

A nyelvvizsga-monopóliumtól a nyelvvizsgasorompóig. A nyelvvizsga a nyomtatott sajtóban 2000 és 2019 között¹

Vajnai Viktória*

DOI: 10.21549/NTNY.40.2023.1.1

A nyelvvizsga kérdése Magyarországon évtizedek óta kiemelt szerepet játszik az oktatással és továbbtanulással összefüggésben, és ennek köszönhetően az oktatás világán túlmutató társadalmi diskurzus és viták témája. Ez a sajtóelemzés a magyar nyomtatott sajtóban 2000 és 2019 között megjelent, a nyelvvizsgához kapcsolódó megszólalásokat és véleményeket elemzi azzal a céllal, hogy a nyelvvizsgához kapcsolódó társadalmi diskurzus elemeit és összefüggéseit feltárja és értelmezze. Az elemzésbe a 168 óra, az Élet és Irodalom, a Heti Válasz, a Magyar Demokrata, a Figyelő, a Köznevelés és a Pedagógusok Lapja összesen 53 cikke került. A többlépcsős diskurzuselemzési folyamat három elkülöníthető, de egymással szoros összefüggésben álló témakört eredményezett: (1) a nyelvvizsga jelentése, célja és használata, (2) a nyelvtudás és nyelvtanítás kérdése, (3) vesztesek és nyertesek – felelősök és áldozatok. Az elemzés emellett nemcsak a nyelvvizsga, a nyelvtudás és a nyelvtanulás lehetséges társadalmi narratíváira világít rá, hanem az ezekkel összefüggésben lévő társadalmi kérdésekre és meggyőződésekre is, mint a köz- és felsőoktatás problémái, a problémák vélt okai, az oktatás- és társadalompolitika célja, hatása, nyertesei és vesztesei.

Kulcsszavak: nyelvvizsga, sajtóelemzés, diskurzuselemzés, nyelvtanítás

Bevezetés

A nyelvvizsga kérdése Magyarországon évtizedek óta kiemelt szerepet játszik az oktatással és a továbbtanulással összefüggésben, és ennek köszönhetően az oktatás világán túlmutató társadalmi vitákat vált ki. Einhorn (2015) szerint azokban az európai országokban a nyelvvizsga lényegtelen, amelyekben a társadalom nagyobb része beszél idegen nyelveken, míg azokban az országokban, ahol relatíve alacsonyabb a nyelvtudás, a nyelvvizsgának kitüntetett pozíciója van. Magyarországon még ezen országokhoz hasonlítva is nagyobb a nyelvvizsgák jelentősége (Einhorn, 1999), ami évtizedek óta így van (Öveges & Kálmán, 2019). Ennek ellenére kevés tudományos kutatás foglalkozik a nyelvvizsga társadalmi narratívájával.

Ez a sajtóelemzés a magyar nyomtatott sajtóban 2000 és 2019 között megjelent, a nyelvvizsgához kapcsolódó megszólalásokat és véleményeket elemzi azzal a céllal, hogy a nyelvvizsgához kapcsolódó társadalmi diskurzus elemeit és összefüggéseit feltárja és értelmezze. A vizsgált periódus 2000-ben kezdődik, mert ekkor szűnt meg a Rigó utcai állami nyelvvizsga kizárólagossága, és került átalakításra a magyarországi nyelvvizsgarendszer, és 2019-ben zárul, mivel ez év novemberében vonta vissza a kormány azt a 2014-ben bejelentett tervzetét, hogy a felsőoktatásba való bejutáshoz alapfeltétel legyen egy B2-es szintű C típusú nyelvvizsga. Bár a nyelvvizsga kérdése 2000 előtt és 2019 után is társadalmi diskurzus témája volt, ebben az időszakban

1. A szerző tanulmányában sok helyütt hivatkozik, illetve idéz az eredeti cikkek interjúalanyaitól. Ezekben az esetekben az interjúalany nevének feltüntetése különösen fontos, habár a neveléstudományi szakirodalomban kissé szokatlan. Ezért a tanulmány közlésekor az interjúalany nevét és vagy titulusát is feltüntetjük, és az „idézi” formulát használjuk. Néhol a szerző neve helyett a nyomtatott sajtóban eredetileg használt monogramra hivatkozunk. (A szerk.)

* PhD hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, vajnai.v@student.elte.hu

olyan döntések és elmozdulások történtek ebben a kérdésben, ami elég adatot nyújt egy olyan elemzés elkészítéséhez, amely a nyelvvizsgálóhoz fűződő társadalmi diskurzus egy szegmenséről képet nyújt. Az elemzés emellett nemcsak a nyelvvizsga, a nyelvtudás és a nyelvtanulás lehetséges társadalmi narratíváira világít rá, hanem az ezekkel összefüggésben lévő társadalmi kérdésekre és meggyőződésekre is, mint a köz- és felsőoktatás problémái, a problémák vélt okai, az oktatás- és a társadalompolitika célja, hatása, nyertesei és vesztesei.

Módszertan

Annak kérdését, hogy hogyan jelenik meg a nyelvvizsga kérdésköre a társadalmi narratívában, milyen elemei vannak, és ezek milyen összefüggésben állnak egymással, diskurzuselemzési módszerrel tártam fel és elemeztem. A társadalmi diskurzus feltérképezésének módszertana nem egyöntetű, nemcsak magának a társadalmi diskurzus fogalomnak van számos meghatározása, hanem az sem egyforma, hogy a kutatási-elemzési módszerében mennyire szigorúan támaszkodik a nyelvi megközelítésre (Garrity, 2010). Ugyanakkor a társadalmi diskurzus feltérképezése egyrészt megkívánja, hogy az elemzés ne csak nyelvi, hanem interpretatív is legyen (Ruiz, 2009), illetve a társadalmi diskurzus részének vesz mindent megszólalást, amennyiben az „narrál vagy érvel” (Angenot, 2004). Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy megvizsgáljuk azokat a társadalmi jelenségeket, amelyeket általában adottnak veszünk (Taylor, 2001; Ruiz, 2009), és jobban megértsük azokat és összetettségüket.

Mivel a „mindent, amit mondtak vagy írtak” (Angenot, 2004) megközelítés ezen elemzés keretein belül lehetetlen, a sajtóelemzés forrásainak – egy kivétellel – országos hetilapokban megjelent írásokat választottam. A hetilapok kiválasztásánál arra törekedtem, hogy azok több politikai és társadalmi nézőpontot tükrözzenek, és mindenképp legyen köztük olyan, amely kifejezetten az oktatásra irányul. Így az Arcanum adatbázisában végzett keresésbe a 168 óra, az Élet és Irodalom, a Heti Válasz, a Magyar Demokrata, a Figyelő, a Köznevelés és a Pedagógusok Lapja² került, a kereséshez a „nyelvvizsga” szót használtam, a találatok időkorlátjának a 2000 és 2019 közötti periódust állítottam be.

Angenot (2004) alapján az Arcanum keresője által adott találatok közül csak azokat a cikkeket vontam be az elemzésbe, amelyek kommentárt, állásfoglalást, értelmezést is tartalmaztak a nyelvvizsgálóval kapcsolatban (53 írás). Mivel nem oktatáspolitikai-történeti, hanem alapvetően a nyelvvizsga jelenséghez kapcsolódó társadalmi diskurzus-elemzés volt a célom, a nyelvtanulással vagy -tudással kapcsolatos kormányzati lépésekről (Világnyelvprogram, intenzív nyelvi év bevezetése, külföldi kétéves nyelvtanulás stb.) szóló cikkeket, amennyiben azok az írásokban nem kapcsolódtak szorosan össze a nyelvvizsga kérdésével, kizártam a vizsgálatból.

A cikkek feldolgozásához némi módosítással a Glózer (2007) által (is) ismertetett, Foucault (2001) archeológiai módszerén alapuló többfázisú megközelítést alkalmaztam. A cikkek első olvasása alapján azonosítottam a főbb témákat, kérdéseket, problémákat, majd második olvasásra ezeket finomítottam, kiegészítettem, ezután az azonosított fő- és alfogalmak kapcsolatait, összefüggéseit próbáltam elrendezni. Az utolsó lépésben nem követtem szigorúan a diskurzuselemzés Glózer által vázolt módszerét, mert a vizsgált cikkek alapján a stratégiák elemzésénél sokkal hangsúlyosabbnak tűnt az okok, a vétkesek és áldozatok kérdése – amelyek kiválasztása és megnevezése természetesen stratégiaként is értelmezhető az érintettek részéről. A négylépéses folyamat három elkülöníthető de egymással szoros összefüggésben álló témakört eredményezett: (1) a nyelvvizsga jelentése, célja és használata, (2) a nyelvtudás és nyelvtanítás kérdése, (3) vesztesek és nyertesek – felelősök és áldozatok.

Megközelítem szerint minden megszólalás része a társadalmi diskurzusnak (Angenot, 2004), érvényes és elemzendő. Sem a pártpolitikailag jól behatárolható megszólalókat, sem a sajtótermékeket nem kívántam poli-

2. Ez az egyetlen a vizsgált folyóiratok közül, amelyik nem hetilap.

tikai pozíciójuk szerint elhelyezni, megnyilatkozásaik esetleges időbeli ellentmondásaira rámutatni. Egyrészt ez nem minden forrásnál lett volna lehetséges, másrészt azért, mert – mint említettem – minden egyes megszólalást a társadalmi diskurzus érvényes és lehetséges elemének vettem, attól függetlenül, hogy ki mondta és hol (Ruiz, 2009). Ezért csak annyit jeleztem a megszólalóknál, amennyit feltétlen szükségesnek láttam az elemzés alátámasztásához (politikus, nyelvvizsgaközpont képviselője, tanár stb.).

A nyelvvizsga jelentése, célja, használata és hatása

Nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás

A nyelvvizsgához kapcsolódó diskurzus egyik fő fogalma értelemszerűen maga a nyelvvizsga, ezért az első kérdés, hogy a vizsgált szövegek mivel azonosítják, milyen értelmezést tulajdonítanak a nyelvvizsgának. A leggyakoribb megközelítés a nyelvvizsga és a nyelvtudás egy az egyben való megfeleltetése. Eszerint a nyelvvizsga a nyelvtudás megjelenítése, láthatóvá tétele: akinek van valamilyen szintű nyelvvizsgálója, az azon a szinten tud azon a nyelven, akinek nincs nyelvvizsgálója, az nem tud:³ „Aki beiratkozott, tudta, mi a diploma feltétele, és ha minden tárgyból eleget tett a vizsgakövetelménynek, az ördögbe is, az előírt nyelvtudást⁴ is megszerezhetne volna” (Klinghammer István felsőoktatási államtitkár, idézi Laky, 2013, p. 24); „A szakma és a társadalom jelentős része jogos követelménynek tartja, hogy aki diplomát szerez a felsőoktatásban, legalább egy idegen nyelven meg tudja magát értetni” (Rozgonyi Zoltán, az Euroexam Nyelvvizsgaközpont vezetője, idézi Lass, 2017, p. 2). Nemcsak politikusok és nyelvvizsgaközpontok vezetői osztják ezt a nyelvvizsga-értelmezést: „Az előző felsőoktatási törvény ugyanis a diplomát középfokú nyelvvizsgához kötötte, nagyon helyesen. Hiszen Európába igyekeztünk, és a magyar lakosság nyelvtudása meg sem közelíti a fejlett, de még a környező országok lakosságának átlagos nyelvtudását sem” (Bonifert, 2012, p. 5).

A nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás értelmezés szerint a nyelvvizsga nemcsak hogy egyenlő a nyelvtudással (és ez többé-kevésbé fordítva is igaz), hanem a nyelvtudás egyetlen és valódi garanciája: „A nyelvvizsgáztató testületek azzal kritizálták az érettségit, hogy nem ad olyan garanciát a nyelvtudásra, mint a nyelvvizsga” (Varga, 2005, p. 14). Mi több, ezen megközelítés szerint a nyelvvizsga a nyelv és a nyelvhasználat minden területét lefedi – olyan a területeket is, amelyeket a nyelvvizsga valójában nem kér számon, mint például a gyermeknyelv: „Rozgonyi viszont úgy látja, hogy egy óvodapedagógusnak is lényeges lehet a kicsiket angolul vagy németül játékokkal, dalokkal előkészíteni az iskolai nyelvtanulásra” (Takó, 2014, p. 17).

A nyelv összességének és a különböző társadalmi kontextusnak lefedése mellett a nyelvvizsga időben sem ismer határt, nemcsak a pillanatnyi nyelvtudás mutatója, hanem a nyelvtudás hosszú távú garanciája, ami akár egy egész életre kitart: „Ezzel együtt a középkorúak többsége nem beszél idegen nyelvet, hiszen korábban nem volt a diploma megszerzésének feltétele a nyelvvizsga” (Pelle, 2004, p. 25).

A nyelvvizsgához az egyik leggyakrabban kapcsolt tulajdonság ebben az értelmezésben az, hogy „objektív”: „a diák *objektív* visszajelzést kap tudásszintjéről” (Pappné, 2004, p. 23).⁵ Érdekes módon ezt az objektivitást a szövegek axiómának veszik (lásd Shohamy, 2013): a vizsgált cikkek között egy sem foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy valójában mit és hogyan mérnek a nyelvvizsgák, mi alapján szabják meg a pontszámokat és az elért

3. Megemlítendő az is, hogy a „beszél” valamilyen nyelven, a „tud” valamilyen nyelven szinonimájaként jelenik meg általában.

4. Saját kiemelések.

5. További példa: „Ugyanakkor minden olyan cégnek, amely sokmilliót fordít a képzésre, objektív mércével kell mérnie ennek eredményességét. Az uniós csatlakozás közeledtével pedig rohamosan nő azoknak a nemzetközi cégeknek a száma is, amelyek nyelvvizsgát követelnek meg alkalmazottaiktól” (Szabó, 2002, p. 5). A szerző az egyik akkori nyelvvizsgaközpont kommunikációs felelőse volt.

eredményt.⁶ A megszólaló és megszólaltatott „szakértők” között többször találkozhatunk magán vagy felsőoktatásbeli nyelvvizsgaközpontok képviselőivel,⁷ és csak egyszer alkalmazott nyelvészrel, ám annak a kérdése, hogy a nyelvvizsga objektivitását kijelentő szakértők objektívak-e, nem jelenik meg. Ez arra is rámutat, hogy a nyelvvizsga szakmai hátterének szakértői a társadalmi diskurzusban nem nyelvtanárok, független alkalmazott nyelvészek vagy tesztelési-mérési szakemberek, hanem a nyelvvizsgaközpontok képviselői.

A vizsgált cikkek és a vizsgált időszak nagy részében tehát a nyelvvizsgát elsősorban a nyelvtudás megfelelőjének, bizonyítékának, objektív mércéjének (Shohamy, 1998), a nyelv szinte minden területét lefedő és egy életen át tartó garanciájának tekintették anélkül, hogy ezen axiómákat (nyelv, nyelvvizsga és nyelvtudás kapcsolata, nyelvvizsga objektivitása, vö. Bárdos, 2003, 2007) bármilyen módon igazolni kívánták volna. Ez a megközelítés egyben reifikáció, egy megfoghatatlan és szerteágazó (nyelv, nyelvtudás) dolog kézzelfogható, számszerűsíthető és értelmezhető, sorbarendeázhető (Heller & Duchêne, 2012), sőt, hosszú távra konzerváló leképezése. Ugyanakkor ez a megközelítés azt is magában foglalja, hogy egyfajta nyelvtudás létezik (ami egyenlő a nyelvvizsgával), és ehhez a nyelvtudáshoz mindenki hozzáfér.

A nyelvvizsga egy papír

Ezzel az átfogó és statikus, a nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás megközelítéssel párhuzamosan megjelenik egy kevésbé elterjedt, gyakorlati értelmezés, amely elkülöníti a nyelvvizsgát és a nyelvtudást (Einhorn, 1999). Ez a megközelítés több szempontból korlátozottabb értelmezése mind a nyelvvizsgának, mind a nyelvtudásnak, mint a korábban ismertetett nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás.

A *nyelvvizsga egy papír* értelmezés szerint a nyelvnek és a nyelvtudásnak különböző vetületei vannak: (1) elkülönít társadalmi-gazdasági felhasználási területeket: erős különbséget tesz az állami és a magánszektor között: „Egy-egy állás betöltése során a legtöbb vállalatnál előny a nyelvtudás, a nyelvvizsgának azonban csak az állami szférában van jelentősége” (Mártonffy, 2002, p. 58); (2) nem kívánja felölelni a nyelv egészét: „Igaz, a munkáltatónak nem nyelvvizsga, hanem nyelvtudás kell, [...] nem arra van szüksége, hogy a leendő munkatárs tökéletesen használja a befejezett jövőt, hanem, hogy eligazodjon munkaterületén az adott nyelven” (Bonifert, 2012, p. 5); (3) a nyelvtudásban elkülönít különböző készségeket: „Sajnos a mai napig gyakran találkozunk olyan jelentkezőkkel, akiknek a *beszédkészsége* nagyon gyenge, holott a nyelvvizsgáját letette” (Turóczi, 2009, p. 9); (4) nem gondolja, hogy a nyelvtudás állandó: „Az ilyen pozícióra jelentkezőknek többnyire csak középfo-kú nyelvvizsgájuk van, ami még a diplomához volt kötelező, [...] s mire álláskeresőre kerül sor, teljesen elfelejti a nyelvet” (Mártonffy, 2002, p. 58).

Eszerint az értelmezés szerint tehát a nyelvvizsga nem egyenlő a nyelvtudással (Györgyi, 2007), és éles határ van az állami és az oktatási szférában uralkodó „papír” és a „valós” vagy „használható” nyelvtudás között: „De a tanítványaink elsősorban a *nyelvtudásért* jönnek, *nem a papírárt*” (Iványi, 2009. augusztus, p. 34). A „használható nyelvtudás” a nyelvvizsga-kérdés egyik visszatérő kifejezése, változó tartalommal. Legtöbbször arra utal, hogy a „valós” vagy „használható” nyelvtudás gyakorlati; lehet, hogy nem tökéletes, ám az adott kontextusban történő kommunikációt szolgálja, hangsúlyosabb benne a beszédkészség, és idővel változik. A jelzők használata ugyanakkor arra is utal, hogy többféle nyelvtudás létezhet, hisz ha van „valós” és „használható” nyelvtudás, akkor van ezektől eltérő nyelvtudás is. A nyelvvizsga ebben az értelmezésben annyit jelent, hogy valaki egy adott időpontban egy adott mérésen olyan eredményt ért el, amelyet az a mérési rendszer megfele-

6. Kivéve az egynyelvű-kétnyelvű nyelvvizsgákhoz kapcsolódó kérdést: szükséges-e a fordítás a nyelvvizsgán.

7. A vizsgált cikkekben a leggyakrabban megszólaltatott „nyelvvizsgaszakértő” Rozgonyi Zoltán, az Euroexam Nyelvvizsgaközpont vezetője.

lőnek talált, ami lehet a nyelvnek egy idealizált és elméleti megközelítése, de a gyakorlati kontextushoz nem feltétlenül illeszkedik.

A nyelvvizsga célja és használata

A kritikai nyelvi mérés képviselői szerint (Shohamy, 1993, 2013) egy nyelvvizsga sohasem csupán egy vizsga, hanem önmagán túlmutató célja, hatása és összefüggései vannak, sőt, a nyelvvizsgák eszközök, amelyeket politikai célokra használnak (*test use, the use of tests* – Fulcher, 2009). Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy amikor a nyelvvizsga szót használom, ne csak szigorú értelemben a vizsgára utaljak, hanem a hozzá kapcsolódó célokra és használatra is – ami egyébként a vizsgált szövegekben is általános. A fenti két értelmezés (Nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás, A nyelvvizsga egy papír) tükrében érdemes megvizsgálni, hogy a nyelvvizsgának milyen célja és használata lelhető fel a bekerült cikkekben.

A célok tekintetében a nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás értelmezés jelenik meg abban a megközelítésben, miszerint a nyelvvizsgálóhoz kapcsolt követelmények és előnyök növelik a nyelvvizsgák számát, így az egyéni nyelvtudást: „egy-két nyelvből középfokú (esetleg felsőfokú) nyelvvizsga-bizonyítvánnyal a kezükben, magabiztosan lépnek tovább” (V. Nagy, 2001, p. 55) és az osztálytársadalmi nyelvtudást is, sőt, ha nincs nyelvvizsga, nincs nyelvtudás sem: [a nyelvvizsgafeltétel enyhítése] „bebetonozza Magyarország vezető helyét a legrosszabb idegennyelv-tudással bíró európai uniós országok rangsorában” (Laky, 2013, p. 25). Eszerint a nyelvvizsga célja az ösztönzés, ami pozitív és esetlegesen átmeneti: „a nyelvvizsgapapírra egészen addig szükség van, amíg a középiskolából kikerülő tanulók számára nem lesz természetes, hogy legalább egy nyelvet középfokon tudjanak” (Rozgonyi Zoltán, idézi Takó, 2014, p. 17).

A nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás értelmezéshez és céljához kapcsolódik a nyelvvizsga szimbólumként való felfogása is, ami a nyelvtudással való egyenértékűsége révén az Európához és/vagy az értelmiséghez való tartozást jeleníti meg: „a nyelvvizsga-követelménynek nem egy jelképes, kipipálandó valaminek kell lennie, hanem annak fontos megjelenítése, hogy egy értelmiségi képes legyen legalább egy idegen nyelven [...] kifejezni magát” (Rozgonyi Zoltán, idézi Takó, 2014, p. 14). Ebben az értelmezésben (nyelvtudás-egyenlő-nyelvvizsga) tehát a nyelvvizsgának főként csak pozitív és nemes célja van: a nyelvtudás erősítése, és a nyelvtudás által az európai vagy egyéb közösséghez való tartozás. A nyelvvizsga ezen célok elérésére a döntéshozók eszköze.

