

BÁRDOS JENŐ

# A magyar Állami Nyelvvizsga öröksége (ne) nézz vissza haraggal?

(Nyelvpedagógiai esszé)

## **The legacy of Hungarian State Language Examinations: (don't) look back in anger?**

This investigation into more than three-decades of HuSLEs is a pioneering study on the recent history of FLT and assessment in Hungary. The text written in the form of an essay pinpoints less obvious facts relating to the only public language examination system of the past century in Hungary which are the mere tip of the iceberg. The author's intention was to demonstrate hidden links between the changes in contemporary LT methods of the time and metamorphoses in the constructs of HuSLEs. The hard work of the members of the responsible institute (the FL Further Development Centre of ELTE University, Budapest) made it possible to continuously develop new variations of HuSLEs, roughly at the end of each decade, labelled tentatively as the 'Ancient' (70s), the 'New' (80s) and the 'Consolidated' (90s). Of the three variants, the HuSLEs of the 80s were examined in the greatest detail: the structure of the exam, examination techniques, error correction, examiner attitudes, etc. The real value of this independently developed FL examination system was its behind-the-scenes human resources: a team of teachers whose strengths were in teaching; designing and renewing exams and teaching materials; and carrying out research in cooperation with one another. It is not examinations but rather people who are so difficult to change.

*Keywords:* history of Hungarian State Language Examinations (HuSLEs), variants of HuSLEs, glimpses of EFLT methodology in Hungary, methodology of FL examination techniques, quality control and assurance, evaluation and assessment in some aspects of HuSLEs

## **I. Captatio**

A minap hálózati sebességgel terjedt az elektronikus médiában a „Hogyan tudja egyetlen nyelvvizsga romba dönteni az egész nyelvvizsgarendszer hitelességét?” című írás (angol.info). Második bekezdésében egy mondat: „Amíg Magyarországon csak egyetlen nyelvvizsga létezett, nagyon alacsony volt a megbecsültsége – valójában rosszabb volt a híre, mint amit megérdemelt, de ez más kérdés.” Annyi bizonyos, hogy ez a tanulmány tovább lappangott volna a meg nem írtak között, ha nincs az a készlet, amelyet az előző mondatban a „más kérdés” kifejezés váltott ki bennem. Nem más kérdést, hanem egy MÁSIK, sokkal fontosabb kérdést kell feltennünk: hogyan tudta egyetlen nyelvvizsga mégis évtizedeken át megőrizni a hitelességét? Valóban csak azért, mert „egyetlen” volt? Érdemes-e a hőskort felidézni, vagy csak nappal gyűjt lámpást, ki a múltat idézi?

Nincs rá példa a múlt század utolsó évtizedeiben, hogy egy egyetem valamely apró egysége olyan elementáris, országos hatást, hírnevet, sőt hírhedséget váltott ki vizsgáztatási tevékenységével), mint az ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központja. Ennek egyik fő oka az a tény, hogy tájékoztatóiban, később vizsgaanyagok publikálásával, az eljárások menete, követelményei, sőt módszerei is nyilvánossá váltak (Bárdos 1982, 1983). Olyan volt ez, mintha valaki kidugná a fejét a lövészárokból, hogy ide lőjtek! Ez később be is következett (lásd Dörnyei–N. Tóth 1987, és rá a felelet: Heltai 1989), bár ugyanezekben az években, a fenti vitákkal egy időben, az Állami Nyelvvizsga ismét újjászületett.

Az elementáris hatás kiváltó oka egyszerű: ez a vizsga *publikus* volt: az egész országban mindenkire egyformán vonatkozott. A bizonyítvány ugyan egyetemi végzettséget nem igazolt, mégis, birtoklása tekintélyt parancsolt. Muszáj ugyanakkor, a sohasem kívánt párhuzam miatt, feltenni azt a kérdést, hogy manapság nyilvános-e, tudja-e pontosan valaki, még ha szakmabeli is, hogy milyen megmérettetéseken át szerez valaki magyar felsőoktatási intézményben diplomát? Sűrű homály fedí emez írásbeli és szóbeli „megmérettetések” mibenlétét, módszereit: ilyen intim kérdéseket nem fesseget senki, aki nem akar vihart aratni. Gyanítható, hogy a pedagógiai mérések világától igen távol eső, ösztönös, szakmailag tudatlan, bár egyáltalán nem szándéktalan megoldások „selyemútján” jut el a jelölt a diplomáig. Ezek szerint a nyelvvizsgák, mint piaci és főként publikus jelenségek, alighanem e kultikus és rituális eljárások „celebjei”, hiszen a nyak.hu honlapján úgy tanulmányozhatók, mint az őshüllők csontjai a British Museumban. (E megkerült gondolatmenet folytatása már csak az lehetne, hogy diplomát, doktorit, sőt egyetemi felvételit is csak nyelvvizsgával szerezhet az ember, hiszen a többi vizsga olyan megbízhatatlan.)

Mielőtt elragadna ez a rémisztő gondolatmenet, a hagyományok jegyében visszatérek a tanulmány megírásának céljához. Azt az időszakot kívánom szakmai és egyéb szempontból elemezni és feleleveníteni, amely a kezdetektől a magyarországi állami nyelvvizsgáztatást jellemzi az ezredfordulóig (1967–2000), merthogy addig létezett. (A nyelvi vállalkozások intézményesülése kényszerítette ki 2000 után azt, hogy az egymással versengő honi és külföldi nyelvvizsgák korszerű szakmai alapokon működjenek: közösen elfogadott standardok alapján. Pár év múlva a Közös európai referenciakeret (CEFR 2001, KER 2002) ismertté válásával a csereszabatosítás olyan sorozatai kezdődtek el, amelyek egyfelől lehűtötték a vizsgaszolgáltatók vérmes kapitalista reményeit, másfelől a beválás alapján szelekcióra voltak képesek.)

Az Állami Nyelvvizsga (és az ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központ) több mint három évtizedes történetét egyedi, sajátos, közép-európai, szakmai és emberi törtéetésnek tartom, amelynek valós tényei: a szakmai és emberi erőfeszítések ismerete hiányzik a magyar pedagógiai (mérésmetodikai) köztudatból. Ezért érdemes részletesen

foglalkozni az ÁNYV történetével, vizsgamódszertanával, vizsgafejlesztéseivel, minőségbiztosításával és a korabeli nyelvtanításra gyakorolt hatásával.

A háború utáni első honi nyelvvizsgák a semmiből jöttek: kiváló magyar nyelvtanárok manufaktúrájában váltak kipróbált munkadarabbá. Nem támogatta őket bőséges forrásokkal és nemzetközi gyakorlattal rendelkező, szakértőkkel kibélelt kutatóintézet vagy vizsgaügynökség (mint ahogyan azt az ETS tette saját vizsgáival az Egyesült Államokban, a CITO Hollandiában vagy éppen a UCLES Angliában). Nem volt lehetőség, idő és talán matematikai-statisztikai szaktudás sem (főként nem szoftverek) a teljes körű empirikus vizsgálatokra. Volt viszont többrétű visszacsatolás, amely lehetővé tette a beválást – az egyéni és a közösségi tapasztalatok alapján. Ösztönösség és szándék is hozhat ragyogó eredményeket hozzáértők kezén, feltéve hogy megvan a megfelelő szaktudás (és, esetünkben, a kiemelkedő nyelvtudás mint hozzáadott érték). Ezek a tudós tanárok magas óraszámban tanítottak; vizsgáztattak; nyelvkönyveket és tankönyveket írtak; vizsgát fejlesztettek, és tudományos publikációkat tettek közzé: szakmai kézjegyük mindenütt fellelhető a korabeli idegennyelv-tanítás egészében. Mindezen felül bátrak voltak, mert a lehetetlenre vállalkoztak: a MÁSIK (ember) nyelvtudásának megítélésére.

## II. Az ELTE ITK és az Állami Nyelvvizsgák rövid története

A mai olvasónak szól ez a kis bevezető, miszerint az orosz nyelv kötelezővé tétele (1949) után az úgynevezett „nyugati” idegen nyelvek jóformán illegalitásba kényszerültek: iskolai szakkörökbe, szakszervezeti és TIT-tanfolyamokba, egyetemek rejtett tanszékeinek védelmébe; oroszra át nem képzett nyelvtanárok magánórái közé. Létezett ugyan az Idegen Nyelvek Főiskolája (1951–1956), amely leginkább a semlegesnek tűnő franciát preferálta, de a bejutás ide „ellenőrzött és kézben tartott volt”. A forradalom után az intézet megszűnt, de az ELTE-n belül egy Idegen Nyelvtanfolyam és Nyelvvizsga Csoport már rendelkezett nyelvvizsgáztatási jogokkal. Egyetlen évtized alatt jelentősen változott a magyar gazdaság helyzete: a KGST-n kívüli piacok is érdekessé váltak. Az új gazdasági mechanizmust (1968) követően fokozódott az igény (külkereskedelem, ösztöndíjak stb.) az idegen nyelvi diverzitás felélesztésére. A fiatalabb generációk számára világossá vált, hogy az orosz nem lett világméretű közvetítő nyelv, sem a turizmus nyelve; hogy honi elfogadottsága és presztízse csekély; „hogy az orosz nyelv tanításába intézményesen beépített igénytelenség a belenyugvásnak egy olyan társadalmi gyakorlata, amely nem ostromolja a nyelvtudásnak azokat a standardjait, ahol a nyelv mint eszköz egy kultúra közvetítőjévé válhat” (Bárdos 1988: 169).

Szinkronban volt tehát a történésekkel az MM 6/1965-ös rendelete és a rendeletet kiegészítő utasítás (3/1967), amely létrehozta az ELTE felügyelete alá tartozó Idegennyelvi Továbbképző Központot, és megbízta az intézményt a felső- és a középfokú nyelvtudást igazoló vizsgák szervezésével és lebonyolításával. (Egy korábbi rendelet,

a 110/1964 már intézkedett a nyelvtudás anyagi elismeréséről.) A vizsgára iskolai végzettségtől függetlenül bárki jelentkezhett, aki nagykorú. Szakmai nyelvvizsgát csak akkor lehetett tenni, ha a releváns minisztérium gondoskodott megfelelő szaktudású vizsgáztatókról. Gyakran feledésbe merül, hogy az alapítás célja „a dolgozó felnőttek idegen nyelvi oktatásának és továbbképzésének intézményes biztosítása” volt, vagyis nyelvvizsgára előkészítő tanfolyamokat, vállalati céltanfolyamokat kellett szervezni, és mintegy azon túl, a nyelvvizsgáztatást is ellátni. Az ITK belső oktatói és vizsgáztatói gárdája ideálisan 30-40 fő körül mozgott, ám a későbbiekben a külső vizsgáztatókkal az Állami Nyelvvizsga Bizottság több száz főre dagadt, ami súlyos minőségbiztosítási gondokat okozott.

