról, a döntő mozzanat a megegyezés foka (vizsgáztatók közti megbízhatóság). A másik esetben egyetlen tesztelő ugyanazt a feladatot bizonyos idő elteltével újra értékeli. A két értékelés közötti megegyezés foka az adott vizsgáztató következetessége.

Az eddigi leírások írásbeli feladatokat sejtetnek, jóllehet a megegyezés foka a szóbeli vizsgák rendszerint két vizsgáztatója között is felmerül, függetlenül attól, hogy egyikük inkább vezette a vizsgát, a másikuk inkább értékelt. Rutinos vizsgáztatók képesek ezeket a szerepeket egy jelölt vizsgája során is váltogatni – ilymódon hamarabb lehet a természetes társalgás képzetét kelteni, viszont nagyobb szükség van a felek apropó-készségé-

re. A vizsgáztatás és az elbírálás úgy is elvégezhető, ha szigorúan körülhatárolt kérdés-szekvenciákkal dolgozunk (mert a kiképzés során ezeket elsajátítottuk), akkor viszont le kell mondanunk a szabad vizsgáztatásról, és hol a vizsgáztató, hol a jelölt kényszerül megnyilatkozni olyan témákban, amelyeket önként sohasem választottak volna. Miután a kontrétságra és objektivitásra való törekvés „szent tehén” a nyelvvizsgák világában, mind a kérdezőben, mind az osztályozásban ismét felütötte a fejét egy túlzott analitika (például túl részletes pontrendszer), amelynek oltárán nem egy vizsga vagy vizsgáztató feláldozza a jelöltről nyerhető egészséges nyelvi képet. Mindezek ellenére fontosabb, ha a vizsgáztatók között van megállapodás, részletes és egyeztetett megállapodás arról, hogy miként fognak bírálni, mint ha ez csak ad hoc történik (ahogy az az egyetemi szóbeli vizsgák esetén bevett szokás). Az a lehetőség, hogy az elbírálás objektivitását a jól képzett vizsgáztatók számának növelésével fokozzuk, „halva született ötlet”, amely megbukik a nyelvvizsgák kivitelezhetőségének pénzügyi kritériumain.

Tagadhatlan viszont, hogy megfelelő vizsgáztatói felkészítés esetén az előző fejezetben felsorolt negatívumok egy része kiküszöbölhető vagy hatásuk csökkenthető. Megfelelő kommunikációs stratégiákkal a mérés mint nem kívánt beavatkozás ténye felejtethető. Hasonlóképpen, a vizsgáztató megteheti, hogy nyelvi-személyi varázsával feledtesse a vizsgahelyzet irreálisát, és nyelvhasználatával kerülje a vizsgaszituációból egyébként gyorsan felgyomosodó, inflálódott nyelvi formákat (ezen a ponton természetes átfedést érzékelünk az autentikusság kérdésével is). A nyelvi produkciók egybevetettségét lehetővé teszi a közösen kialakított, elfogadott és be is tartott skálarendszer, amelynek következetessége szintén fontosabb, mint az a tény, hogy megközelítése analitikus vagy egészséges. A különféle performancia-modellek gyarapodása performancia-teszteket szült, amelyek kritériumorientáló méréseket preferálnak. Az eddigiekben tehát azt láttuk, hogy a vizsgáztatók megfelelő felkészítése a vizsgáztatás minőségének egyik legfontosabb (humán) tényezője, amely jelentős mértékben csökkentheti az előző fejezetben támadt kételyeinket.

Az autentikusság kérdése

Az autentikusság fogalma számos metamorfózison esett át az utóbbi néhány évtizedben. Eredeti fogalma inkább tankönyvírói fogalom, szövegválogatási igény, és egyszerűen csak adekvátságot jelentett abban az értelemben, hogy a választott szöveg ugyanolyan legyen, mint a többi ilyen környezetben szereplő szöveg (szaknyelvi jegyzetek örök dilemmája). A nyolcvanas években azonban – a kommunikatív nyelvtanítás és tesztelés igényeit kielégítendő – az autentikusság fogalma az eredetiséggel lett azonos. Autentikusnak tekintettek minden olyan szöveget, amely valahol megjelent, és mind a tanításban, mint a tesztelésben ilyen „eredeti” szövegeket használtak. Ekkor került a „nem-eredeti” szövegek mellé a „nem-autentikus” kétségkívül negatív konnotációjú minősítése, és még jó ideig eltartott, mire az autentikus és nem autentikus összefüggést a szakemberek is képesek lettek egy skála két végpontjaként értelmezni. Ez azonban nem segített azon a tényen, hogy az eredeti környezetéből kiemelt „eredeti” szöveg sok esetben nagyon is mesterségesnek hatott, vagyis nyilvánvalóvá vált, hogy az autentikusságnak ez az értelmezése nem megfelelő az idegen nyelvi mérések számára (az autentikusság általános pedagógiai karrierje még később kezdődött).