A nyelvvizsga és nyelvtudás kapcsolatának második, praktikus vagy pragmatikus értelmezéséből (a nyelvvizsga egy papír) adódik a nyelvvizsga céljának és eszközjellegének második kategóriája: eszerint a nyelvvizsga egy olyan eszköz, amely által az egyén kedvezményekben részesülhet, vagy egyszerűen bizonyos dolgok eléréséhez elengedhetetlen: „Eszter például még a 2006-os érettségije előtt megszerezte az angol felsőfokú és a német középfokú nyelvvizsgát, mert ezek 100 százalékos érettségi eredménynek számítottak, és elég volt 5 helyett 3 tárgyból érettségiznie” (Eller, 2012, p. 16); „Pluszpontok járnak az emelt szintű érettségijért, a közép-, illetve felsőfokú nyelvvizsgáért, [...] ezen pluszpontok nélkül a diáknak esélye sincs bejutni a kívánt szakra” (Hernádi, 2005, p. 20). A nyelvvizsga ilyen instrumentális célja és eszközjellege (lásd Vágó, 2001; Einhorn, 2015; Öveges & Csizér, 2018; Fekete & Csépes, 2019) elsősorban a felsőoktatással kapcsolatban jelenik meg a cikkekben – nem jelennek meg az állami szférában a nyelvvizsgálóhoz kapcsolt előnyök (például bérpótlék egyes területeken). E szerint az értelmezés szerint a nyelvvizsga célja a hozzá kapcsolt lehetőségekhez és előnyökhöz való hozzáférés, vagyis a nyelvvizsga elsősorban a nyelvvizsgáló eszköze – igaz, erre az eszközhasználatra az adott társadalmi-politikai kontextus készíti. A két értelmezés elméletben igen, gyakorlatban azonban nem zárja ki egymást: lehet a nyelvvizsga egyszerre a döntéshozók nyelvtudást ösztönző eszköze és ugyanakkor a nyelvvizsgálót pillanatnyi pragmatikus előnyökhöz juttató eszköz.

Van azonban a nyelvvizsga céljának és használatának egy harmadik kategóriája is, amely nem illeszkedik sem a nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás, sem a nyelvvizsga egy papír megközelítésbe. E szerint a nyelvvizsga és a nyelvtudás közötti kapcsolat lényegtelen, mert a nyelvvizsga célja és használata nem a nyelvtudással van elsősorban összefüggésben, hanem valójában egy azon túlmutató oktatáspolitikai vagy társadalompolitikai eszköz – és ebben az esetben nem a kimondott célok számítanak, hanem az, hogyan és mire használják a nyelvvizsgát, ami sokszor indirekt és kimondatlan (Shohamy, 2007, 2013).

Ez az oktatáspolitikán belüli, a nyelvtudáson túlmutató használat egyrészt lehet „érdem-” avagy „teljesítményalapú” (Piller & Cho, 2013): eszerint a nyelvvizsga a – nemcsak a nyelvtudás szempontjából – „legjobbak” kiszűrését lehetővé tévő eszköz: [a nyelvvizsga a felvételiben játszott szerepéről] „Ingyen tehát a mainál kevesebben tanulhatnak majd, de a legjobbak előtt a lehetőség nyitva marad” (Zsuppán, 2010, p. 13). Ez az értelmezés azt veszi alapul, hogy a nyelvvizsga megszerzése társadalmilag mindenkinek egyenlően adott, vagyis (elsősorban) a közoktatás a nyelvtudás betöltött szerepét megfelelően látja el, és az, hogy az egyén rendelkezik-e sikeres nyelvvizsgával, csak saját tulajdonságain, döntésein és erőfeszítésén múlik. A sikeres nyelvvizsgázó ezeken a területeken jobb, mint a sikertelen, tehát a nyelvvizsga megléte a nyelvvizsgán túlmenően bizonyítja, hogy valaki a legjobbak és legérdemesebbek közé tartozik. (Vö. „Az orvosira például az emelt szintű érettségi mellett csak felsőfokú nyelvvizsgával lehetett bejutni, pedig nem feltétlenül abból lesz a legjobb orvos, aki felső fokon beszél több idegen nyelven” – Hernádi, 2005a, p. 20).

A másik oktatáspolitikai nyelvvizsgahasználat-értelmezés szerint ez nincsen így, a nyelvtanulás feltételei egyáltalán nem adottak, vagy nem egyformán adottak. A nyelvvizsga használata ebben az értelmezésben pont a nyelvtudás oktatási rendszerbeli problémáinak megoldására irányul, legyen az a közoktatás nyelvtanítási kudarc („A szigorú nyelvvizsga-követelmény egy létező problémát, az idegennyelv-oktatás válságos helyzetét jogi szabályozással akarja orvosolni” – Zsuppán, 2010a, p. 14), vagy a felsőoktatás, például a lemorzsolódás oka („A lemorzsolódók másik nagy csoportját azok alkotják, akik a nyelvvizsga hiánya miatt nem tudják megszerezni a diplomát. Ezen a problémán a tervezet egy huszárvágással segítene: már az alapképzésben C típusú nyelvvizsga bemutatásához kötné a felvételt” – Zsuppán, 2010a, p. 13). Ebben a nyelvvizsgahasználat-értelmezésben a felsőoktatásbeli nyelvtanítás a problémát a közoktatásra hárítja, a közoktatás pedig az egyénre.

A nyelvvizsga oktatáspolitikai alkalmazása szoros összefüggésben van a nyelvvizsga tágabb körű, társadalompolitikai célú használatával (Shohamy, 1998): a nyelvvizsga a felsőoktatásban betöltött szabályozó szerepe révén korlátozza, ki milyen intézménybe, szakra juthat be, kinek lehet diplomája, és így bizonyos társadalmi csoportok oktatáson/végzettségen keresztüli mobilitását is (Fekete & Csépes, 2019). Így tehát az egész társadalomra kihat: [a kormány] „társadalom politikájának pedig valóban lényegi eleme a mobilitási utak szűkítése. [...] az állam drasztikusan eltörleszolja a szegény családok gyerekei elől a felemelkedés lehetőségét” – Ónody-Molnár, 2018b, p. 44). Ez a használat előnyben részesít egyes csoportokat, és hátrányosan érint másokat, tehát sérti az egyenlőséget, a jogot: „a felsőoktatási intézménybe történő belépés feltételeként megkövetelt középfokú nyelvvizsga az oktatáshoz való szabad hozzáférés jogát korlátozza. [...] Mint minden, a tanuláshoz való szabad hozzáférést gátló intézkedés, ez is azt kívánja elérni, hogy a felsőoktatásba csak a kiváltságos rétegek gyermekei juthassanak be” (Szüdi, 2017, p. 47).

Ez a nyelvvizsgahasználat-értelmezés tehát figyelembe veszi, hogy a nyelvvizsga megszerzésének feltételei nem minden társadalmi csoport számára egyformán adottak (lásd Csapó, 2001; Vágó, 2001; Nikolov, 2011): az alacsonyabb státuszú diákoknak kisebb esélyük van a megszerzésére, vagy esélytelenek. Ez a megközelítés jól mutatja azt a jelenséget, amit az angol szakirodalom a nyelvvizsga kapuőri (*gatekeeper*) szerepének nevez: amikor a nyelvvizsgát nem elsősorban nyelvtudással/-tudással összefüggő kontextusban hasz-

nálják, hanem szelekciós eszközként, a valós célt „objektív” követelmény mögé rejtve (Bachman & Purpura, 2008; McNamara & Ryan, 2011), amit „objektivitása” és fontossága miatt az érintettek és a szélesebb társadalom elfogad (Shohamy, 2013).

A nyelvvizsga hatása

Ha a nyelvvizsgának van tőle elválaszthatatlan célja és használata (mint fent említettem, ezek együttesét értem a nyelvvizsga szó alatt), akkor van szándékolt és nem szándékolt hatása is. A szakirodalom elkülöníti a nyelvvizsga nyelvoktatásra-nyelvtanulásra gyakorolt hatását, a visszahatást (*washback* vagy *backwash*, Vígh, 2007) a nyelvvizsga tágabb, a társadalomra és az egyénre gyakorolt hatásától (*impact*, Lynch, 2001). A vizsgált cikkekben mindkét hatásértelmezés megjelenik, bár a nyelvvizsga nyelvoktatásra és nyelvtanulásra gyakorolt hatása jóval kisebb mértékben, mint az egyéni és a társadalmi hatás.

A cikkek hatásértelmezésében a nyelvoktatási/nyelvtanulási hatás, vagyis a visszahatás egyrészt kikerülhetetlen, természetes: „Természetesnek veszem, hogy a nyelvtanár a nyelvvizsgára gondolva tanítja a diákjait” (nyelvtanár: Novák, 2001, p. 4), másrészt lehet pozitív vagy negatív. A „jó” nyelvvizsga pozitív visszahatást gyakorol a nyelvtanításra: az örömszerző, jó vizsga örömteli nyelvtanítást és nyelvtanulást eredményez: „A nyelvvizsgarendszer erősen visszahat a tanításra, annak színvonalára. [...] mint a Pitman – a mögötte álló örömszerző nyelvtanulással együtt” (Novák, 2001, p. 4), ami implikálja, hogy a „nem jó” nyelvvizsga nem örömteljes és pozitív nyelvtanítást és -tanulást eredményez.

A visszahatás miatt a nyelvvizsga ugyanakkor maga is fontos tényező a nyelvtanítás és a nyelvtanulás nehézségeinek, eredménytelenségének kérdésében, függetlenül attól, hogy „jó” vagy „rossz” nyelvvizsgáról van szó: „Dóczi Brigitta, az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék adjunktusa szerint a magyar idegen nyelv-oktatás túlságosan a nyelvvizsgára fókuszál, pedig a diáknak elsősorban valódi, az életben is jól használható nyelvtudásra lenne szüksége” (Lass, 2017, p. 22). Ebben az értelmezésben maga az a tény, hogy a nyelvtanulást a nyelvvizsga erősen befolyásolja, negatívan hat a folyamatra (Einhorn, 2015; Csizér & Öveges, 2019; Öveges & Kálmán, 2019). Ugyanakkor e szerint az értelmezés szerint a nyelvtanítás hibája, hogy túlzottan a nyelvvizsgára fókuszál, nem a nyelvvizsgapolitika hibája, hogy a nyelvvizsgának túl nagy szerepe van az oktatásban és a társadalomban, aminek a nyelvtanítás – a használható nyelvtudás tanítását feláldozva – próbál megfelelni.