Az intézmény első igazgatója a fiatalon elhunyt Serény Andor volt, akit a francia kultúrán kívül a nyelvtanítás megújítása és az AV-technológiák is érdekelték. Olyan híres tankönyvszerzők vizsgáztattak például angolból, mint Véges István, Tarján Jenő, Korenchy Lajos, Jakabfi László, Székács Györgyné, Seprődi László és mások. Az intézet dolgozói mindnyájan, beosztásuktól függetlenül, keményen húzták az evezőket: feltelítette a napokat a több helyszínű, intenzív nyelvoktatás, a vizsgáztatás, nemkülönben a vizsgák javítása és ellenőrzése. Kétségkívül kutatásra és publikálásra maradt a legkevesebb idő: ez a jelenség a nyelvtanári lét örökzöldjei közé tartozik. A vizsgafejlesztés viszont, mint majd látjuk, a legfontosabb tevékenységgé lépett elő.

Köztudott, hogy a nyelvtanítási módszerek, valamint a társadalmi igények az utóbbi másfél évszázadban világszerte létrehozták a saját nyelvtudás-elképzeléseiket. Ezeket a képzeteket fordították le, ezeket realizálták az iskolai, majd kivetítve, a külső nyelvvizsgákban is. A nyelvtudás, mint a vizsgák célképzete, történeti kategória (vö. Bárdos 2002: 87–104). Távolról sem meglepő tehát, hogy az ELTE ITK is 10-12 évenként megújította vizsgái struktúráját; vizsgatechnikáit; a vizsgáztatókkal és a vizsgafejlesztőkkel szembeni elvárásait, hiszen maga a nyelvtanítás és a nyelvtanulás is, a generációváltások sebességével frissült, élénkült és alakult át. A következő táblázatban az ÁNYV fejlődésének stációit jelenítjük meg, amelyekről a továbbiakban részletesen szólunk.

A bemutatás alapja a továbbiakban nem személyek és évszámok, hanem a tanítás-tanulás, valamint a mérés-értékelés párhuzamos vonulatainak ábrázolása; nyelvtanítás-történeti reprodukció, amely azt kívánja bemutatni, hogy milyen szakmai megfontolások alakították ki az Állami Nyelvvizsgát mint szellemi konstruktumot a korabeli bürokrácia és előítéletesség rideg medrében. Az örökbecsű mondás egyébként ott és akkor is érvényes volt: kellett egy csapat.

Évek	Igazgatók	Vizsgák beállása (a négy korszak)	Jellegzetességek	Vizgszámok (csak megközelítések a növekedés bemutatására)
1951–57 1957–67	ELTE Idegen Nyelvek Főiskolájának megszűnése után	A vizsgáztatási jog az ELTE Idegen Nyelvtanfolyam és Nyelvvizsga Csoport kezébe került		évente 50 körül
1967–1975	Dr. Serény Andor	<b>1969:</b> mindkét irányú fordításokat preferáló, régi típusú nyelvvizsga. Előbb az írásbeli, utána szóbeli. Elégtelen írásbeli után nincs szóbeli.	ELTE ITK: 6 nyelv, 15 főállás. 3/1967 MM utasítás; előtte 6/1965 (VII. 16.) MM rendelet	5591
1975–1987	Dr. Sipőczy Győző	<b>1979:</b> új típusú, beszédcentrikus nyelvvizsga. Magnetofonos hallásértés. Szóbeli és írásbeli jegyek aránya 5:2. Szóbeli és írásbeli nem függ egymástól.	9/1978 (VII. 25.) OM vizsgarend. Kétnyelvű, általános és szakmai nyelvvizsgák. Vidéki egyetemi centrumokban is: Veszprém, Miskolc, Szeged, Pécs, Debrecen.	11 800
1987–1997	Dr. Horváth Iván	<b>1989:</b> modul rendszerű nyelvvizsga. Képleírás, szerepjátszási feladatok. Írásbeli és szóbeli külön-külön is letehető.	ELTE ITK: 40 főállás; vizsga 52 nyelven> összes vizsgáztató: közel hétszáz (!)	29 600 35 000
1997–2015	Dr. Gáborján Lászlóné	<b>1999–2000:</b> kétnyelvű, modul rendszerű, kritériumorientált. A NYAT által elsőként akkreditált, államilag elfogadott nyelvvizsga: az Origó (2000)	Nemzetközi szervezetek vizsgálták az intézményt és vizsgáit. Előtesztelt, statisztikai módszerekkel validált nyelvvizsga bevezetése.	101 796 146 000

1. táblázat. Az ELTE ITK és nyelvvizsgái

### III. Az Állami Nyelvvizsgák metamorfózisai

Nincsenek kétségeim, hogy emlékek és történések felelevenítése mind a szakmában, mind a nagyközönség körében vegyes érzelmeket kelt. A nyelvtudás hiányát szokás időről időre felróni genetikánk jellegzetességeként: „más nép, másfajta raj, másként tapad a fején a haj”; meg hogy „nehezebb eltörni a faragatlan fát” és így tovább. Ezek a mélyből fakadó, költői telitalálatok már nem felelnek meg a mai statisztikai mutatóknak, hiszen bizonyítható, hogy Terestyéni (1980) hírhedt felmérése óta sokkal több magyar tanult meg idegen nyelveket (Medgyes 2011 és 2015) valahol, valahogyan. Ugyanakkor a nyelvtudás elavulhat, miközben az egykori bizonyítványok soha nem avulnak el.

Magyarország a második világháború végére egy több évszázada regnáló, birodalmi nyelvet veszített el az iskolákban: a németet. Az 1949-ben kötelező első nyelvként elfogadott orosz szintén birodalmi nyelv lett, ám a politikai ideológia és átnevelés hangsúlyozása elsápasztotta és elapasztotta azt a rendkívül gazdag irodalmi, művészeti és folklórhagyományt, amelynek ez a nyelv is hordozója. Kik tanították ezt az „új” nyelvet? Sem az idősebb, sem a fiatalabb nyelvtanár-generációkban nem voltak képzett szlavisták. Természetesen „átképzett” vagy éppenséggel saját magukat újra kiképző görög–latin–szanszkrit; angol, német, francia, úgynevezett „nyugati” nyelvszakos kollégák, akik főként általános nyelvészeti tudásukra, műveltségükre, pedagógiai tapasztalatukra és intelligenciájukra támaszkodva voltak képesek váltani. Akadt persze néhány, a háború és a megszállás következményeként itt megkötött orosz anyanyelvű feleség is. Szűkebb témánk szempontjából fontosabb, hogy milyen szakmódszertani tudás és oktatástechnikai gyakorlat reprodukálható azokban az években, amikor a legelső, írásbeli fordításokon alapuló nyelvvizsgák stabilizálódtak.

Bár a huszadik század elején a magyarok élénken bekapcsolódtak a direkt módszerek (Phillip 1911), vagy éppen Gouin ígeközpontú mondatokkal cselekedtető, memorizáltató módszereinek művelésébe, ezek az akkor modern módszerek hamar feledésbe merültek. A két világháború közötti ismert módszertanok már inkább (és újból) a grammatizáló módszereket emlegetik, akár kontrasztív, akár tudatosító-egybevető, akár memorizáltató és transzformációs változataikban. Felemlítik továbbá az olvastató módszert is. A korabeli bölcsészképzés tudósképzés volt, amelynek középpontjában irodalmi, nyelvészeti és művelődéstörténeti tanulmányok álltak, így nem csoda, ha a közoktatásban is a leíró nyelvtan direkt tanításával, a nyelvtani-fordító módszer különféle változataival igyekeztek a nyelveket megismertetni. Így a tanítás ugyan *a nyelvről* szólt, de a komparatív grammatika égingerő fája eltakarta az erdőt. Bár a nyelvtani-fordító módszer azt ígéri, hogy a fordítás mint technika segítségével az olvasási készségeket fejleszti (eredetileg *auctorok* olvasása), ez a távoli cél a módszer inflálódásával szabályok magolásává, kivételek bevésésévé, deklinációk és konjugációk kántálásává silányult (Bárdos 2005: 45–56). A nyelvről szóló nyelvtani tudások (és tiltások) pókhálója rátelepedett a tanulók agyára: a homo grammaticusok

diktatúrája ez, amely túl sokáig tartott. Az volt az elvárás, hogy a tanuló a megtanult nyelvi szabályok alkalmazásával helyes mondatokat gyártson, esetleg fordításokat készítsen. Ezeknek a készségeknek a fejlesztése gyakran mondatgyakorlók segítségével történt, amelyek előszeretettel fókuszáltak a két nyelv eltéréseire, illetve nyelvtani alapú trükkjeire. Olvasás esetén a szöveg nyelvtani elemzése is elvárás volt, gyakran olyan szinten és olyan terminológiával, amelyre a tanuló anyanyelvén is képtelen lett volna. Az igen intenzív szótanuláson túlmenően (szódolgozatok) a rendszer mai időnkben is érvényes, sőt kívánatos egyetlen előnye volt az eredeti szövegek (dalok, versek stb.) memoriterként kezelése és számonkérése. A félelem a hibás megszólalástól, valamint az unalom a véget nem érő nyelvtani gyakorlatoktól (ragozások, kiegészítések, transzformációk, előljárószók behelyettesítése stb.) passzivitásba taszította és depimálta a tanulókat.