A fogalom fejlődésében *Widdowson*ra (1978) és *Bachman*ra (1990) szokás hivatkozni, a fogalmi változások lényege pedig az, hogy az autentikusság nem eredetiséget jelent, hanem egy sajátos kapcsolatot, amely a szöveg, a tesztfeladat és a szöveget olvasó személy között jön létre. Egészen egyszerűen szólva: a *Ringo Starr* személyes válságairól szóló cikk „eredetisége” a fellelt helyen, a *Rolling Stone* magazinban nyilvánvaló, autentikusságát viszont az adja, hogy akadnak olyanok, akik ezt el tudják olvasni, megértik, és stílusát is értékelik: számukra ez a szöveg „autentikus”. Lehetnek viszont többen is olyanok, akik ezt a szöveget olvasva nem értik és nem is értékelik a szerző erőfeszítéseit: szá-

mukra a szöveg nem autentikus. Ebből az következik, hogy az autentikusság a jelöltekben (tanulóknak, fogyasztóknak) meglévő tulajdonság, amelyet mintegy hozzáadunk a szöveghez. Egyfajta interakcióról van tehát szó, amelyben egyértelművé kell tenni, hogy milyen szituációban, milyen céllal kell véghezvinni a nyelvi feladatot, illetve az mikor tekinthető sikeresnek. Az interakciós autentikusságon kívül szokás még szituációs autentikusságról beszélni, amely azt jelenti, hogy a szöveg (vizsgafeladat) nyelvi kihívásai, illetve a feladat jellemző vonásai megegyeznek azokkal a tipikus tulajdonságokkal, amelyek a célnyelvi élethelyzetekben elvárhatók. Félő azonban, hogy az autentikusságról folyó meglehetősen elméleti fejtegetésekhez képest a fogalom valamely kiterjesztése szükséges, amelynek valamiképpen a természetességet is kell tartalmaznia, mégpedig úgy, ahogy az a célnyelvű helyzetben természetes. Ilyenfajta természetesség az is, hogy a szöveget nem azért olvassuk, hogy megértsük a formális jelentését, hanem azért, hogy a szöveget író szerző szándéka szerint cselekedjünk, az információ megosztásától a gondolati műveleteken át egészen a végleges cselekvésig (ha szükséges). Egy szövegértési feladat tehát akkor autentikus, ha a megértett közlendővel tennünk kell valamit (= teljes szöveginterpretáció), mindehhez azonban a magyarországi tanítási és tesztelési gyakorlat még nem szokott hozzá kellőképpen.

A vizsgálandó készségek konstruktumának feltárása

Különleges vizsgák esetén kifejezetten ebből a célból végrehajtott szükségletelemzéssel pontosíthatjuk a feltételezett nyelvtudás-fogalom valós kontúrjait, és ezzel olyan célképzetet alkothatunk, amely egyaránt megfelel a vizsgáztatók, a vizsgázók és a vizsgát elfogadók elvárásainak. A vizsgálandó készségek konstruktumainak – pszicho- és szociolingvisztikai képződményeinek – leírása azonban nem csekély feladat, amely komoly kutatást igényel. A konstruktumok konkrét feltárása közelebb hozza azt az időszakot, amikor már valóban úgy érezhetjük, hogy a nyelvtudás-fogalom mint komplex képzet approximációinkkal jobban megfogható. Ezzel a mozzanattal a modern tesztelmélet etikai elvárásokat is ki kíván elégíteni. Minthogy a nyelvi jelenség csak indirekt módon mérhető, a konstruktum megalakítóinak kötelessége, hogy e célképzet felépítésében ezt a megközelítést, a való világhoz illeszkedő megfeleltetést a lehető legnagyobb mértékben tökéletesítsék. E kísérletezés eredményeként a nyelvtudás fogalma mint célképzet egyre jobban leírhatóan tűnik, ami lehetőséget nyújt arra, hogy minél pontosabb mérőeszközöket készítsünk. (vö. *Hock*, 2001)