A nyelvoktatásra gyakorolt visszahatásnál gyakrabban jelentkezik a vizsgált szövegekben a nyelvvizsga egyénre és társadalomra gyakorolt hatása, és mind az egyénre, mind az egyes társadalmi csoportokra, mind a társadalom egészére gyakorolt hatás alapvetően negatív hatásként jelenik meg. Ez a nyelvvizsga-intézkedésekhez kapcsolódó társadalmi reakció fényében egyrészt érthető, másrészt figyelemre méltó: mint fentebb, a nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás értelmezésnél említettem, ezt az értelmezést a politikusokon és nyelvvizsgaközponti szakértőkön kívül mások is osztják, mégsem találkozunk olyan megszólalásokkal a vizsgált cikkekben a 19 év alatt, amelyek szerint a nyelvvizsgának (és a hozzá kapcsolódó követelményeknek) az elvárt pozitív társadalmi hatásai láthatóak lennének.

A nyelvvizsga egyénre gyakorolt hatása általában negatív, mert demotiváló kényszer és teher: „Ilyen feltételek mellett a nyelvtanulás kényszerű teherként nehezedik a fiatalokra, [...] A kudarc a diáknak kedvét szegi” (Hernádi, 2005b, p. 48). A nyelvvizsga a társadalom egyes csoportjaira is negatív hatással van, legyen ez a csoport a hallgatók egésze („A kormány döntése szerint 2020-tól már csak nyelvvizsgával lehet jelentkezni a felsőoktatásba... Csakhogy attól még senki nem szólalt meg angolul, hogy ezt előírták neki” – Zsuppán, 2016, p. 32), vagy – sokkal többször megjelenítve – a hátrányos helyzetű diákok. A hátrány olykor anyagi eredetű hát-

rányként fogalmazódik meg: „Ellopják az esélyüket a felemelkedésre [...] A szegényebbek alól meg kihúzzák az iskolát, pénz nélkül alig teljesíthető feltételeket szabnak számára a továbbtanuláshoz” (Ceglédi, 2011, p. 6), de megjelenik szélesebb körű oktatási hátrányként is, például a település jellegéből adódóan (az akkor nem korláton lévő Pálinkás József által): „A pluszpontok ilyen mértékű dominanciája pedig irracionális és súlyos esélyegyenlőtlenséget teremt. Egy kisvárosi gimnázium feltételei nem hasonlíthatók össze egy budapesti elit gimnázium adottságaival” (Hernádi, 2005, p. 20), vagy az iskolatípussal összefüggésben: „elsősorban gimnazisták büszkélkedhettek a nyelvvizsga sikeres letételével, akik különórákon, illetve külföldön, célnyelvi területen foglalkozhattak nyelvtanulással” (Szunyogh, 2006, p. 4).

Az egyes társadalmi csoportokra gyakorolt negatív hatás mellett megjelenik a felsőoktatás egyes szegmenseire gyakorolt negatív hatás is: „A diploma bennragadása mindenhol jelentős probléma az igazi elitképzések kivételével, de különösen súlyosan érinti az egyébként is hallgatóhiánnyal küzdő vidéki főiskolákat” (Zsuppán, 2016, p. 32). A társadalom egészét érintő negatív hatás pedig a társadalom megosztása, kettévágása, az egyenlőtlenségek erősítése: „a nyelvoktatás a hazai iskolarendszer egyik legintenzívebb szelekciós motorjává vált. [...] Mivel a továbbtanulás szempontjából jelentős súllyal esett latba a nyelvismeret, ez a vagyoni cenzus kettévágta a társadalmat” (Szunyogh, 2006, p. 4), illetve a társadalomnak való mind morális, mind gazdasági-szociális károkozás: „a követelményeket növelni a feltételek megteremtése nélkül (például nyelvvizsgához kötni az egyetemi felvételt) úgyszintén zsákutca, ráadásul mélységesen *antiszociális*. Rövid távon ugyan lehet velük spórolni, de hosszú távon nagyon sokba kerül” (Bonifert, 2012, p. 5).

Nyelvtudás, nyelvtanítás

Nyelvtudás

A nyelvvizsga, mint már említettem, sokszor jelenik meg a nyelvtudás szinonímájaként vagy legalábbis valamilyen lenyomataként, legtöbbször elválaszthatatlan a nyelvtudás kérdésétől, így érdemes arra is kitérni, hogy a vizsgált cikkekben hogyan jelenik meg a nyelvtudás kérdése. Az írások egyetértenek abban, hogy a nyelvtudás fontos, ami a szövegekben indirekten is megjelenik, például érdemes megnézni, hogy

- milyen szélsőséges jelzőket kapcsolnak a szerzők a magyar társadalom gyengének bizonyuló nyelvtudásához:⁸ „lehangoló” (Pappné, 2004, p. 23), „siralmas” (Vámos, 2005, p. 22), „kritikán aluli” (Zeisler & Zsély, 2010, p. 23), „elfogadhatatlan” (Hoffmann Rózsa, idézi Zsuppán, 2010b, p. 24), „elkeserítő, értékelhetetlen” (Takó, 2014, p. 16), „drámai” (Zsuppán, 2016, p. 33);
- illetve milyen szerkezeteket használnak rá: „Utolsó helyen nyelvtudásban [...] Hazánk a sor végén kullog” (Hernádi, 2005b, p. 48), „a magyarok nyelvtudásuk alapján képtelenek feltápaszkodni a szegénypadról” (Zeisler & Zsély, 2010, p. 23).

Ezek a szélsőségesen negatív szavak és szerkezetek a vizsgált időszak egészén áthúzódnak.

A nyelvtudás jelentősége a vizsgált cikkek alapján alapvetően öt kategória körül értelmezhető (amelyek egymással átfedésben vannak): (1) univerzális/globális szükségszerűség, (2) európai eszmény, (3) magyar elszigeteltség, (4) értelmiségi lét és (5) pragmatikus megfontolások. Az univerzális/globális szükségszerűség (1) megközelítés nem magyarázza túl részletesen a nyelvtudás fontosságának kérdését, adottnak veszi, hogy ezt mindenki érti: „A nyelvtudás lassan olyan *alapvető* követelménnyé válik, mint az írás-olvasás vagy a számolás, *nélküle nem tudunk boldogulni*” (Pálinkás József, idézi Devich & V. Nagy, 2001, p. 62).

8. Ehhez hozzá kell tenni, hogy nincsenek valójában pontos adatok a társadalom „nyelvtudásáról”. A nyelvtudás mércéjének a cikkek legtöbbször – mint már említettem – a nyelvvizsgák számát veszik, néha pedig az önbevalláson alapuló statisztikákat.

Az európai eszmény (2) kategóriába tartozó megközelítések szerint: „már úgy kerüljön ki az iskolából, hogy megfelel a három nyelven beszélő európai polgár eszményének” (Medgyes Péter, idézi Pelle, 2004, p. 24). A nyelvvizsga-nyelvtudás kérdésében egyébként is igen gyakori az európai összehasonlítás, például: „Az Európai Unió frissen csatlakozott tagállamai közül Magyarországon beszélnek a legkevesebben valamilyen idegen nyelvet” (Medgyes Péter, idézi Pelle, 2004, p. 24).

A magyar elszigeteltség (3) kategória abból indul ki, hogy a magyar kis és elszigetelt nép/nyelv, ami különösen fontossá teszi a nyelvtudást, mivel ez az elszigeteltségből való kilépés legfontosabb eszköze, a magyarság nemzetközi megmutatkozásának elengedhetetlen kelléke: „Hiszen mint minden *kis nemzet*, külföldön csak úgy tudjuk tudásunkat megmutatni, ha használni tudjuk az idegen nyelvet”, (Pelle, 2004, p. 25); „nekünk, magyaroknak elengedhetetlen idegen nyelveken is beszélünk” (Dunai Mónika, idézi Szakács, 2015, p. 26).

A negyedik megközelítés szerint a nyelvtudás fontossága nem globális, vagy európai, vagy magyar szükségszerűség, hanem az értelmiségi lét (4) egyszerre szimbolikus és gyakorlati, ám mindenképp elengedhetetlen kelléke: „Ha azt mondjuk, hogy egy védőnőnek nincs szüksége nyelvtudásra, azt mondjuk ki, hogy soha nem kell továbbképeznie magát” Ez annak a célnak mond ellent, amit a stratégia fogalmaz meg: „(...) az ismereteiket folyamatosan megújítani képes, naprakész *értelmiségi szakemberek*” (Rozgonyi Zoltán, idézi Laky, 2013. október, p. 25).

A pragmatikus megközelítés (5) a konkrét egyéni és országos előnyökre koncentrál: „komolyabb beosztáshoz már most nehéz hozzájutni annak, aki nem beszél nyelveket” (Novák, 2004, p. 3); „A nyelvtudás egyébként azért is kulcskérdés, mert az Európai Unió által biztosított kohéziós alapok lehívásának egyik feltétele az iskolázottsági szint növelése” (Ónody-Molnár, 2017, p. 33).

A nyelvtudás általánosan elfogadott – bár különböző szempontokból indokolt – fontossága mellett a nyelvtudás maga két kritikus értelmezésben is megjelenik: mint társadalmi probléma és mint árucikk. A nyelvtudás (gyengesége) magában is társadalmi probléma (lásd a nyelvtudás fontosságát fentebb), ugyanakkor egy sokkal szélesebb körű társadalmi probléma látható jelzése is: „Tömeges társadalmi probléma, amiről nem illik beszélni: a magyar egyetemisták jelentős része képtelen megtanulni egy idegen nyelvet, ezért soha nem veszi át a megszerzett diplomáját. Ez az állapot évtizedek óta fennáll, nagyjából azóta, hogy a felsőoktatás nem számít elitképzésnek” (Zsuppán, 2016, p. 31). Vagyis a nyelvtudás problémája a jéghegy csúcsa, ami a társadalmi és oktatási problémákból kilátszik. A nyelvtudás ugyanakkor árucikk (Tsiplakides, 2018), amely az ingyenes oktatásban nem megszerezhető, csak piaci úton („tanítványaink egy része valóban magántanárnál is órákat vesz” (az Apáczai Csere János Gimnázium akkori igazgatója, idézi Novák, 2003a, p. 10), és nagyon is konkrét ára van: „A szülők egyharmada költ pénzt külön nyelvórákra, átlagosan 40 ezer forintot egy tanévben” (S. T., 2003, p. 14).

Nyelvtanítás

A nyelvtudás alapvetően három forrásból táplálkozhat: az oktatási rendszerből, a magánoktatásból és a kitétségből. A vizsgált cikkek jelentős része foglalkozik az első forrással, valamivel kevesebb a másodikkal, és szinte meg sem jelenik a harmadik.⁹ Bár a nyelvtanítás és a nyelvtanulás szorosan összefügg, a vizsgált cikkekben jóval nagyobb arányban jelenik meg a nyelvvizsga-nyelvtudás kérdése kapcsán a nyelvtanítás, mint a nyelvtanulás.