Nagyjából hasonló módszertani alapokon tanították az orosz nyelvet is, amelynek tanulását az iskolai nehézségeken túl az ellenszenv is hátráltatta, az új generációk számára főként a bezártság miatt. Természetesen mindig voltak és lesznek olyan sugárzó tanáregyéniségek, akik a legunalmasabb nyelvtani témát is (pl. rejtelmek az orosz igeszemléletben) egy aggteleki cseppkőbarlangban tett látogatás színességéhez tették hasonlóvá; meg olyanok is, akik mit sem törődve a kötelező tantervekkel, orosz irodalmat, kultúrát és művelődést hoztak be a nyelvórákra a szépre éheseknek, akár egy lexikai egység tanításának ürügyén is.

Nehéz elképzelni ma már azt a középkori állapotot, amikor a tanár egyes-egyedüli megtestesítője az idegen nyelvi szemléltetésnek mind hanggi, mind fizikai értelemben. Az áttörés, hogy anyanyelvű beszélőket is halljunk, már igen közel volt. A magnetonok elterjedése kiszorította a nehézkes lemezjátszókat: 1963-ban jelent meg Magyarországon az első (Cedamel típusú francia) nyelvi laboratórium. Ezek az eszközök kiváltották, beindították, mintegy hozták magukkal a nyelvtanítás első tömeges módszerét: az audiolingvális módszert, amely a legjellegzetesebb és a leggyakoribb mondatminták (*pattern drills*) begyakoroltatását ígerte a strukturalista nyelvsemlelet és a behaviorista tanuláselmélet összefonódásának következményeképpen. Ugyanekkor vált hozzáférhetővé az audiovizuális (strukturális-globális) módszer, amely az intonáció és az idegen nyelvi kiejtés tökéletes utánzásával jókora lehetőséget biztosított a kevésbé kognitív beállítottságú, ám kiváló hangutánzó képességű tanulók számára (Bárdos 2005: 95–110).

#### **IV. A „régii” nyelvvizsga (1969–1979)**

A régi típusú nyelvvizsgában ez az áttörés még nem jelentkezett. Az írásbeli (másfél-két oldalnyi szöveg magyarra és célnyelvre történő fordítása) megelőzte a szóbelit, illetve kizárta, ha az anyanyelvre vagy az idegen nyelvre történő fordítások közül bármelyik sikertelen volt: szóbelire már nem hívták be a jelöltet. Szinte minden ember



nyelvi készség-repertoárjában ezek a leggyengébben fejlett készségek; részben mert tanult készségek, amelyeket csak temérdek munkával lehet elfogadhatóan cizellált állapotba hozni. Ebben az értelemben a vizsga, kimondatlanul bár, de elitista és féloldalas volt: a beszéd fontosságának, primátusának ignorálása mellett csak igen keveseket engedett be a „kiválasztottak” közé. Akik mégis eljutottak a szóbeliig, azokat gyakran szószintű kérdés várta (pl. soroljon fel háziállatokat; időjárás jelenségeket; virágokat; járműveket stb.); vagy nyelvtani tudatosságról tanúskodó mondatszerkezetek bemutatása.

A direkt módszer óta jól ismert örökzöld társalgási témák szerény mértékben kerültek terítékre: mit mond barátjának a kórházban (*speedy recovery*); születésnapkor (*many happy returns*) stb. A társalgás az akkor divatos Angol társalgási zsebkönyv témáiban, inkább számonkérően, mintsem interaktívan folyt. Véges István (1972) számtalan kiadást megért munkájában kísérletet tesz a fonetikai átírás és a magyar helyesírás összebékítésére: *Áj lájk máj wők (I like my work)*. Ehhez hasonló, emlékezetes próbálkozás csak egyszer történt, a Basic English (Ogden 1930) első magyar kiadásában: mindent a magyar kiejtés szerint tüntettek fel. Tehát a 'szoksz' a zokni többes száma. A 'bút, trí, sört, csin, kap, boksz, csíz, mít, kik' stb. szavak kitalálását az olvasóra bízuk.

Sok korabeli tanár az akkor már nálunk is kapható hírhedt Essential English (lemezzen is hallható) szövegei mellett (Eckersley 1938) többnyire a nagy példányszámban többször is kiadott Báti–Véges, vagy a Tarján–Korenchy nyelvtanát gyakoroltatta. Jelen sorok szerzője az Essential English nagyméretű faliképeit (Gatenby–Eckersley 1955) más nyelvek tanításában is használta – a képekhez igazított direkt módszerekkel. Belátom, hogy veszélyes vizekre tévedtem azzal, hogy nyelvtanári „anyagismeretet” eleveníték fel, de fontos, hogy a mai olvasó érzékelje, hogy a hatvanas években már áthatolt az autentikus (már amennyire egy tankönyv autentikus) brit nyelvkönyvek garmadája a vasfüggönyön. Ráadásul Lado (1964) vagy Mackey (1965) alapvető elméleti munkáinak ismerete nélkül zuhant rá a magyar nyelvtanárookra a rengeteg „csempészárú”: az audiolingvális tananyagok teljes spektruma. A szövegeket kísérő hangfelvételek és laborgyakorlatok már szakszerű és korszerű, „elrontani- sem-lehet” (*foolproof*) kézikönyvekkel segítették a vakpróbálkozást. Röviden: a hetvenes években párhuzamosan futottak a régi (nyelvtani-fordító, a direkt és utóhatásai, az olvasatú) módszerek; csúcson volt az audiolingvális és az audiovizuális, miközben a láthatár peremén megjelentek a humanisztikus módszerek (pl. Lozanov [1979] szugesztopédiája). Nem kétséges, hogy a hetvenes évek végére a nyelvtanárok túlnyomó része metodikai szempontból felkészült volt arra a nyelvpedagógiai fordulatra, amit a kommunikatív nyelvtanítás áttörése jelentett. Dúskáltunk a javakban, jobbnál jobb tananyagokban, és nem volt zavaró, hogy Allen (1954) legalább egy évtizeddel megelőzte az audiovizuális módszert a Living English Speechcsel, vagy hogy French (1947) jól használható mondat-táblázatai megelőlegezik az audiolingvális laborgyakorlatokat



(miközben Erasmus Colloquiáira kacsintanak). Virágkorát élte az idiómák tanítása (Kundt 1938, McMordie 1909, 1971, Seidl 1974, Worrall 1964). (Csak évekkel később derült ki számomra, hogy milyen elavult szólások voltak ezek, amikor Canterburyben a szállásadóm tinédzser fia egyetlen délután, nyerítő vihogások közepette, hogy ti. melyek azok, amelyeket ő soha nem mondana, „kipreparálta” Seidl remekművét: alig maradt benne valami tanítanivaló.)

A mérésmetodikában kitört a tesztláz (bár sokak szerint az úgynevezett objektív feleletválasztós teszt (*multiple choice*) csak a nyelvtanuló idegen nyelvi bizonytalanságának mértékét képes megállapítani, s nem lehet mércéje egészes nyelvtudásának). A réges-régi szerzők tesztgyűjteményeit (Mills 1961, Stone 1970, Fowler–Coe 1976 stb.) felváltották a korabeli brit tesztgyűjtemények és vizsgaanyagok példatárai; s bár a sziget azóta is süllyed évente néhány millimétert, az angol nyelv, valamint vizsgáinak terjedése globális hatást ért el. A kommunikatív nyelvtanítás – a beszédfunkciókra fókuszálás és az éppen szükséges funkcionális nyelvtan arányainak megtalálásával – ekkor hatja át a magyarországi nyelvtanítást is. A globális nyelvtanítás és nyelvvizsgáztatás beszüremkedése megmagyarázhatja, hogy miért került a következő alcímbe az „új” szó mégis idézőjelbe.

## V. Az „új” nyelvvizsga (1979–89)

Madarak röptét figyelve nehéz eldönteni, hogy mi van előbb: a fej vagy a szárnyak? A nyelvtanítás mindennapi gyakorlata (mint szárnyak) számtalan esetben megelőzte a később elméletileg is igazolt tételeket. Például a funkcionális szemléletű, a kommunikáció lehetőségét felvállaló tananyagoknak is voltak korai előfutárai: András – Murvai 1961; Binham 1968 stb. A hetvenes években jelentősen bővült a modern szemléletű, kompakt (vagyis hanganyaggal és tanári segédkönyvekkel ellátott) modern nyelvkönyveket létrehozó, kreatív magyar szerzők tevékenysége. Volt, aki az Iskolarádióban (pl. Bodóczky–Horlai–Lukács 1979 stb.); mások a Tankönyvkiadó standard tankönyveiben (pl. Czobor–Horlai 1980, Bodóczky–Csonka 1979, Csonka 1990 stb.) mutatták be a legfrissebb módszereiket, magyarokra szabott nyelvtanítási elképzeléseiket. Mondanom sem kell, hogy a Rigó utca tanárai derekasan kivették a részüket ebből. Kétségtelen tény viszont, hogy a brit angoltanítási nagyipar a rákövetkező évtizedben, különlegesen szép kivitelű, óriási példányszámú nyelvkönyveivel lekörözte a magyar könyvkiadást, ami bizonyos értelemben csökkentette a publikálásra szánt magyar nyelvtanítási vágyakat, illetve a tantermek zárt ajtajai mögé lökte a honi ötleteket. Mégis, a hazai metodika színpadán már minden készen állt a kommunikatív nyelvtanítás befogadására. Miért jelentett mégis óriási előrelépést az 1979-es (és az 1980-as években már jól dokumentált) vizsgareform?