Tesztyszerkesztés, tesztfejlesztés, validáció

Az alkalmazott nyelvészet már a diszkrét pontos tesztelés kifejlődése idején frigyre lépett a matematikai statisztikával. Ez a docimológiai házasság rendkívül megbízhatónak bizonyult, hiszen még a klasszikus és modern tesztelmélet közötti váltás sem sodorta el, hanem éppen hogy megerősítette, még kidolgozottabbá tette a tesztek tervezésének, írásának, összeállításának, kipróbálásának, majd feljavításának meglehetősen jól kitaposott útjait. Ma már az a szemlélet vált uralkodóvá, hogy a szerkezeti validitás felöleli a korábbi validitás-típusokat, a validáció döntő mozzanatait az ebben az értelemben vett beválás fémjelzi mint döntő momentum, amelyekhez képest az érvényesség más kategóriái – bár fontosak, de mégiscsak – másodrendűek (tökéletes reliabilitással is lehet kissé – vagy nagyon – félrehordani). Az egyre fejlődő új matematikai megoldások nagyobb bizonyító erővel ruhazzák fel a tesztkészítőket, viszont az empiria cáfolhatatlan pompája gyakran háttérbe szorítja az alapvető kérdéseket: a validitás problémáit.

A helyes gyakorlat mint morális feltétel

A nyelvtudás megítélésének korlátait jelentősen visszaszorítaná az a követelmény, amelyet akkreditációs testületek, vizsgaszövetségek, nemzetközi előírások stb. próbálnak elérni, hogy minden idegen nyelvi mérési és értékelési cselekmény betartsa e nemzetkö-

zi szakma már elért, kutatásokon alapuló magas szintjét a tesztek tervezésétől egészen a dokumentálásig. Fontos része ennek a folyamatnak a standardizálás, valamint az etalonok kialakítása, amely előfeltétele a csereszabotosságnak. A helyes gyakorlat követelményének betartása méltányosságot biztosít, amely azt jelenti, hogy a Magyarországon nyelvvizsgát tevő nem jár rosszabbul, mint bárhol másutt a világon. (vö. *Dávid*, 2002) A helyes gyakorlat további eljárásainak felsorolása még folytatható. Félő azonban, hogy a folytatásban sem kapunk feleletet azokra a dilemmákra, amelyek a nyelvtudás pontos megítélését korlátozzák, és amelyeket az első fejezetben bővebben ismertettünk. Valamely konklúzió mégis levonható az így kialakult helyzetből.

Szintézis: kételkedünk, tehát... fejlődünk?

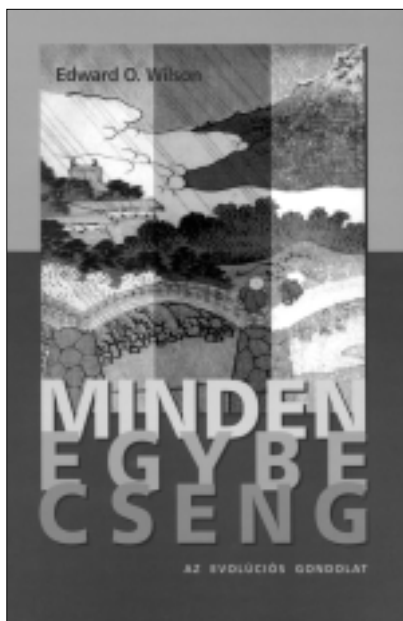
Szemlézésünket követően megállapíthatjuk, hogy a nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata erőfeszítéseket tesz arra, hogy a nyelvtudás megítélésének korlátait feloldja. Ugyanakkor az etikailag elvárható, a tesztelés mai fejlettségének megfelelő helyes gyakorlat betartása és betartatása kívánivalókat hagy maga után. Piaci érdekek miatt számos nemzetközi vizsgáztató testület szakmailag már túlhaladott tesztek működtet, mert csak így képes kihívóival versenyben maradni, illetve – remélhetőleg – teszttechnikáit fejleszteni. Márpedig nem etikus egy régebbi korszak tesztelési technikáit alkalmazni, hiszen azóta mind a tanítás, mind a vizsgákat megrendelő célképzetei történetileg megváltoztak, ezért előfordulhat (amelyre már korábban céloztunk), hogy a „beválás” a vizsgán, illetve a „beválás” a valós életben eltéréseket mutat. Az elvárható helyes gyakorlatól való lemaradás csak tovább növeli a nehézségeket a jelöltek valódi nyelvtudásának pontos megítélésében, és erre a tényre a legtöbb esetben rá sem jövünk, mert hiányzik vagy hiányos az egész mérés validációja: a turpisság rejte marad.