A nyelvtanítás kérdésében több tekintetben is elhatárolható álláspontokat figyelhetünk meg. Egyrészt ebben a kérdésben élesen elválik a politikai álláspont a nem-politikai véleménytől: a politikai álláspont szerint az ingyenes közoktatásban a nyelvtanulás feltételei mindenki számára adottak: „Palkovics László felsőoktatási államtitkár szerint tizenkét évnek elégnek kell lennie ahhoz, hogy a diák egy nyelvet középfokon megtanuljon, a feltételek

9. Vagyis csak egészen érintőlegesen, a szinkronizálás kérdésével – lásd a Hibások/felelősök alfejezetet.

adottak hozzá” (Hernádi, 2016, p. 33). A nem-politikusi megszólalások ennél árnyaltabbak: egy részük elismeri, hogy a feltételek elméletben adottak, ám hozzátesszik, hogy a gyakorlati nyelvtanítás nem teszi lehetővé az eredményes nyelvtanulást: „a köznevelés rendszerében jelenleg is adottak azok a tárgyi feltételek, amelyek elvileg lehetővé teszik a jól használható nyelvtudás elsajátítását” (Pintér, 2019, p. 70); „a közoktatás az óraszámot, lehetőségeket tekintve elvben biztosítja az első nyelvvizsga megszerzéséhez szükséges tudást” (Pintér, 2017, p. 74).

A másik ellentét, amely a nyelvtanítás kérdésében megjelenik, az ingyenes (köz)oktatás és a piaci magánoktatás ellentéte: a közoktatás képtelen a nyelvtanításban betöltendő szerepének megfelelni, a sikertelennek bizonyuló hagyománnyal/gyakorlattal szakítani: „Régi probléma, hogy az idegen nyelv tanítása többnyire eredménytelen. [...] Egyetlen idegen nyelv elsajátítása is hiú ábránd az *iskolai felkészítés* mai keretei között” (Szüdi, 2017, p. 46). A tehetetlen közoktatás ellenpólusaként jelenik meg a profitorientált magánszektor, amely módszertanilag naprakész, haladó, „valós” és „használható” nyelvtudást nyújt, és egyben társadalmi feladatot is felvállal a társadalom nyelvtanulásának területén. A nyelviskolák szinte a magyar társadalom nyelvtudásának megmentőjeként pozícionálnak és pozícionálják magukat, valamint a magyar nyelvoktatás proaktív és professzionális szereplőiként: „A Nyelvtudásért Egyesület¹⁰ „Mi a baj az iskolai nyelvoktatással?” címszóval rendezett tavaly konferenciát, [...] hogy miben látják a hazai nyelvoktatás sikertelenségét” (Lass, 2017, p. 22). Ez a megmentői ellenpólus jelleg akkor is fennáll, amikor a piaci nyelvoktatás anyagi tényezői jelennek meg a vizsgált írásokban. A nyelvtanítási vállalkozási szféra valós és fontos piaci igényt elégít ki, akkor is, ha azt a politika és a közoktatás generálta („az idegen nyelv-tudás iránti egyre erőteljesebb elvárások a diákok növekvő hányadát készítetik – párhuzamosan az iskolai nyelvoktatással – nyelviskolába vagy magán nyelvtanárhoz” Vámos, 2005, p. 23), és a piac törvényei szerint a kereslet kihat az árra („Az ugrásszerűen megnövekedett kereslet miatt a magánórák ára igen borsos” – Ónody-Molnár, 2019a, p. 11). Sőt, a nyelvtanulás piaci formáinak választása az elszánt tanuló és munkavállaló jellemzője: „Igaz, aki valóban elszánt, az saját zsebből is költ erre” (Eller, 2012, p. 16).

Kétségtelen, hogy a vizsgált cikkek közül egy sem elégedett a közoktatásban folyó nyelvtanítással („Évtizedeken át a magyar iskolaügy egyik legtöbbet bírált területe volt a nyelvoktatás” – Szunyogh, 2006, p. 4). Ugyanakkor érdekes kérdést vet fel, hogy ezzel a nyelvoktatás mennyire számít egyedülállónak az oktatási rendszerben. Nincs még egy olyan tantárgy, amely ilyen számban és mértékben a közoktatási rendszeren kívül is „megméretődne” (Einhorn, 1999; Vágó, 2001), illetve – ezzel a megméretődéssel összefüggésben – nincsen olyan tárgy, amely ennyire szem előtt lenne. A nyelvtanulás eredményessége vagy eredménytelensége sokkal láthatóbb, mint más tárgyaké, aminek három fontos okát is meg kell említeni. Egyrészt a „valós életbeli” beválást: „A nyelvoktatás az egyik legpiacérzékenyebb ága az iskolai munkának. A nyelvoktatásban nagyon konkrét a visszajelzés” (Szunyogh, 2005, p. 3), másrészt a globális kommunikációs készségek erősödő fontosságát. Ezek olyan tényezők, amelyek a magyar oktatáspolitikai-politikai helyzettől nem függenek közvetlenül. Ugyanakkor a harmadik, hasonlóan fontos tényező az, hogy a felsőoktatás – és így bizonyos szakmák és karrierlehetőségek – a nyelvvizsgával (és így a nyelvtudással és nyelvtanítással) elválaszthatatlan kapcsolatban vannak, és ez reflektorfénybe helyezi a közoktatásban folyó nyelvtanítást. Az, hogy a közoktatás eredménytelensége a nyelvoktatáson túlra is mutat, csak ritkán és elvétve jelenik meg a vizsgált cikkekben, például „Nem tudjuk igazán, miért funkcionális analfabéták a gyerekeink, miért nem tudnak megtanulni legalább egy idegen nyelvet” (Bonifert, 2004, p. 18).

10. A Nyelvtudásért Egyesület civil szervezet, elnöke ugyanaz a Rozgonyi Zoltán, aki az Euroexam Vizsgaközpont vezetője.

Nyertes és vesztes, felelős és áldozat

Vesztesek-áldozatok

Mint a módszertani részben említettem, már a cikkek első olvasásakor egyértelműen kibontakozott, hogy a nyelvvizsga témájának a vizsgált írásokban megmutatkozó megközelítései egyértelmű veszteseket és nyerteseket, felelősöket és áldozatokat neveznek meg – szinte nincs olyan cikk, amelyikben legalább egy ilyen közvetlen vagy közvetett kategória ne jelenne meg, sőt, igen gyakori a „vesztes”, „áldozat”, „hibás” és „nyertes” szó használata. Itt ismét fontos megemlíteni, hogy a nyelvvizsga szó annak célját, használatát és hatását is magába foglalja, illetve szorosan összefügg a nyelvtudás és a nyelvtanítás kérdésével – a nyertesek és vesztesek, felelősök és áldozatok ebben az összefüggésrendszerben értelmezendők. Míg az áldozatok/vesztesek egy kategóriaként jelennek meg, ezek ellenpólusai, a nyertesek és a felelősök külön-külön csoportot alkotnak.

Az áldozat/vesztes lista alaposabb vizsgálatakor elkülöníthetünk egyéni szintet (diák, szülő), oktatási csoportokat (tanár, közoktatás, felsőoktatás), társadalmi csoportokat (településtípus, státusz), a gazdaság világát (munkahely, adófizető, egyes szakmák, állam), illetve a teljes társadalmat felölelő szintet. Az áldozatok/vesztesek közvetlen-egyéni szintjén vannak a diákok és a szülők. A diákokat mint veszteseket/áldozatokat sújtó fő probléma az, hogy olyan követelményeknek kell megfelelniük, amelyeket az oktatáspolitikai előír, de a közoktatás nem feltétlenül biztosít: „A hallgatókra bízják, hogyan szerzik meg a megfelelő nyelvi ismereteket” (sz. n., 2009, p. 32), vagyis a oktatási-társadalmi probléma megoldását egyéni szintre, a diákra hárítják, akinek egy sokszor változó, bizonytalan rendszernek kell megfelelnie: „A felsőoktatási intézmények hallgatói azt mondják: nem kaptak megfelelő tájékoztatást” (Pavlovics, 2001, p. 27). Bár az áldozat/vesztes lét elsősorban anyagi és oktatási-karrier szempontból jelenik meg a vizsgált cikkekben (Fekete & Csépes, 2019), találunk példát az érzelmi-lelki vetületre („Nagyon sok fiatal szakembert tesz tönkre – lelkiileg is – ez a túlbuzgó intézkedés” – Kovács, 2012, p. 43), és a diák veleszületett hátrányának számításba vételére is („igazságtalannak tartják, hogy a nyelvérzéssel meg nem áldott, ám szakterületükön kiváló hallgatók nem jutnak oklevélhez” – Laky, 2013, p. 24). Vesztes/áldozat a diák nemcsak diákként, hanem fiatal munkavállaló felnőttként, állampolgári-egyéni szinten is, különösképp, ha bizonyos területekhez tartozik mind földrajzi, mind társadalmi értelemben: „tényleg kell-e angolul tudnia egy kecskeméti, nyíregyházi, kaposvári óvónőnek. Egy ideális világban bizonyára igen, de a valóságban, úgy tűnik, ez sokak számára túl nagy akadály, miközben a munkájukat becsületesen elvégeznék” (Zsuppán, 2016, p. 33).

A diákok problémája közvetlenül érinti a szülőt is, aki így szintén áldozat/vesztes, bár ennek összetevői kicsit különböznek a diákokétól. Egyszerre szülők és felelős, adófizető állampolgárok: „Joggal panaszkodtak arra a szülők, hogy miközben igen magas adókkal támogatják az államháztartás működését s benne a közoktatást, a hasznos ismereteket nekik külön meg kell vásárolniuk, [...] például az alkalmazható nyelvtudáshoz – a közoktatásban nem lehet hozzájutni” (Szunyogh, 2006, p. 4).

Az egyéni és az oktatási rendszeren belüli áldozatcsoportok átfedésében helyezkednek el a tanárok: „Mind a tanárok, mind a diákok irreálisan nagy energiát fordítottak a nyelvtanulásra” (Szunyogh, 2006, p. 4). A tanárokon kívül az oktatási rendszer veszteseihez tartoznak még egyes iskolatípusok („ennél a helyzet sokkal rosszabb egy átlagos szakközépiskolában” Hernádi, 2005b, p. 48). A felsőoktatásbeli vesztesek közé tartoznak egyes szakok és intézmények („de különösen súlyosan érinti az egyébként is hallgatóhiánnyal küzdő vidéki főiskolákat, [...] egy-egy intézményen belül milyen nagy különbségek lehetnek a szakok között” – Zsuppán, 2016, p. 32), illetve a felsőoktatás egésze („A probléma nem most, hanem 2020 után omlik majd a felsőoktatásra” – Ónody-Molnár, 2018b, p. 26).