## A vizsga szerkezete

Az „új” vizsga szerkezeti felépítésében, valamint az osztályzatok megoszlásának számában *biztosította a beszéd primátusát*. Másfelől, a *magnetofonos hallásértés* bevezetésével kiküszöbölte azokat az egyenlenségeket, amelyeket az egyetlen, a jelöltet tanító nyelvtanár; vagy az akár csak akkor és ott, a jelölttel szemben ülő vizsgáztató egyéni nyelvmegjelenítései példázhattak. A magnetofonok megjelenésének országos hatása felmérhetetlen volt: megszűnt a középkori „egyke” kiejtés-állapot: sokféle anyanyelvű beszélőt kellett hallgatni, és ez a „fültiprás” jelentősen kitágította a befogadhatóság kapuit (pl. amerikai angol). Az új vizsga bevezetésének feltétele volt az a magas technikai színvonal, amely a Rigó utca testületét és infrastruktúráját jellemezte: a heti 12 órás kurzusokon az ITK tanárai rendszeresen használták a nyelvi laboratóriumokat (1971–1985: Tandberg IS 6; 1985–92: Tandberg IS 9; 1992–2016: Tandberg IS 10) és tanóráikon is használtak magnetofonokat (Tandberg AT771). (A nyomda, az AV-eszköztár fejlesztése, a tananyagok tárolása és előkészítése elképzelhetetlen lett volna a tanárokkal és anyanyelvű beszélőkkel teamekben dolgozó hangmérnök: Kovács István nélkül.) A vizsgákon használt autentikus hanganyagok felvételei szintúgy a Rigó utca „süketszobájában” készültek. A hallásértés feladatot nyelvi laborokban folytatták le, amely megkötés a nyolcvanas években az egyetemi városokkal bővülő nyelvvizsgákon is kritérium volt. Kezdetben ezek a helyszínek: Veszprém, Pécs, Debrecen, Miskolc, Szeged, Sopron még biztosították ezt a feltételt. A vizsgahelyek rohamos számú növekedésével ez a fontos minőségbiztosítási szempont megszűnt (tisztelet a kivételnek).

Ez a vizsga vezette be a *rövid szövegek olvasását* (gyakorlatilag blattolását), *az újságnyelv* és általában a modern médiák nyelvezetét a szóbeli vizsga részeként. Ez a vizsgapont késhegyre menő metodikai viták forrása lett, hiszen a legtöbb ember az anyanyelvén is nehezen olvas első látásra (arról nem is beszélve, hogy értse is, amit mond). A hangos olvasásra azért volt szükség, hogy rövid idő alatt még több mintát lehessen kiváltani a jelöltből a kiejtés jobb megítélése céljából. (A blattolás természetesen kiküszöbölhető, ha hagyjuk, hogy a jelölt magában egyszer elolvassa a szöveget.) Abban az időben nem voltak elérhetőek az angol újságok: itthon az AP, UPI, Reuters szövegekből összeollózott Daily News volt a legkönnyebben hozzáférhető anyag. A szöveg érthetőségét veszélyeztető „ollózás” oka vagy politikai volt, vagy egyszerűen az alapvető pragmatikai követelmények ismeretének hiánya. Az újságnyelv tanulmányozását nyelvkönyvek is segítették (Land 1975, 1983, Véges 1983 stb.) és ez az átállás egy modern médianyelvezetre ugyanolyan nagy hatással volt a hazai lexika-oktatásra, mint a hallásértésre a magnetofonok használata. (Jelen sorok szerzője a nyolcvanas évek elején rendszeres telexolvasást tartott, hiszen azok a szövegek még nem voltak megvágva.)

A vizsgához az ITK oktatói *tesztbankokat* állítottak fel megegyezéses nyelvtani minimum alapján, de ez csak akkor vált nyilvánossá, amikor tesztgyűjtemények formájában,

több nyelven megjelentek a Tankönyvkiadó gondozásában (pl. Bárdos – Sarbu 1984). Maga a tesztbank sokkal több, kártyákon rögzített és rendezett, nyelvtani szempontból tematizált, de nem statisztikai alapú, szakértői item-elemzésen alapuló rendszert alkotott. Az intézet rendszeresen kiadta a lefutott vizsgaszövegeket, gyakran magyarázatokkal, gyakorlás céljaira. A több nyelven kiadott tesztgyűjtemények mondatgyakorlókat is tartalmaztak. A tematikát „Az Állami Nyelvvizsgák tematikája: közép- és felsőfok (1985)” című kiadvány pontosította. (Az alábbi ábrán csak az általános középfokot mutatjuk be; praktikus okokból az alap- és felsőfokkal, valamint a szakmai nyelvvizsgákkal ebben a tanulmányban nem foglalkozunk.)

	<b>SZÓBELI</b>	<b>ÍRÁSBELI</b>
1.	<b>BESZÉLGETÉS</b> (Ismerkedés, „small talk”, párbeszédés „mezőnyjáték”, témaválasztás, téma kifejtése (Szótár nem használható) Idő: 15 perc a célképzet	<b>NYELVI KÉSZSÉGEK ELLENŐRZÉSE</b> (Nyelvtani és szókinccstesztek; példamondatok fordítása stb.) (Szótár nem használható) Idő: 90 perc
2.	<b>HALLÁSÉRTÉS</b> Célnyelvű szöveg tartalma magyarul (terjedelme másfél-két perc: összefoglalás, értelmezés magyarul) (Szótár nem használható) Idő: 5-10 perc	<b>FORDÍTÁS</b> célnyelvről magyarra: 1000–1100 n terjedelmű általános szöveg (Nyomatott, egy- vagy kétnyelvű szótár használható) Idő: 90 perc
3.	<b>OLVASÁSÉRTÉS</b> (500-600 n terjedelmű, általános idegen nyelvű szöveg fordítása, értelmezése magyarul) (Szótár nem használható) Idő: 5-10 perc	–
Együtt	Minimum 20, maximum 40 perc	Három óra (180 perc)
Jegyek	Beszédértés Beszédkészség (lexika) Nyelvhelyesség Kiejtés Olvasott szöveg értése	Nyelvi készségek Fordítás

## **2. ábra. Az általános (nem szaknyelvi) középfokú nyelvvizsga szerkezete a nyolcvanas években**

A mindenkori vizsga szerkezete az aktuális tájékoztatókból követhető (Sipőczy 1981, Horváth–Gáborján 1990, Katona 2000 – az utóbbi már az Origó), de a módszertana, amely a szikár struktúrába életet lehel, kezdetben csak kevés kiadványban lelhető fel (Bárdos 1982, 1986, Heltai 1990, Szentiványi 1990 stb.), a laikus visszacsatolás pedig

ritka (Kubinszky 1985). A *Vizsgamódszertan az ÁNYB tagjai számára* (Bárdos 1982) a vizsgáztatókkal szemben támasztott követelményeket, betartatásuk módját írja elő. A vizsgáztató vizsgatechnikája, nyelvi felkészültsége, műszaki-technikai felkészültsége és magatartása című fejezetekben.

A *vizsgatechnika* négy témát tárgyal: a kérdezés technikáit, az apropókészség jelentőségét, a határozott vizsgáztatói magatartás kritériumait, valamint az egyes feladatok lebonyolításának lényegi, módszertani fogásait. A nyelvi felkészültség evidenciának tűnik: minden tekintetben anyanyelvi szintű teljesítményre kell törekedni (mindamellett a szerző elismeri (Bárdos 1982: 16), hogy vannak olyan vizsgáztatók, akik inkább alkalmasak középfok, mintsem felsőfok lebonyolítására). Az alelnökök számtalan esetben váltak meg olyan minisztériumok által delegált szakmai vizsgáztatóktól, akik nem feleltek meg nyelvileg az elvárt színvonalnak (ez utóbbi kérdés már inkább a minőségbiztosítás területe).

A *műszaki-technikai felkészültség* nem csak a *magnetofon* vizsgán történő helyes használatára vonatkozott, hanem a lebonyolítás mikéntjére; a szelíd, állásfoglalás-mentes feltárás módszereire (arra kérdezzünk rá, amit a vizsgázó már kimondott). Nem minősítünk a jelölt előtt (olyasmit persze szabad mondani, hogy nem egészen erről volt szó). A maximális hallhatóság a cél, ehhez igazodnak a körülmények (nincs papírzörgés, székhúzogató, vizsgáztatók közti beszélgetés stb.). (A [kazettás] magnókat nem kellett állítgatni, mert egy oldalon 12–14 hanganyag szerepelt egymás után a vizsgán előírt gyakorisággal, így minden új vizsgázónál ott lehetett folytatni, ahol korábban megálltak.) Az olvasott cikkek kiválasztása a vizsgáztatók (időigényes) feladata volt: az elvárásnak megfelelően a köznyelvi társalgás legegyszerűbb pl. igéi esetén, az újságnyelvre jellemző, kicsit elvontabbak is szerepelhetnek (elismer, fenntart, hangsúlyoz, vádol, figyelmeztet stb.).

A technikai felkészültség körébe sorolhatjuk az írásbeli javítását is (Heltai 1989). Nem a nyelvtani tesztek (többnyire rozettás) javítása a probléma (kivéve a mondatfordításokat), hanem a teljes szövegeken a megfelelő hibajelek gondos és alapos feltűntetése (ez különösen jelentőssé vált attól az időponttól, amikortól a jelöltek utólag megtekinthették írásbeli munkáikat). A magyarra vagy célnyelvre fordítás mikéntje gyakran váltott ki vitát az anyanyelvű lektorok és a nem anyanyelvű oktatók között, sőt még tanszékek között is. Az elbírálás egységesítése céljából ez a vizsgamódszertan (Bárdos 1982) már *teljes hibatipológiával* szolgált. Súlyos az a hiba, amely torzítja a jelentést, vagy értelemzavaróvá válik (pl. jelentéssel ellentétes, vagy a közvetítendő információ teljes hiánya); nem súlyos az olyan szűk vagy tág fordítás, amely nem a leginkább odaillő szót használja, illetve súlyos következménnyel nem járó alaki vagy nyelvtani hiba. Az alakítól az információs hibáig tehát szerepel:

- alaki hiba (helyesírás, központosítás, elírás stb.);
- nyelvtani hiba (nyelvtani szerkezetek tévesztése);
- lexikai hiba (téves szóhasználat, vagy válogatás a lexikában);
- stilisztikai hiba (nyelvhasználati funkciók, regiszterek tévesztése);
- fordításképtelenség (értelmetlen, zagyva szöveg; ellentétes jelentés; szöveg kihagyása).

A felsorolás úgy is szemléltethető, hogy a legutolsó a súlyos információs, vagyis „minőségi” jellegű hiba, míg a többi négy inkább „mennyiségi” mutató, amelyeknek nem feltétlenül vannak minőségi következményei.

*A vizsgáztató magatartása* című rövid fejezet arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelvvizsga kulturálisan érzékeny jelenség, így a vizsgáztató magatartását a célnyelvben uralkodó normák szabják meg. A pontosság és következetesség mellett az eleve empátiás, odaadó jelöltre figyelés a legfőbb munkaeszköz: eldöntheti a társalgás irányát, a segítségnyújtások mikéntjét. Az ideál a nyugodt vizsgáztató (számomra Lukács Krisztina vagy Radványi Tamás), mert sem modorunk, sem mozdulataink, sem mosolyunk nem lehet harsány vagy tolakodó. „A vizsgáztató ne legyen fölényes; viselkedése legyen szolid, nyugodt, összefogott, kiegyensúlyozott, kellemes és derűs” (Bárdos 1982: 17).