Másfelől nemcsak egyszerűen lépéstartásról van szó. A korszerűség kérdése körül valódi csata folyik a tesztelés világában. Egyesek nemcsak nosztalgiából állítják manapság, hogy a jelölt formális nyelvéllapotát, profiljait türelmesen végigböngészni képes diszkretpontos tesztelés legalább olyan jól jósolta az egészszleges nyelvi teljesítményt, mint mostanában a performancia-tesztek. Annyi remélhetőleg már eddig is kiderült, hogy nem abban kételkedtünk igazán, hogy az idegen nyelvi mérés és értékelés esetleg ne tudná megmérni a nyelvvizsga által előcsalogatott, többnyire szerénynek tűnő nyelvtudás tetten ért darabjait. Az első fejezet középső vagy végső pontjaiból kiviláglik, hogy sokkal jobban izgatnak bennünket azok a jelenségek, amelyek a kortárs vizsgatechnikák számára vagy nem elérhetők, vagy csak egyszerűen még nem kerültek a teszt-szakértők látóterébe (jellegzetesen ilyenek például a nyelvi beidegződések mélységére vonatkozó vizsgálatok, a nyelvi tökéletlenségek működőképességet még nem zavaró változatainak elfogadása, az értettség eredményességének manipulációkkal történő bizonyítása avagy a tudatosság arányainak fokozása a nyelvhasználat stratégiáiban és így tovább). Nem kétséges, hogy a nyelvtudás fogalmának biológiai, genetikai, neuro-pszichológiai, pszicho- és szociolingvisztikai, illetve általában véve nyelvpedagógiai elemzése további elméleti modellekhez juttatja a kutatókat. A korszerű nyelvpedagógiai célkitűzések – és velük együtt a nyelvi méréseké is – gondos szükséglet-felméréseken alapulnak. A célok eléréséhez elengedhetetlen módszerek kutatása a tesztalkotók munkáját is megkönnyíti. Nyelvi elvárásaink, szakmai meggyőződéseink, teszttechnikai dogmáink vonatán azonban a nyelvtudás számos apró megállója, állomása mellett lassítás vagy megállás nélkül suhannunk tovább. Érdemes ezeknél egy kicsit elidőzni, megújulni, felszabadulni...

Jelen írásműben szapora a kétely, de ritka a háritott kételkedés. A megválaszolatlan kérdések, a naponta megújuló szakma arra szorít bennünket, hogy állandó kutatással kísért tesztfejlesztéseket képzeljünk el – méghozzá látótávolságban hosszú távú tanítási célkitűzéseinktől. Van egyáltalán bármi más lehetőség?

Irodalom

- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bárdos J. (1994): *Egynyelvűség és többnyelvűség a nyelvvizsgák rendszerében. (Mono and multilingualism in the system of FL Examinations.)* Folia Practico-Linguistica, XXIV. IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Budapest. 344–354.
- Bárdos J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 1–300.
- Bárdos J. (2001): Az idegen nyelvi mérés és értékelés fejlődése. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 254–267.
- Bárdos J. (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 1–285.
- Dávid G. (2002): A nyelvvizsgák akkreditációjának tanulságai. In: Kárpáti E. – Szűcs T. (szerk): *Nyelvpedagógia*. Iskolakultúra könyvek 12. Pécs. 159–165.
- Dörnyei Z. (1995): On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29. 55–85.
- Hock, I. (2001): *Constructing and Validating a Test of English for Teaching Purposes*. ELTE, Budapest. Unpublished Ph.D. Dissertation.
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis*. Lavedo Publishing, Torrance, CA.
- Lado, R. (1961): *Language Testing*. Longman, London.
- Oller, J. W. JR. (1979): *Language Tests at School: a Pragmatic Approach*. Longman, London.
- Spolsky, B. (1999): *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Elsevier, Oxford.
- Sweet, H. (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners, London. Dent. Also published in the Series Language and Language Learning*. Edited by R. Mackin. Oxford University Press, London.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford.



A TYPOTEX Kiadó könyveiből