A nyelvvizsga áldozatai a relatíve hátrányosabb, vagy hátrányos helyzetű társadalmi csoportok település („A műszaki, az orvosi vagy a sport szakokat választók kétharmada ugyanis főleg kisvárosban, illetve falun él, ahol kimutathatóan *alacsonyabb a nyelvvizsgát tett fiatalok aránya*” – Derényi András, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, idézi Szabó, 2019, p. 22), vagy szocioökonómiai státusz szerint („Az ő szülei nem tudnak magántanárokat, külföldi nyelvtanulást finanszírozni” – Ceglédi, 2011, p. 5).

A gazdaság világában megjelenő áldozatok az egyének: felnőttek és adófizető állampolgárok – de nem feltétlenül szülők („mennyibe kerülnek nekünk, adófizető állampolgároknak” Bonifert, 2004, p. 18). Vesztes a munkahely („Túl sok pénzt, energiát áldoz az egyén, a *munkahely* és az állam a nyelvtudás megszerzésére, mégis siralmas a végeredmény” – sz. n., 2004, p. 37), vesztesek az egyes területek és szakmák („a nyelvvizsgaszabály veszélyeztet egyes szakokat és szakmákat” – Aáry-Tamás Lajos, az oktatási jogok biztosa, idézi Ónody-Molnár, 2019b, p. 26). Továbbá vesztes az állam, mert „az állam által a képzésükbe fektetett pénz kárba vész” (Zsuppán, 2010a, p. 13).

A vesztesek/áldozatok felsorolása tehát a társadalom egészét lefedi, a többeket több szinten is, de valamilyen kisebb-nagyobb csoporthoz tartozás alapján mindenkit, hiszen még ha valaki nem is diák, szülő, tanár vagy adófizető állampolgár, akkor is állampolgár, akit az állam anyagi vesztesége közvetlenül vagy közvetetten hátrányosan érint.

Nyertesek

A vesztesek egész társadalmat lefedő felsorolásához képest igen rövid a nyertesek listája. Nyertesként összesen két csoport kerül megnevezésre: a jó anyagi helyzetű rétegek és a nyelvoktatás piaci szereplői. A jó anyagi helyzetűek mint versenyelőnyük élvezői és a társadalmi egyenlőtlenségek nyelvvizsga általi újratermelődésének, sőt erősítésének nyertesei kevesebbszer jelennek meg („a külön nyelvvizsga megszerzésének lehetősége a jobb egzisztenciális háttérű családok gyermekei számára reális lehetőség” – Ónody-Molnár, 2017, p. 33).

A nyelvvizsga-kérdés egyértelmű nyerteseiként a piaci szereplők (Einhorn, 1999), elsősorban a nyelviskolák jelennek meg: „Hallgatójuk mindig lesz elegendő, hiszen nyelvet tanulni nemcsak érdemes, hanem – ha diplomát szeretnénk – kötelező is” (Kenéz, 2005, p. 26). Mint a nyelvtanulásról szóló részben említettem, a piaci szereplők haszna nem jelenik meg negatív felhanggal – valós piaci érdeket szolgálnak ki „minőségi” és „hatékony” szolgáltatással. Egyetlen kivételt jelent a nyelviskolák kormányprogramokból való közvetlen előnyszerzése: „a kormány amellett, hogy ezzel javítana a statisztikákon, még pénzhez is juttatná a nyelviskolákat” (Takó, 2014, p. 16), amiből arra következtethetünk, hogy megbocsátható, ha a nyelviskolák a politikai intézkedések keltette keresletből profitálnak – ez helyes piaci viselkedés –, de kevésbé megbocsátható, ha közvetlenül kapcsolódnak ezekhez az intézkedésekhez.

Érdekes módon a nyelvvizsgaközpontok nem jelennek meg nevesült nyertesként, mégis, mint már szó volt róla, a nyelvvizsgaközpontok munkatársai a kérdésben gyakran megszólaltatott „objektív szakértők”, így úgy tűnik, hogy a nyelvvizsga kérdésben bár anyagi nyertesként a vizsgált cikkekben nem jelennek meg, szakértői és morális nyertesként implicite igen.

Hibások/felelősök

Az áldozatokénál is hosszabb és összetettebb a hibások, felelősök keresésének kérdésköre. Az áldozatok/vesztesek kategória szinte mindegyik szereplője megjelenik felelősként is (ez alól szinte csak a szülők jelentenek kivételt), ám több, a vesztesek listáján nem szereplő, elvontabb tényező is megjelenik a felelősség kérdésében.

Hasonlóan az áldozatokhoz, kezdjük a hibások/vétkesek felsorolását is az egyéni szinten levő diákkal. E szerint a megközelítés szerint a nyelvtanulás sikertelenségéért és a nyelvvizsga hiányáért alapvetően a nyelvtanuló maga felelős. Gyakori a tanuló közvetlen hibáztatása, a motiváció és a szorgalom számonkérése: „A

szakemberek szerint a *nyelvérzék hiányára hivatkozni önbecsapás*. „Ha valaki képes egy-egy szigorlatra sok száz oldalas tankönyveket megtanulni, akkor arra is, hogy 1000-1200 órnyi nyelvtanulás után megfeleljen az elemi szintű nyelvtudást elváró középfokú nyelvvizsgán” (Rozgonyi Zoltán, idézi Laky, 2013, p. 25). Ebben a megközelítésben nemcsak az figyelemre méltó, hogy az oktatás realitásában nem jut minden tanuló esetében ugyanazon nyelvre 1000-1200 óra (Vágó, 2001, 2007; Imre, 2007), hanem az is, hogy adottnak veszi, hogy az oktatásban megfelelőek a nyelvtanulás feltételei, illetve hogy egy „nyelvvizsga-szakember” sugallja, hogy a nyelvet ugyanúgy kell tanulni és használni, mint amikor valaki sok száz oldalas könyveket „megtanul”.

A motiváció és szorgalom kérdéskörében úgy tűnik, ismét hasonló véleményen vannak a nyelvvizsgaközpontok szakemberei és az oktatáspolitikai döntéshozói: „A motiváció hiányáról számol be Dobosné Sárvári Judit, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Idegennyelvi Központjának szakmai igazgatója” (Zeisler & Zsély, 2010, p. 22); „a nyelvtanuláshoz csak *szorgalom és motiváció* kell” (Palkovics József, idézi Zsuppán, 2014, p. 42). Ugyanakkor ezt a véleményt tükrözi olykor más – valamivel árnyaltabb – kevésbé közvetlenül érdekelt megszólalás is: „mert nem érdemes elfelejteni, hogy az *otthoni felkészülés* nélkül semmit, még nyelvet sem lehet tanulni” (Pintér, 2019, p. 72).

A hibás/felelős lista az egész oktatási szektort lefedi, a tanároktól a politikai döntéshozókig, az általános iskolától a felsőoktatásig és a tanárképzésig. A tanárok felelősek a tanulók motiválatlanságáért és eredménytelenségéért: „A tanárok – tisztelet a kivételnek – kevés esetben tudnak elszakadni az idejétmúlt módszerektől, ezért nem tudják megfelelően motiválni a fiatalokat” (Hernádi, 2016, p. 33), illetve maguk sem rendelkeznek a szükséges nyelvtudással: „Az oktatók valós nyelvtudása mellett a másik nagy probléma...” (Vámos, 2005, p. 23). A tanárok ugyanakkor maguk is a körülmények áldozatai, bizonyos szempontból önhibájukon kívül lesznek vétkesek: sem képzésük, sem saját lehetőségeik nem teszik lehetővé a „minőségi” nyelvtanítást („A leendő nyelvtanárok úgy lehetnek végzett pedagógusok, hogy nem kell nyelvi környezetben tanulniuk” – Ónody-Molnár, 2019b, p. 27).

A közoktatásban tanító nyelvtanárok hibáztathatóak, de még inkább hibáztatható a tanárhiány: hogy nincs elég, megfelelő szakmai kompetenciával felvértezett oktató (ez a vélemény magába foglalja, hogy a meglévő tanárok, vagy jó részük nem felel meg ezeknek a feltételeknek): „a „minőségi” nyelvtanárok hiányában látja a problémát” (Takó, 2014, p. 16); „az egyre súlyosabb szaktanárhiány éppen a nyelvtanárpozíciókat érinti” (Ónody-Molnár, 2019a, p. 10); „Kontraszelektált a pedagógustársadalom. Aki jól tud angolul vagy németül, az ritkán marad a tanári pályán, inkább jobban fizető állásba megy” (Hernádi, 2016, p. 33).

Mint látjuk, ezen megszólalások egy része a nyelvtanárookra koncentrál, de több helyezi a szakmailag kompetens nyelvtanárok hiányát tágabb, a tanárhiány egészét és a pedagógus kontraszelektációt felelőssé tevő kontextusba – ebben az értelemben a megfelelő nyelvtanárok hiánya egy tágabb probléma jól látható és érzékeny területeket érintő példája.

A tanár, illetve annak hiánya ugyanakkor részese a hibások/felelősök egy tágabb kategóriájának, amit a legtöbb cikk „nyelvoktatásnak” nevez. Ez a tág kategória nagyon sok mindent foglal magába, olykor az összetevői azonosíthatóak, olykor nem, de általánosságban igaz, hogy a közoktatásban folyó nyelvoktatás körülményeire, feltételeire, kereteire utal egyben („a beragadt diplomák problémája a közoktatásban folyó nyelvoktatás kudarcának fáziskéséssel jelentkező tünete” Laky, 2013, p. 26), vagy egyes összetevőket kiemelve. A megnevezett összetevők:

- a módszertan („a fordítás- és nyelvtancentrikus oktatás, a még mindig nagyon széles körben alkalmazott frontális módszerek” – Szunyogh, 2006, p. 5),
- a pedagógiai kultúra („Einhorn Ágnes, a BME Idegen Nyelvi Központjának docense úgy látja, az idegen nyelv-tanítás eredményességének előfeltétele a pedagógiai kultúra váltása lenne” – Lass, 2017, p. 22),

- a tananyag („nem egyszerűen a módszerekkel, tananyagokkal, a kevésbé motivált pedagógusokkal és diákokkal van a baj?” – Bonifert, 2004, p. 18),
- a tanulási tapasztalatok és a tanítási feltételek („A diákok a hatékonyabb tanítás feltételeként a valós, életszerű szituációkban szerzett tapasztalatokat és az idegennyelv eszközként való használatát jelölték meg. A tanárok főleg a kevésbé kötött tantervben, az óraszám-emelésben, a kisebb nyelvi csoportokban, a nyelvtudás fontosságának tudatosításában, a tárgyi feltételek javításában, a nyugodt munkakörnyezet biztosításában és a kevesebb adminisztrációban látták a megoldást” – Lass, 2017, p. 22),
- a nyelvtanítás egymásra épülésének hiánya („a baj a sorozatos „újrakezdés”, azaz, hogy az iskolák anyagi okokból nem képesek biztosítani, hogy a tanuló ott folytathassa, ahol abbahagyta” – Takó, 2014, p. 17),
- és ismét meg kell említeni a visszahatásnál ismertetett véleményt, miszerint a nyelvvizsga „kiszolgálása” is károsan hat a nyelvtanításra: „Dóczy Brigitta, az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék adjunktusa szerint a magyar idegennyelv-oktatás túlságosan a nyelvvizsgára fókuszál” (Lass, 2017, p. 22).