Az első vizsgamódszertan legnagyobb erénye mégis az, hogy az élő nyelvvizsga mindennapi gyakorlatából származó *értékelési skálákat* közöl minden bírálendő területre (beszédkésztség, beszédértés, kiejtés, nyelvhelyesség, olvasott szöveg értése, olvasott szöveg célnyelven (szóbeli), fordítás magyarrá, fordítás célnyelvre. Több mint érdekes most elolvasni a KER „mire képes” („*can do*”) skáláit *húsz évvel (!) megelőző* értékelési javaslatokat. Az ÁNYV kategóriái az egészet, az egészséges teljesítményt tartják szem előtt, a KER skálái azokat az apró kapaszkodókat, amelyekkel az egymásra hasonlító kategóriák mégis elválaszthatók: az előbbi integrált, az utóbbi analitikus módszerekkel összeszerkesztett. Vessd össze: „The best descriptors – those that were sorted consistently to the correct pile and that were marked as clear and useful – were then used to create a series of overlapping 50-item checklists of descriptors for different levels” (North 2017). Az utóbbi már a „big data” világában lebeg, jobban bízik a statisztikában, mint a saját látásában: a kettő persze nem zárja ki egymást. A vizsgaakkreditációk „benchmarking” eljárásaiban, a kritikus pontokon, mindig gyakorlott szakértők segítségét veszik igénybe, nem pedig egy virtuális világ statisztikai látszatait. Szemléltetésként bemutatjuk a beszédkésztség értékskáláját, ahol a közép- és felsőfok még egy skálán szerepel (és rejtetten a beszéd folyamatossága kritériumot is figyelembe veszi).

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

### 3. ábra. A beszédkészséget értékelő skála (Bárdos 1982: 8)

#### A vizsga minőségbiztosítása

Kezdetben még minden résztvevő („stakeholders”: vizsgaszolgáltató, vizsgázó, munkaadó) elégedett volt a vizsga bevalásával, és így inkább a nagyközönség igényeit igyekezett az intézet teljesíteni: ne csak Budapesten legyen vizsga; hamarabb tudják meg az eredményeket; legyenek az írásbelik megtekinthetőek, stb. A legutóbbival túl is lépett egy határt: egyetlen ismert, nemzetközi nyelvvizsga sem csinált ilyet. A vizsgák minőségéért az adott nyelv alelnöke vagy alelnökei (később fővizgáztatók) feleltek. A vizsgaszövegeket, tesztek, példamondatokat tanszéki szinten válogatták és itt döntötték el, hogy melyik legyen (gyakran rejtett kipróbálás után, hiszen az ITK oktató intézmény is volt, illetve oktatói más intézetekben is dolgoztak). A szóbeli vizsgákat rendszeresen látogatták az alelnökök, akik nem a jelöltekkel, hanem a vizgáztatókkal, a vizgáztatók szaktudásának minősítésével foglalkoztak. Az írásbeli vizsgákat véletlenszerű szűrőpróbákkal, de közel fele-fele arányban szintén az alelnökök ellenőrizték. A vizgáztatók a legismertebb, legjobb nyelvatanárok közül kerültek ki, az ÁNYV Bizottság tagjainak javaslatára. Felkészítésük vizsgalátogatásokkal kezdődött, majd a módszertani tájékoztatók ismeretének birtokában próbavizgáztatásba foghattak, párban egy régi vizgáztatóval. Akit nem találtak alkalmasnak, azt eltanácsolták (a kiváló nyelvtanár nem biztos, hogy jó vizgáztató, nem neki kell elmondani a feladat



megoldását (!). A vizsgáztató párok állandó forgása dacára kialakultak olyan duók, akik nagyon szerettek és jól tudtak együtt vizsgáztatni. Kérésük, hogy együtt maradhassanak, jelentősen nehezítette a Nyelvvizsga Csoport tagjainak munkáját (akkor Rózsa Ágnes vezetésével), akiknek rendkívüli adminisztratív pontossága és odafigyelése nélkül aligha szaladt volna a szekér – a folyamatosan növekvő vizsgaszámok mellett. Az együttműködésnek ez az ideális „csúcsformája” hosszú éveken át megmaradt: ez biztosította az intézet és egyben a nyelvvizsgák stabilitását, elfogadottságát. Miként lehetséges, hogy egy ilyen, kiemelkedő kreativitással és összhangban szerkesztett nyelvvizsgarendszer nemzetközi szempontból tökéletesen ismeretlen maradt?

## Kitekintés

A fenti kérdésre több, meglehetősen triviális válasz adható. Egyfelől, kinek kellene olyan angolszász (vagy más célnyelvű) nyelvvizsga, amelyet (még ha anyanyelvi kontrollal is, de) Magyarországon fejlesztettek; miközben a brit és amerikai nyelvvizsgák globális összecsapásokban igyekeztek minden elképzelhető piacot megszerezni. Arról, hogy egy ország milyen nyelvvizsgát, nyelvvizsgákat fogad el, kizárólag saját maga dönt, és nálunk, akkor, a magyar Állami Nyelvvizsga volt elfogadott. Bezártságunk miatt még a kétely sem merült fel, hogy most jobbat, vagy rosszabbat kapott-e az ország, mint amit megérdemelt: véleményem szerint mindvégig a világszínvonalnak megfelelőt, azzal a többlettel, hogy a tanítási kontextusoktól nem távolodott el. Meglehetősen titokban ugyanekkor lehetett a követségeken is külföldi nyelvvizsgákat letenni, természetesen a kinti áron. (A bátrakról, akik be mertek menni egy „nyugati” követségre, fénykép készült.) 1989-ben az ELTE ITK szerződést kötött a cambridge-i nyelvvizsgák itthoni forgalmazására. Már ez a tény is bizonyítja, hogy az ELTE ITK nem törekedett arra, hogy „monopóliummá” váljon (később ugyanis ez lett a vád), brit szakmai kapcsolatai pedig kifejezetten erősek voltak, ahogy azt doktori védések is bizonyították. Arra, hogy a külföldi nyelvvizsgák változatos csapatával itthon „megmérkőzzék”, még jó tíz évet kellett várni. Nem véletlen, hogy a népesebb mezőnyben az első, új kritériumok fényében elfogadott nyelvvizsga mégis az Origo lett (Katona 2000).

Amennyiben olvasóink – mint szakemberek – figyelemmel követték a brit nyelvi mérés és értékelés fejlődését (Davies 1978, Skehan 1988, Bachman 2000, Alderson – Banerjee 2001, 2002 stb.), akkor azt is érzékelhették, hogy micsoda hatalmas szakmai potenciál rejlik a kommerciális érdekek által is támogatott nyelvvizsgák tökéletesítésében. Nem kétséges, hogy az idegen nyelvi mérés és értékelés a pedagógiai mérés és értékelés legdinamikusabban fejlődő ágazata: élcsapata volt a század utolsó két évtizedében. Akadt ugyan egy-két olyan vizsgatechnikai fogás, amely az ELTE ITK következő vizsgáiban mintegy visszaköszön (pl. a képleírás), de a brit nyelvvizsgák többsége, éppen a gazdasági siker miatt, nem nagyon törekedett

a legmodernebb, ám költségesebb teszt-technikák bevezetésére (tisztelet a kivételnek: Cambridge). Továbbra is világméretben dúlt a harc az inkább megítélésalapú ('judgement') brit, és a sokkal inkább empirikus, észak-amerikai nyelvvizsgák között. A megfogalmazás afféle minőség–mennyiség szembenállást sugall, erről azonban szó sincs. A brit vizsgák – csakúgy, mint az Állami Nyelvvizsga – a legjobb szakértők segítségével hoztak létre vizsganyagokat, amelyeket azután soha többé nem használtak. Bizonyosságul mellékelünk egy elemzést Aldersontól (1987: 3): „Due to the constant need to produce new examinations and the lack of emphasis by exam boards on the need for empirical rather than judgemental validation, these examinations are rarely, if ever, tried out on pupils or subjected to the statistical analyses of typical test production procedures. Examination boards do not see the need to pretest and validate their instruments, nor conduct post-hoc analyses of their tests' performance.” A brit vizsgafejlesztő cégeknél is a fővizsgáztató (alelnök) feladata volt az új tesztek kifejlesztése, amely munkálatokban szakértői véleményekre támaszkodott. A kijelölt szakértői bizottság hozta létre, ellenőrizte és véglegesítette a teszteket („moderation”), és ennek jegyében tájékoztatták, illetve képezték tovább a vizsgáztatókat. Ebben az értelemben a nyolcvanas évek magyar állami nyelvvizsgái összhangban voltak más (külföldi) vizsgaszolgáltatók eljárásaival. Még azt az előnyt is mellé tehetjük, hogy a magyar Állami Nyelvvizsga fejlesztői ugyanakkor az adott nyelv avatott oktatói is voltak, így a tanítás és a mérés-értékelés tevékenységkörei a kívánatos irányban: párhuzamosan mozogtak (vesd össze: Báthory Zoltán gondolatai a könyvborítón, Bárdos [2002] mérésmetodikai monográfiáján). Mindeközben mind a tanításban, mind a nyelvi értékelésben, a kommunikatív kompetencia mint célképzet igen tág, általános rendező elvvé vált, amelynek eredményeként a nyelvtanításban használt modern technológiák (akkor a videózás és a televízió is: képi többletek), valamint a funkcionális beszédszemlélet és a kulturális másságot is tudatosító pragmatikus elképzelések győzedelmeskedtek. Újfént nagyjából tíz év kellett ahhoz, hogy a kerék megint forduljon egyet, és létrehozzon egy újabb nyelvvizsgát (Bárdos 1987). Az ELTE ITK vizsgáztatói jelentős publikációkkal, folyóiratok indításával, kitűnő nyelvkönyvekkel és öntökéletésítéssel (!) a modern tesztfejlesztés útjára léptek. A sajnálatos nem az, hogy erről a megújulásról külföldön nem szereztek tudomást, hanem inkább az, hogy a nyelvészet vagy a neveléstudomány hazai elefántcsonttornaiba ez a jelentős alkalmazott nyelvészeti, nyelvpedagógiai és mérésmetodikai fejlődés alig-alig volt képes beszivárogni.