A nyelvtanításnál is átfogóbb kategória a közoktatás felelőssé tétele: „Akinek a szülei nem tudják kifizetni a magánórát, a külön nyelvtanfolyamot, az idegen nyelvű tábort, a külföldi nyelvkurzust, annak a gyerekek abban a közoktatásban kellene eljutnia a nyelvvizsga szintjéig, amely évtizedek óta hírhedten képtelen ezt a feladatát – néhány kiemelkedő iskolát leszámítva – teljesíteni” (Ónody-Molnár, 2018b, p. 44). A közoktatás fokai közül elsősorban a középiskola nevesül („A szakértő szerint az idegen nyelv általános oktatása a középfokú intézmények feladata lenne” – Sárvári Judit, idézi Takó, 2014, p. 17), de megjelenik az általános iskola is („a probléma oka nem a családok anyagi helyzetében van, hanem a középiskolai nyelvtanításban, sőt, talán még mélyebben: az általános iskolai tanulásra tanításban” – Balogh, 2005, p. 64).

Bár a hibás/felelős kérdésben többször megjelenik a különböző szereplők egymásra mutogatása, ez talán legélesebben és legegységesebben az oktatási szintek esetében rajzolódik ki. Míg vannak, akik szerint a felsőfokú oktatás a hibás (lásd lejjebb), a felsőoktatás képviselői a középfokú oktatást hibáztatják („mert okkal gondolhatták, hogy a középiskolából megfelelő nyelvtudással érkeznek a hallgatók” – Sárvári Judit, idézi Laky, 2013, p. 26), a középiskolát képviselő megszólalók az általános iskolát okolják („A szakértők szerint a hiányosságok már a középiskolai tanulmányok megkezdése előtt jelentkeznek. Polyákné Gajdos Katalin, a fővárosi Verébly László Szakközépiskola és Szakiskola igazgatója szerint...” – Takó, 2014, p. 16).

Mint említettem, a hibások/felelősök kategória oktatási szereplői között mindegyik szint megjelenik, így a felsőoktatás is, egyrészt mint a nyelvtanárképzés letéteményese, másrészt mint a diploma-nyelvvizsga kapcsolat közvetlen színtere. Mint a tanárok felelősként való megnevezésénél már volt róla szó, a nyelvtudás/nyelvtanulás kudarcáért – többek között – a nyelvtanárképzés a felelős („Sem a nyelvismeretük, sem a módszertani képzettségük nem megfelelő. Alig van közöttük, akiket fel lehetne venni kezdő tanárnak egy magán nyelviskolába” – Vámos, 2005, p. 23).

A felsőoktatás felelőssége nem merül ki a nyelvtanárképzésben. A felsőoktatás összességében, teljes intézményi szinten is hibásnak, felelősnek találhatók. Egyrészt mert míg a nyelvtudást elvárja a diákoktól, a felsőoktatásbeli képzés ennek javítását, csiszolását ingyenesen nem feltétlen teszi lehetővé (Kiss, 2013): „A kilencvenes évek második felében a legtöbb intézmény mégis a nyelvtanításra spórolt. Bezárták a nyelvi lektorátusokat, szétzavarták a nyelvtanárokat, ma már szinte mindenütt csak külön pénzért lehet nyelvet tanulni” (Bonifert, 2012, p. 5); „ez elsősorban a felsőoktatás felelőssége [...] sokan olyan intézmények hallgatói lesznek, ahol soha nem kell használniuk az idegen nyelvet. [...] Az egyetem számukra három év felejtéssel egyenlő. Erős

a gyanúm, hogy ezekben az intézményekben nemcsak a diákok, hanem a tanárok nyelvtudásával is gond van” (Rozgonyi Zoltán, idézi Zsuppán, 2016, p. 33).

A felsőoktatás nyelvoktatásbeli háritásánál, passzivitásánál is súlyosabb felelősség azonban, hogy a felsőoktatás, vagy egyes szereplői helyeslik a nyelvvizsga kapuőr típusú oktatás- és társadalom-politikai használatát: „Túl sokan képviselték eddig az egyetemek falain belül is, hogy nem kell mindenkinek diploma, fenébe a tömegképzéssel, bezzeg régen csak az tanult tovább, aki erre méltó volt” (Ónody-Molnár, 2018b, p. 44), vagy pragmatikusan, saját munkájukat megkönnyítendő (lásd a nyelvvizsga „érdemalapú” szelekciós eszközként való használatát fentebb), vagy saját társadalompolitikai meggyőződésből fakadóan (lásd a nyelvvizsga átfogó társadalom-politikai használatát fentebb). Mindenesetre ez a megközelítés azt sugallja, hogy a felsőoktatás – vagy egyes részei – hallgatólagosan támogatja a nyelvvizsga politikai eszközként való használatát, a felsőoktatási képzés és a diploma több csoport és réteg számára elérhetővé tételének megnehezítését vagy ellehetetlenítését.

Természetesen előkelő helyet foglal el a hibáztatandók/vétkesek sorában az oktatáspolitikai és a tágabb politika (minisztérium, kormány, állam): hibás a politika mint szakmaiatlan, átgondolatlan, káros döntéseket hozó („míg a tárca egyik államtitkárságán, a felsőoktatásin bemeneti követelményként írják elő a nyelvvizsgát a felsőoktatásba lépéskor, addig a másikon, a közoktatásin ellehetetlenítették azokat az iskolákat, amelyek hatékonyan juttatják középfokú nyelvvizsgához tanulóikat” – Ónody-Molnár, 2018a, p. 27); hibás mint a megfelelő döntéseket meg nem hozó („El kellett volna jutni aztán ahhoz a felismeréshez, hogy az államnak sokkal többet kell tennie a nyelvtudás megszerzéséhez szükséges feltételek javítása érdekében” – Szüdi, 2017, p. 47); és mint a megfelelő döntéseket meghozni nem akaró tényező („Ezzel a ténnyel hosszú ideje egyetlen oktatási kormányzat sem akar szembenézni. Ugyanis kínos. Olyasmint árul el a magyar diákok képességeiről, társadalmi háttéréről, a felsőoktatás minőségéről, amit nem szívesen veszünk tudomásul. A döntéshozók városi, felső középosztálybeli érték- és elvárásrendje szerint a modern világban a nyelvtudás alapkövetelmény, ezért az előírást enyhíteni nem lehet, sőt, szigorítani kell” – Zsuppán, 2016, p. 32).

A hibások/felelősök listájának talán egyik legmeglepőbb és szerteágazóbb kategóriája az, amely a gyengének tűnő, az összehasonlításokban alulmaradó nyelvtudást a sajtóságos magyar karakterrel, nyelvvel, hagyománnyal, történelemmel hozza kapcsolatba (Einhorn, 2012). Ennek a kategóriának egyik eleme a nyelv kérdése: maga az egynyelvűség („Az egynyelvű (monolingvális, monokulturális) országokra – mint amilyen Magyarország is – alapvetően jellemző az összezáras, az elzárkózás mindentől, ami idegen, ami elnyomó lehet” – Hernádi, 2016, p. 33), az egynyelvű, elzárkózó nyelvi hagyomány („Magyarországon igen alacsony az idegen nyelv-tudás aránya, ugyanis hiányzik a több nyelv ismeretének és használatának a hagyománya” – Takó, 2014, p. 17), de ide tartozik maga a magyar nyelv is, „nyelvi magányosságunk” („egy nem indoeurópai nyelvű népcsoport számára sokkal nehezebb egy vagy több indoeurópai nyelvet elsajátítani” – Szunyogh, 2006, p. 5).

A nyelvi tényezők mellett felelős a zivataros magyar történelem és az ebben formálódó magyar habitus: „A magyarok egy része a nyelvtanulást kényszerként éli meg, és tudat alatt valamiféle alávetettséggel kapcsolja össze. A domináns nyelveket sosem szerette a magyarság, hiszen mindig kényszerből tanult németet, latint vagy éppen oroszot az uralkodó rezsim érdekei szerint” (Hernádi, 2016, p. 33). Ide tartozik a magyar kisebbségi érzés is: „emellett jó adag félsz van bennünk: ha nem beszéljük jól a nyelvet, meg sem próbálunk kommunikálni” (sz. n., 2005, p. 28).

Ebbe a kategóriába tartoznak a különböző társadalmi szokások, beidegződések is, mint a mobilitás és a médiafogyasztási szokások: „Például attól, hogy mennyire mobilis a népesség, milyen gyakran és hova utaznak a lakosok” (Bódis Krisztina, a Budapesti Metropolitan Egyetem Idegen Nyelvi Intézetének a vezetője, idézi Pin-

tér, 2019, p. 70); „a magyar szinkron világhírű, a közkedvelt színészeink munkájának köszönhetően, ráadásul kellően élvezetes is ahhoz, hogy ne is akarjunk idegen nyelvű filmeket nézni” (Hernádi, 2016, p. 33).

A hibások/felelősök keresésében és megnevezésében önálló, bár ritkább kategóriát alkot az a vélemény, hogy valójában nem tudjuk, mi a nyelvtudásbeli sikertelenség, hátfrány oka: „Egyre többen hangot adnak abbéli reményüknek, hogy ad hoc döntések helyett már most tavasszal induljon meg egy olyan szakmai munka, amelynek során felméri a gyenge hatékonyságú nyelvtanítás okait” (Takó, 2014, p. 17). Mi több, van olyan vélemény is, ami szerint azért nem ismerjük az okokat, mert nem akarjuk tudni, mert a valódi okok és összefüggések feltárása olyan alap(tév)hitekben rengetne meg minket, amelyek az oktatás, a társadalom és a közvélemény egészére vonatkoznak, és amelyek kellemetlenül érintenék azokat, akik bármilyen – csekély vagy jelentős – szereppel bírnak ebben a kérdésben: „elfogulatlanul fel kellene tárnai a nyelvtanítás csekély eredményességének okait. [...] Persze nem tartják illőnek a nyelvtanítás hatásfokát és kudarcosságát, sem a nyelvvizsga-bizonyítványok valódi értékét, a nyelvtudás maradandóságát, feleződési idejét és mindezek okait firtatni. A palástolásban érdekelt a tanuló, a tanár, a társadalom, és érintettsége okán hallgat róla a sajtó is” (sz. n., 2004, p. 37).