#### **IV. Az ÁNYV megszilárdulása és átalakulása (1989-1999)**

A kilencvenes években a nyelvtanítás és a nyelvtudás célképzete, konstruktuma messze jutott a huszadik század elejének szedercsíra-állapotától: szinte egy kifejlett embrió képét mutatja. A magyarázat egyszerű: a mai nyelvtanítás nem kizárólag az iskolai nyelvtanítás lombikjában fogant, vagy ha mégis, akkor számtalan egyéb forrás is táplálja. A tanár már nem ura a bemenő, bejutó tananyagoknak: hogyan is korlátozhatná a filmek,

az elektronikus kommunikáció, a keresők és műsorkínáló szoftverek beözönlését – egyáltalán: a hálózati világ szüntelen be- és átáramlását agysejtjeinkben. A digitális „big brother” vette hátára a nebulókat, rafináltan kontrollálja és tartja fogságban gondolataikat. Ez az uralom egyszerre nyelvi és képi, kultúrája globalista, tagadhatatlanul az angolszász nyelvek hegemoniájával. A modern nyelvtanár maga is „áramlatívá” válik, és megpróbálja az aranymosást újra megtanítani a világháló sekélyes vizeiben. Ugye milyen könnyű átcsúszni a mai időkbe? NEM, a kilencvenes években *még nem ez volt*, ami most: akkor cseréltük a Robotron írógépeket személyi számítógépekre; még használtuk a nyolcvanas évek videóit (Készüljünk a nyelvvizsgára!); és futottak a nyelvi laborok is. A bőség kétségkívül jelen volt: egyfelől az ELTE ITK szerzői gárdája egyre több és jobb tankönyvvel állt elő, és egyre többet lehetett importálni a célnyelvek anyaországaiból is. A legfontosabb változás azonban az volt, hogy megnőtt a nyelvvizsgáért dolgozó szakemberek meta-tudása: már képesek voltak saját magukat kívülről szemlélni, méghozzá a korszerű mérésmetodikai szakma szemüvegén át. Ennek jele a szakfolyóiratok megjelentetése és benne a célképzetek és módszerek pontos megfogalmazása, nemkülönben kutatásokkal történő alátámasztása (Testing Matters 1996–97, Nyelvvizsga Fórum 1998–2000, Nyelvi Mérce 2001-től – Fekete Hajnal, Heltai Pál, Horváth Iván, Staub Valéria, Tamássyné Bíró Magda és kollégáinak érdeme). Ezek a folyóiratok azonban nem rendelkeztek ISSN-számmal, kis példányszámuk és terjesztési problémák miatt nem ragadták meg a témához valóban értő (bár maroknyi) kutató figyelmét. A szerzők inkább alkalmazott nyelvészeti konferenciákon szerepeltek, de a nagyobb mérésmetodikai tapasztalatokat felmutató neveléstudományi rendezvényektől (pl. ONK, PÉK) rendre távol maradtak; országos és nemzetközi folyóiratokban keveset publikáltak. Ugyanakkor tovább utaztak az ÁNYV „szekerén”, kényszeresen is felvállalva azokat a szakmai kihívásokat, a nem mindennapi presszúrákat és dresszúrákat, amelyeket a kilencvenes évek hoztak magukkal. A rendszerváltás után minden „állami” eleve privatizációs rohamban részesült, és olyan könnyű volt a világszerte elfogadott szakmai erők összpontosítását (amilyen egy jól fejlesztett vizsga mint márka) politikai színezetű monopóliumnak lefesteni. Gyakran kicsinyes, provinciális üzleti érdekek húzódtak meg a végzálás mögött (jobb lenne, ha ezt a vizsgát mi csinálnánk...). Az átalakítások nagyformátumú személyisége dr. Manherz Károly professzor és államtitkár volt, aki úgy tudott érdekeket képviselni különleges menedzseri adottságaival, hogy ahhoz pénz is szerzett, ugyanakkor a szakma is jól járt: a nyelvvizsgák modern akkreditációja és minőségbiztosítása döntően „földről” indult el, háttere a minisztérium és az asszisztáló OIT (Országos Idegennyelvi Tanács). Így került sor arra, hogy az ELTE ITK Állami Nyelvvizsgálója az első külföldi „akkreditációval” is rendelkező szellemi termék lett: voltaképpen a minisztérium felkérésére (a Világbank támogatásával) a Goethe Intézet szakértői, illetve a British Council által felkért holland és angol szakértő (Crighton–West 1993) többféle igényt kielégítő elemzést készítettek. A British Council képviselői az intézet múltjára is kíváncsiak voltak, alapos munkát végeztek; ugyanakkor a német jelentésben számos alá nem támasztott állítás, mendemonda

szerepelt: áttételesen nyilvánvaló volt az üzleti érdek, az „egyeduralom” megtörése, a „nemzetköziesítés” előtérbe helyezése, (az akkor még inkább a csak várhatóan EU-országok) gyarmatosítása – globális érdekeknek álcázva. Ma már igazoltak tekinthetjük Heltai Pál és Fekete Hajnal (1996) kasszandrai tanulmányait a két akkreditációs dokumentumról. A fő paradoxon voltaképpen az volt, hogy mindkét jelentésben szerepeltek olyan elvárások és követelményszintek, amelyeket a bírálók a saját vizsgarendszereikben sem tudtak megvalósítani.

## A vizsga szerkezete

Apróbb változtatások mellett, közel egy évtizedig, az alábbi szerkezetben működött az általános középfok (4. ábra).

Tétel	SZÓBELI (A TÍPUS)	ÍRÁSBELI (B TÍPUS)
1.	<b>IRÁNYÍTOTT BESZÉLGETÉS</b> (Ismerkedés, rövid párbeszéd megadott témakörökből, lásd vizsgatematikák; inkább interjú) (Szótár nem használható) Idő: 5–8 perc	<b>NYELVI KÉSZSÉGEK ELLENŐRZÉSE</b> Nyelvtani és szókincesztek (45+5): 50 feladat (tesztlépés); Idő: 30 perc (Szótár nem használható)
2.	<b>ÖNÁLLÓ TÉMAKIFEJTÉS KÉPEK ALAPJÁN</b> (szintén a megadott témakörökkel összefüggésben) (Szótár nem használható) Idő: 5–8 perc	<b>MAGYARRÓL CÉLNYELVRE FORDÍTÁS</b> 500 n terjedelmű általános, egybefüggő szöveg (Szótár használható) Idő: 30 perc (?)
3.	<b>SZITUÁCIÓS PÁRBESZÉD</b> (Magyar nyelvű szituáció alapján nyelvileg megfelelően kell reagálnia: partnere a vizsgáztató) (Szótár nem használható) Idő: 5 perc	<b>IRÁNYÍTOTT FOGALMAZÁS</b> Több téma közül választva: levél írása, vagy egy téma kifejtése a megadott utasítások alapján, szintén a megadott témakörök alapján (15–20 sor). Idő: 60 perc (?) (Szótár használható) (A fordítás és az irányított fogalmazás feladatok sorrendje felcserélhető!)
4.	<b>HALLÁSÉRTÉS (Beszédértés laboratóriumban)</b> Cél nyelvű beszélt nyelvi szöveg (1500 n), normál tempóban: háromszori meghallgatás. A „ráhangolódás” után feladatlapokat kell megoldani a hallottak alapján: magyar nyelvű kérdésekre magyar nyelvű válasz (Szótár nem használható) Idő: 20–25 perc	<b>CÉLNYELVRŐL MAGYARRA FORDÍTÁS</b> 1000–1200 n (később 3000–3200 n) terjedelmű, cél nyelvű általános szöveg <i>fordítása</i> magyarra (Szótár használható)
5.	-----  (csak felsőfokon: tolmácsolás)	<b>OLVASÁSÉRTÉS</b> 1500–1700 n terjedelmű, cél nyelvű szöveg(ek) alapján <i>feladatlapok kitöltése</i> (kérdésekre adott válaszok) Idő: 90 perc (?) (Szótár használható) (Csak felsőfokon tömörítés cél nyelvre)
Összes idő és értékelés	Kb. 35–40 perc Kommunikatív érték, szókincs, nyelvhelyesség, kiejtés, beszédértés	210 perc (három és fél óra)

**4. ábra. Az Állami Nyelvvizsga a kilencvenes években: általános (nem szaknyelvi) középfok**

pontosabban megítélhető nyelvi megnyilvánulásokat váltott ki a jelöltekből. A feladatok megváltoztatása nemcsak a külső elvárásoknak szóló megfelelést, hanem a modern nyelvtanításban teret nyert újabb és tömegesen elterjedt módszertani megoldásokat is tükrözi. A kommunikatív nyelvtanítás túlsúlya az írásbeliséget vagy a nyelvhelyességet ugyanolyan helyzetbe hozta vagy inkább hagyta, mint régen: továbbra is a leggyengébb (Sipőczy 1988). Megszüntetett néhány kevésbé kedvelt tételt (pl. újságszöveg blattolása), valamint az élő vizsgán rögtöni elmeséléshez kapcsolt (prompt) hallásértést. Újdonság a képleírás (lehetőleg tematikus elvárásokkal). Ez az önálló, viszonylag folyamatos szóbeli leírást elváró feladat még csak ment valahogy, viszont az interaktivitás távol állt az (egykori) iskolai reflexektől. Így nagyon nehéz volt interjú helyett társalogni, nem is beszélve a szituációs kártyákról (amely eleve megszünteti a valós kommunikáció egyik éltető elemét: a véletlenszerűséget). Eleinte a jelöltek meg sem értették, hogy mi az elvárás: hogy el kell játszani, elő kell adni a szituációt, ráadásul a vizsgáztatóval mint egyenértékű partnerrel.

Új feladat volt az irányított fogalmazás is. A fantázia fejlesztése, a kreatív írás képességének szisztematikus felépítése az anyanyelven nem tartozott a kiművelt, kimódolt és főként begyakorolt területekhez. A testes fordítás és olvasásértés egyaránt hozzájárult az írásbeli időtartamának növekedéséhez (210 perc), a Rigó utca mégis hosszú ideig kiállt és kitartott a kétnyelvű vizsgák mellett. (A kétnyelvű vizsga csak annyiban más, mint az egynyelvű, hogy az utóbbi nem vallja be, nem ismeri el, hogy egy kétnyelvűben mindenképpen van oszcillálás a két nyelv között, még ha ez nem is mindig tudatosul.) Kétségtelen, hogy a vizsga egészében a kommunikációra való képesség könnyebben exponálódott mind szóban, mind írásban: pragmatikai okokból értelmetlenné vált a tematikus magolás. A képekben ábrázolt, valamint elképzelt és végül az éles vizsgán kiváltott szókinccs nem mindig harmonizált a leggyakoribb szavak anyanyelvűeknél is megtapasztalható ökonómiájával: magyarul, a ritka szavak kizárása nehezebb volt a vizsgafejlesztőknek, mint az újságszövegek esetében korábban. Összességében az új vizsgarendszer sokrétűségével, változatosságával szervesen illeszkedett az állami nyelvvizsgák fejlődésének ívébe, és nemzetközileg is érvényesen képviselte a lehetséges mérészetodikai világok legjobbját.

## **Támadások és fejlesztések az ANY utolsó éveiben**

A kilencvenes évekre kedvelt ujjgyakorlattá vált újságírói körökben az Állami Nyelvvizsga pellengérré állítása, megbélyegzése. Varga (1989: Mégse fütyülnek a Rigónak?) például a következő allegóriával indít. „Nézem a hölgyet, aki bizonyára a Rákóczi tér közelsége miatt foglalt plocot magának a Rigó utcában. Nézem a hölgyet, amint hanyagul nekidől az Idegennyelvi Továbbképző Központ falának, és az jut eszembe, hogy végső soron felfedezhető valami hasonlóság közöttük: neki is, az intézménynek is rossz híre van.” Kétségtelenül rendkívül szuggesztív indítás ez, már ha valaki ilyen sokáig

nézi, akarom mondani olvassa ezt a cikket... Szerencsére, az épületben dolgozó nyelvtanárokat és egyben nyelvvizsgáztatókat nem zavarták meg az ilyen krokik (vagy kokik?) (Nógrádi 1989), hanem jobbításokra törekedtek.

A vizsgáztatók kiképzésére videotréning készült (Fekete–Dalglish–Hughes 1993). Korábban már említett folyóirataikban rendszeresen publikáltak vizsgamódszertani, vizsgatechnikai eljárásokat, fejlesztéseket, amelyeknek valóban fogantja lett a vizsgák tényleges lebonyolításában. Ugyanezekben a folyóiratokban egyre gyakrabban jelentek meg „külső” szakemberek írásai (Csépes Ildikó, Dróth Júlia, Einhorn Ágnes, Hock Ildikó, Károly Krisztina, Kontra Edit, Kormos Judit, Major Éva, Öveges Enikő, Szabó Gábor és mások). Bizonyos értelemben a kilencvenes évektől érvényes, hogy a szakma valamiképpen mégis a Rigó utca köpönyegéből bújt elő: olyannyira előbújtak, hogy egyszerre teremtették meg az eredet (!) konkurenciáját, azzal, hogy más nyelvvizsgák fejlesztésébe is bekapcsolódtak, ugyanakkor segítettek is e tudományág fejlődését, később intézményesülését is (pl. Nyelvvizsgáztatók és Nyelvtudásmérési Szakértők Országos Egyesülete, Dávid Gergely). Többen szerepeltek a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület pályázott tagjaiként (NYAT). Az utóbbi testület a Nyelvvizsgát Akkreditáló Központ (NYAK) hathatós támogatásával végezte el a honi és külföldi nyelvvizsgák heroikus csereszabatosítását a Közös európai referenciakerettel az új évezred első évtizedében – ez azonban már egy másik történet. Az ELTE ITK minőségbiztosítási eljárásai, maga a koncepció (a vizsgáztatók rendszeres, az írásbelik és szóbelik arányos és véletlenszerű ellenőrzése) nem változott jelentősen a korábbiakhoz képest a század utolsó évtizedében, ellenben a statisztikai és technikai háttér fejlődése jelentősen emelte az objektivitást. Mind a külső laikusok, mind a belső, felelős vizsgafejlesztők megtagadhatták az évek során, hogy tökéletes nyelvvizsga nem létezik, csak újabb, divatos megalkuvások és kétségbeesett erőfeszítések sorozata következhet a nyelvtudás-fogalom bekerítésére. Számos ilyen „talányt” ismerünk: nincsenek végleges tudások, csak cáfolható és cáfolandó approximációk. Ugyanakkor ez az utolsó vizsga – az Origo kifejlesztésével – nagyot lépett előre a végtelennel tűnő úton.

## Epilógus

A huszadik század utóbbi néhány évtizedéről szóltunk egy intézmény szellemi-szakmai tükrében: nem a teljes feltárás, hanem inkább az érdeklődés felkeltése céljából. A szelektív emlékezet és számos szubjektív szuperplán alkotja az alábbi „tabula gratulatoria” kistotálját. A szereplők mindegyike, így vagy úgy, hozzájárult és formálta a „Rigó utca” és az Állami Nyelvvizsga imázsát. Ennek elméleti vonulata a vizsga- és tananyagfejlesztés; gyakorlati megvalósulása pedig a vizsgáztatás és a nyelvtanítás, mint több évtizedre kiterjedő, a nemzetközi trendeket időnként megelőző, majd követő, intenzív és következetes szakmai tevékenység. Ahogy hullnak és múlnak munkák és napok, egyre inkább látom, hogy milyen szerencsés voltam, hogy ilyen közösségben dolgozhattam.



AZ ELTE ITK LEGJELENTŐSEBB FŐÁLLÁSÚ TANÁRAI	(A SZELEKTÍV EMLÉKEZETBEN)
<p><b>ANGOL TANSZÉK</b></p> <p>Bartáné Aranyi Edina  Bárdos Jenő  Bodóczky Caroline  Czobor Zsuzsa  Cseppkövi Ilona  Csonka Margit  Fekete Hajnal  Fonyódi Jenő  Fonyódi Jenőné  Heller Anikó  Heltai Pál  Horlai György  Katona Lucia  Kontráné Hegybíró Edit  Kutor Susanne  Lukács Krisztina  Marosán Lajos  Németh Pálma  Patthy Miklósné  Rawlinson Zsuzsa  Sarbu Éva  Szentgyörgyvári Artúr  Szentiványi Ágnes  Székács Györgyné  Walkó Zsuzsa</p>	<p><b>NÉMET TANSZÉK</b></p> <p>Antal Mária  Borbély Mária  Csizmadia Miklós  Deákné Heidrun  Emericzzy Tibor  Gáborján Katalin  Hahn György  Molnár Judit  Szabó László  Szinna Undine  Szitnyainé Gottlieb Éva  Tamássyné Bíró Magda</p> <p><b>OROSZ TANSZÉK</b></p> <p>Galló András  Gecső Sándor  Gergely Katalin  Halász Lászlóné  Horváth Iván  Juhász Gyula  Sipőczy Győző</p> <p><b>FRANCIA TANSZÉK</b></p> <p>Dési Ágnes  Gergelyi Mihály  Kaposi Tamásné  Kiss György  Staub Valéria</p> <p><b>SPANYOL TANSZÉK</b></p> <p>Hübner Katalin</p>

### 5. ábra. Ötven emlékezetes tanáregyéniség az ELTE ITK-ból

Gondolom, hogy többek számára ez a befejezés világossá tette, hogy e sorok szerzője *megbékéléssel tekint vissza az* emberi és szakmai küzdelmeknek erre a három évtizedére: a mai magyar idegen nyelvi értékelés és nyelvvizsgáztatás gyakorlatát meghatározó tudós tanárok életművére. Farewell!

## IRODALOM

- Alderson, J. Ch. – Krahnke, K. J. – Stansfield, Ch. W. (1987, eds.): *Reviews of English Language Proficiency Tests*. Washington, D.C.: TESOL.
- Alderson, J. Ch. – Banerjee, J. (2001): Language Testing and Assessment. I. *Language Teaching* 34, 213–236. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. Ch. – Banerjee, J. (2002): Language Testing and Assessment. II. *Language Teaching* 35, 79–113. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allen, W. S. (1954): *Living English Speech. Stress and Intonation Practice for the Foreign Language Student*. London: Pearson ELT.
- András László, T. – Vándorné Murvai Márta (1961-től folyamatosan): *How to Say it in Hungarian?* Conversational Phrase Book. Budapest: Tankönyvkiadó.
- angol.info/2019/04/28/hogyan-tudja-egyetlen-nyelvvizsga-romba-donteni-az-egesz-nyelvvizsgarendszer-hitelesseget (Máthé Elek) *Hogyan tudja egyetlen nyelvvizsga romba dönteni az egész nyelvvizsgarendszer hitelességét?*
- Állami Nyelvvizsga Bizottság (1985): *Az Állami Nyelvvizsgák tematikája: közép- és felsőfok*. Budapest: ELTE ITK.
- Bachman, L. F. (2000): Modern Language Testin at the Turn of the Century: Assuring that What we Count Counts. *Language Testing* 17 (1) 1–42.
- Bárdos Jenő (1982): *Vizsgamódszertan az Állami Nyelvvizsga Bizottság tagjai számára*. Budapest: ELTE ITK.
- Bárdos Jenő (1983): A nyelvvizsgamódszertan néhány kérdéséről. *Modern Nyelvtanítás. A felnőttoktatás tájékoztatója. 1963–1983*, 247–259. Budapest: TIT Idegennyelv-oktatási Központ.
- Bárdos Jenő (1986): *State Language Examinations in Hungary. A Survey on Levels, Requirements and Methods*. Bulletin, National Institute of Education. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet (OPI).
- Bárdos Jenő (1987): *Programtervezet az Állami Nyelvvizsga rendszerének továbbfejlesztésére*. Budapest, ELTE ITK 1–46.
- Bárdos Jenő (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Gyorsuló Idő. Budapest: Magvető Kiadó.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő – Sarbu Aladárné (1984): *Angol feladatgyűjtemény a középfokú nyelvvizsgálathoz*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Báti László – Véges István (1965): *Angol nyelvkönyv kezdőknek*. Tanuljunk nyelveket! Negyedik kiadás. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Binham, Ph. (1968): *How to Say it?* London: Longman Group Limited.
- Bodóczy Caroline – Csonka Margit (1979): *Do you Speak English?* I–IV. (Államvizsgára előkészítő társalgási gyakorlatok. Budapest: Kereskedelmi Továbbképző és Módszertani Központ.
- Bodóczy Caroline – Horlai György – Lukács Krisztina (1979): *Down to Earth*. Angol nyelvvizsga előkészítő. Budapest: Iskolarádió.
- Common European Framework of Reference for Languages*. Learning, Teaching, Assessment. (2001): Council of Europe. Modern Languages Division, Strasbourg. Cambridge: Cambridge University Press.

- Crichton, J – West, R. (1993): *Az idegennyelvi vizsgák fejlesztésével kapcsolatos magyarországi konzultánsi munka. Jelentés és javaslatok*. Budapest – Manchester: The British Council.
- Csonka Margit (1990): *Let's Speak English!* (Angol nyelv középfokon, társalgási gyakorlatok). Angol nyelvkönyv III–IV. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Csépes Ildikó (1999): Issues in Testing Spoken Language in Pairs. *Nyelvvizsga Fórum. Nyelvvizsgáztatók és Nyelvtanárok Lapja*. II/1.14–16. Budapest: ELTE ITK.
- Dávid Gergely (1992): Objektivitás, értékelés, standardizáció. *Iskolakultúra*. 2/1, 26–29.
- Davies, A. (1978): Language Testing (a survey article) in Kinsella, V. (ed.) *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*. Vol. II. 3, 4, 145–159; 215–231. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei Zoltán – N. Tóth Zsuzsa (1987): Megméretett – A magyar állami nyelvvizsgarendszer áttekintése. *Pedagógiai Szemle*. XXXVII. évfolyam, 11. szám, 1119–1132.
- Dróth Júlia (2001): A fordítások nyelvi megvalósításának értékelése a fordításoktatás folyamatában. *Nyelvi MÉRCE*. I/1–2, 30–36.
- Eckersley, C. E. (1938–): *Essential English for Foreign Students*. (Illustrations by Salibury, Ch. and Sharrocks, B.) Books I–IV. London: Longmans (Green and Co Ltd).
- Einhorn Ágnes (1999): Az idegen nyelvi érettségi reformjának eddigi eredményei. *Nyelvvizsga Fórum. Nyelvvizsgáztatók és Nyelvtanárok Lapja*. II.2. 51–52. Budapest: ELTE ITK.
- Fekete, H. – DalGLISH, R. – Hughes, M. (1993): Good exams, bad exams. *Testing Matters*. Budapest: State Language Examination Board. 97/II/1, 10–11.
- Fekete Hajnal (1996): Az akkreditáció kérdéséhez. *Testing Matters*. Budapest: State Language Examination Board, 96/I/1, 9–13.
- Fowler, W. S. – Coe, N. (1976): *English Language Tests*. Sunbury-on-Thames: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- French, F. G. (1968): *English in Tables*. Oxford: OUP.
- Gatenby, E. V. – Eckersley, C. E. (1955): *General Service English Wall Pictures*. Teacher's Handbook with Exercises. London: Longmans.
- Gáborján Lászlóné – Horváth Iván (1990): *Tájékoztató az állami nyelvvizsgákról*. Budapest: Téka Könyvkiadó.
- Heltai Pál (1989): Elméretett... Válaszok Dörnyei Zoltán – N. Tóth Zsuzsa: Megméretett... c. tanulmányára. *Pedagógiai Szemle*, XXXIX évfolyam, 1. szám, 63–76.
- Heltai Pál (1989): Lehet-e fellebbezni? *Nyelvvizsga Híradó*/2, 5-8. Budapest: ELTE ITK.
- Heltai Pál (1990): Nyelvvizsga tévhitek. *Nyelvvizsga Híradó*.4. Budapest: ELTE ITK, 9–16.
- Heltai Pál (1996): A Világbank / British Council és a Goethe Intézet jelentéséről. *Testing Matters*, Budapest: State Language Examination Board, 96/I/1 1–8.
- Hock Ildikó (2000): On Threats to the Reliability of Oral Examinations. *Nyelvvizsga Fórum. Nyelvvizsgáztatók és Nyelvtanárok Lapja*. III/1. 45–46. Budapest: ELTE ITK.
- Katona Lucia (2000, szerk.): *Tájékoztató az ITK 'Origó' nyelvvizsgarendszeréről*. Budapest: ITK.
- Károly Krisztina (et al.) (2000): Diplomáciai szakmai nyelvhasználat. Nyelvhasználati igényfelmérés a diplomáciai szakmai nyelvvizsga korszerűsítéséhez. *Nyelvvizsga Fórum. Nyelvvizsgáztatók és Nyelvtanárok Lapja*. III/1. 27–36. Budapest: ELTE ITK.
- Király Zsolt (1997): Áldás, vagy átok? Az angol középfokú nyelvvizsga a tanár szemszögéből. *Testing Matters*. II/3, 27–32. Budapest: ELTE ITK.

- Kontráné Hegybiró Edit (2002): Szövetségest keres a nyelvtanár. *Nyelvi MÉRCE*. II/2. 98–100. Budapest: ELTE ITK.
- Kormos Judit (1997): A pragmatikai, szociolinvisztikai és szociokulturális kompetencia tesztelése a szerepjátékok segítségével. (Eredetileg: Play your cards right, *Novelty*, 1996) *Testing Matters*. II/2. 15–18. Budapest: ELTE ITK.
- Közös Európai Referenciakeret (KER) (2002): *nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Európa Tanács Közoktatási Bizottság. Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg. Budapest: OM Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Kubinszky Mihály (1985): Az állami nyelvvizsgák tapasztalatai. *Felsőoktatási Szemle* XXXIV. évf. 3. szám. Budapest: az MM folyóirata.
- Kundt Ernő (1938-től folyamatosan): *Anglicizmusok*. Budapest: Aetheneum, Vajna György és Társa.
- Lado, R. (1964): *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Land, G. (1975, 1983): *What's in the News?* (A Selection of Newspaper Extracts with Exercises). London: Longman.
- Lozanov, G. (1979): *Suggestology and the Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Lukács Krisztina (2002): Nyelvtanítás Magyarországon – európai mércével. *Nyelvi MÉRCE*. II/2. 5–15. Budapest: ELTE ITK.
- Mackey, W. F. (1965): *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Major Éva (1999) A közép- és kelet európai országok idegen nyelvi vizsgáztatási modelljei és az európai harmonizáció. *Nyelvvizsga Fórum. Nyelvvizsgáztatók és Nyelvtanárok Lapja*. II.2. 3–14. Budapest: ELTE ITK.
- McMordie, W. (1909): *English Idioms (and how to use them)*. (Revised by Goffin, R. C. in 1971, 15th impression) Ely House, London: OUP.
- Medgyes Péter (2011): *Aranykor. Nyelvtanításunk két évtizede: 1989–2009*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Medgyes Péter (2015): *Töprengések a nyelvtanításról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Mills, A. E. (1961-től folyamatosan): *Intermediate Test Papers in English*. Grammar and Vocabulary. London: Longman Group Limited.
- Nógrádi Gábor (1989): Nyelvvizsgáztatás alapfokon. *Élet és Irodalom* 1989. április 7.
- North, B. (2017): *The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues*. Lausanne, Switzerland: Eurocentres Foundation.
- Ogden, C. K. (1930): *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. First Edition, London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co.
- Öveges Enikő (1999): Helyzetkép az új angol érettségi fejlesztési munkálatairól. *Nyelvvizsga Fórum. Nyelvvizsgáztatók és Nyelvtanárok Lapja*. II.2. 53–55. Budapest: ELTE ITK.
- Phillip Kálmán (1911): *A direkt módszer. Tanulmányok*. Budapest: Franklin
- Radányi Tamás – Székács Györgyné (1981): *Angol II. Tanuljunk nyelveket!* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Seidl, J. (1988): *English Idioms* (5th Edition) Oxford: OUP.
- Skehan, P. (1989): Language Testing: Survey Article. Part I. *Language Teaching Abstracts*. 21/2. 211–221. Cambridge: Cambridge University Press.

- Skehan, P. (1988): Language Testing: Survey Article. Part II. *Language Teaching Abstracts*. 22/1. 1–13. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sipóczy Győző (1981, szerk.): *Tájékoztató az Állami Nyelvvizsgáról a 3/1980 (X. 25.) MM sz. rendelet alapján*. Budapest: TIT.
- Sipóczy Győző (1988): Egy kis statisztika. *Nyelvvizsga Híradó*. 88/1, 32–33. Budapest. ELTE ITK.
- Stone, L. (1970): *Tests in English Structure and Usage*. London, Macmillan.
- Szabó Gábor (1997): Item Response Theory in Language Testing. (Később megvédett PhD-értekezés.) *Testing Matters*. II/2, 9–11. Budapest: ELTE ITK.
- Szentiványi Ágnes (1990): *A nyelvvizsga, a vizsgázó, a vizsgáztató, a vizsga*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Tamássyné Bíró Magda (1998): Kell-e a középfokú nyelvvizsgán a gátakról is beszélgetni? *Nyelvvizsga Fórum. Nyelvvizsgáztatók és Nyelvtanárok Lapja*. II/1. 36–39. Budapest: ELTE ITK.
- Tarján Jenő – Korenchy Lajos (1965): *Angol nyelvkönyv haladók számára*. Tanuljunk nyelveket! Budapest: Tankönyvkiadó.
- Terestyéni Tamás (1980): *Idegennyelv-tudás a magyar lakosság körében*. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Varga Zsolt (1989): Mégse fűtyülnek a Rigónak? *Mai Nap*. március 28.
- Véges István (1972): *Angol társalgási zsebkönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Véges István (1983): *What about the News?* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Worrall, A. J. (1964): *More English Idioms*. London: Longmans and Green Co. Limited.