Konklúzió

Felmerülhet a kérdés, vajon van-e valamilyen kitapintható társadalomtörténeti folyamat, változás a vizsgált időszak kezdete és vége között a nyelvvizsgálóhoz kapcsolódó diskurzusban. Úgy tűnik, hogy míg a vizsgált korszak elején a fő téma a Rigó utcai nyelvvizsgaközpont monopóliumának megszűnése, az egy- vagy kétnyelvű és ezzel kapcsolatban a nemzetközi vizsgák kérdése volt (például Novák, 2001; Pavlovics, 2001), a fókusz pár év alatt eltolódott a magyar lakosság nyelvtudásának kérdése, majd a nyelvvizsga társadalmi hatásai és az ezt övező szélesebb körű és keményebb hangvételű viták felé. A nyelvvizsgálóról folytatott társadalmi diskurzus „mezője” jelentősen tágult a szorosabban a nyelvvizsgálóval összefüggő kérdésektől a társadalom egészére vonatkozó oktatási, politikai és társadalmi kérdések felé. Emellett némi túlzással azt is mondhatnánk, hogy a nyelvvizsga kérdés bizonyos mértékben tükrözi a vizsgált korszakban beálló csalódottságot és polarizálódást: a történeti-örökségű nyelvvizsga-monopólium végét nem egy „európai eszménynek megfelelő”, több nyelven kommunikálni tudó, a nemzetközi porondon egyenrangúként szereplő magyar társadalom követte, hanem a monopólium megszűnte után sorompók¹¹ jelentek meg, amelyek nemcsak a köz- és felsőoktatás, hanem a társadalom egyenlőtlenségét és megosztottságát is konzerválják, vagy akár erősítik.

A nyelvvizsgálóról folytatott diskurzus társadalmi fontossága nemcsak abban nyilvánul meg, hogy erős társadalmi-politikai kontextusba került, hanem abban is, hogy kialakult egy olyan szókészlet, amely kifejezetten a nyelvvizsgálóhoz kapcsolódó társadalmi (és nem szakmai) diskurzusok része, amelyet az érintettek mindegyike ért és akár használ is. A 2000-es évek elején ilyen kifejezés szinte csak a „Rigó utca” volt, az évek folyamán azonban megjelent a „nyelvvizsga-kényszer”, a „bentragadt diploma”, a „nyelvvizsga-amnesztia”, az „alibi nyelvek”, a „diplomamentés” stb. Ennek a szókészletnek a vizsgálata külön kutatást érdemelne. Hasonlóképpen érdeemes lenne tovább vizsgálni a nyelvvizsga-diskurzust 2019 után is, hiszen a Covid-járvány egészen új fordulatokat hozott ebben a történetben, és a parlament 2022-ben megszavazta, hogy a diploma megszerzésének ne legyen törvényi feltétele a nyelvvizsga megléte.

11. A „nyelvvizsgasorompó” nem a köznyelvben bevett nyelvvizsga-szókészlet része, Szüdi János cikkének címében található, 2017, p. 46.

Irodalom

1. Angenot, M. (2004). Social Discourse Analysis: Outlines of a Research Project. *The Yale Journal of Criticism*, 17(2), 199–215. <https://doi.org/10.1353/yale.2004.0008>
2. B., I. (2011, szeptember 30). Európai Nyelvi díj a Nyelvpárádén. *Köznevelés*, 30–31.
3. Bachman, L., & Purpura, J. (2008). Language Assessments: Gate-Keepers or Door-Openers? In Spolsky, B. & Hult, F. M. (Eds.), *The Handbook Of Educational Linguistics* (pp. 456–468). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch32>
4. Balogh, Cs. (2005, szeptember 15). A nagy átverés. *Heti Válasz*, 64–65.
5. Bárdos, J. (2003). A nyelvtudás megítélésének korlátai. *Iskolakultúra*, 8, 28–39.
6. Bárdos, J. (2007). Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio*, 2, 231–242.
7. Bonifert, M. (2004, április 30). Milliárdos oktatási reformok. *Élet és Irodalom*, 18.
8. Ceglédi, Z. (2011, szeptember 11). Most csupán a diákoknak, a szülőknek és a pedagógusoknak rossz. *Pedagógusok Lapja*, 5–6.
9. Cs., A. (2019, május 9). Nyelvtudásproblémák. *Figyelő*, 18–19.
10. Csapó, B. (2001). A nyelvtanulást és nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Educatio*, 8, 25–35.
11. Csizér, K., & Öveges, E. (2019). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: Összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 86–101.
12. Devich, M., & V. Nagy, V. (2001, június 29). A versenyképes iskoláktól a kutatóintézetekig. *Heti Válasz*, 62–64.
13. Einhorn, Á. (1999). Nyelvtudás és vizsga. *Educatio*, 3, 543–556.
14. Einhorn, Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
15. Eller, E. (2012, március 9). Középisikolás fokon – Esélyszorozó nyelvtudás. *Figyelő*, 16–17.
16. Fekete, A., & Csépes, I. (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: Útlevel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 13–24. <https://doi.org/10.14232/iskult.2018.10-11.13>
17. Foucault, M. (2001). *A tudás archeológiája*. Atlantisz.
18. Fulcher, G. (2009). Test use and political philosophy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 3–20. <https://doi.org/10.1017/S0267190509090023>
19. Garrity, Z. (2010). Discourse Analysis, Foucault and Social Work Research. *Journal of Social Work*, 10(2), 193–210. <https://doi.org/10.1177/1468017310363641>
20. Glózer, R. (2007). Diskurzuselemzés. In Kovács, É. (Ed.), *Közösségtanulmányok: Módszertani jegyzet* (pp. 360–372). Néprajzi Múzeum, PTE BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.
21. Györgyi, Z. (2007). Munkaadók és a diplomák: Ekvivalencia és kompetenciák. *Educatio*, 16(2), 256–270.
22. Heller, M., & Duchêne, A. (2012). Pride and Profit: Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State. In Heller, M. & Duchêne, A. (Eds.), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit* (pp. 1–21). Routledge.
23. Hernádi, Zs. (2005a, augusztus 4). Felvételi pontvadászat. *Magyar Demokrata*, 19–20.
24. Hernádi, Zs. (2005b, október 13). Beszélni csak magyarul. *Magyar Demokrata*, 48.
25. Hernádi, Zs. (2016, március 30). Süketek és némák. *Magyar Demokrata*, 32–33.
26. Imre, A. (2007). Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú iskolákban. In Vágó, I. (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 107–135). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
27. Iványi, B. (2009, augusztus 20). Beszél Ön japánul? *Heti Válasz*, 34.
28. Kenéz, K. (2005, augusztus 25). A répagesétől az Unióig. *Heti Válasz*, 26–28.
29. Kiss, L. (2013). „Alacsony státuszú” szakok az alapképzésben. In Garai, O. (Ed.), *Frissdiplomások, 2011* (pp. 67–92). *Educatio*.

30. Kovács, I. (2012, január 18). Pápábbak a pápánál. *Magyar Demokrata*, 43.
31. Laky, Z. (2013, október 10). Nyelvbotlás – Kelljen-e nyelvvizsga a diplomához. *Heti Válasz*, 24–26.
32. Lass, G. (2017, június 28). Reform előtt a nyelvtanítás. *Magyar Demokrata*, 22–24.
33. Lynch, B. K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(4), 351–372. <https://doi.org/10.1177/026553220101800403>
34. M., L. (2001, június 15). Mérleg az államilag elismert nyelvvizsgáról. *Köznevelés*, 13.
35. Mártonffy, Zs. (2002, szeptember 9). Papír nélkül – idegennyelv-ismeret a munkahelyen. *Figyelő*, 58–59.
36. McNamara, T., & Ryan, K. (2011). Fairness Versus Justice in Language Testing: The Place of English Literacy in the Australian Citizenship Test. *Language Assessment Quarterly*, 8(2), 161–178. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565438>
37. Nikolov, M. (2011). Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*, 172(2), 1048–1057.
38. Novák, G. (2001, március 2). Fordítani vagy beszélni tanítsunk? Beszélgetés Szabó Károly nyelvtanárral. *Köznevelés*, 4.
39. Novák, G. (2003a, április 25). A legtöbben angolul tanulnak. *Köznevelés*, 10.
40. Novák, G. (2003b, december 12). Kétnyelvű iskolák és a kétszintű érettségi. *Köznevelés*, 7.
41. Novák, G. (2004, május 28). Középpontban a nyelvi érettségi. *Köznevelés*, 3.
42. Ónody-Molnár, D. (2017, június 29). Kirekesztő nyelvszigor. *168 óra*, 32–33.
43. Ónody-Molnár, D. (2018a, augusztus 2). Vihar előtti csend. *168 óra*, 26–28.
44. Ónody-Molnár, D. (2018b, október 18.). Így is, úgy is. *168 óra*, 43–44.
45. Ónody-Molnár, D. (2019a, szeptember 5). Eladósított diákok. *168 óra*, 10–11.
46. Ónody-Molnár, D. (2019b, november 14). A nyelvvizsga kifogott a kormányon. *168 óra*, 25–27.
47. Öveges, E. & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés.* Oktatási Hivatal.
48. Öveges, E. & Kálmán, C. (2019). A B2 szintű nyelvtudás elérése és igazolása a felsőoktatásba történő felvételihez: Nyelvtanárok véleménye egy kérdőíves felmérés eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 219–242. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.219>
49. Pappné Haron, I. (2004, január 30). Nyelvtanulás és az Európai Unió. *Köznevelés*, 23.
50. Pavlovics, Á. (2001, január 18). Nyelvet vegyenek! – pénz és bizonyítvány. *168 óra*, 26–27.
51. Pelle, J. (2004, november 4). Nem értjük. *Heti Válasz*, 24–25.
52. Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42(1), 23–44. doi:10.1017/S0047404512000887
53. Pintér, L. (2017, november 30). Vizsgázzanak minél többen! *Figyelő*, 74–75.
54. Pintér, L. (2019, április 4). Nyelvvizsga vagy nyelvtudás? *Figyelő*, 70–72.
55. Ruiz, R. J. (2009). Sociological Discourse Analysis: Methods and Logic. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 26. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902263>.
56. S.,T. (2003, május 16). Felmérés a nyelvtanulásról. *Köznevelés*, 14.
57. Shohamy, E. (1993). *The Power of Tests: The Impact of Language Tests on Teaching and Learning.* NFLC Occasional Papers.
58. Shohamy, E. (1998). Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24(4), 331–345. doi:10.1016/S0191-491X(98)00020-0
59. Shohamy, E. (2007). Tests as Power Tools: Looking Back, Looking Forward. In Fox, J., Wesche, M., Bayliss, D., Cheng, L., Turner, C., & Doe C. (Eds.), *Language Testing Reconsidered* (141–152). University of Ottawa Press.

60. Shohamy, E. (2013). The discourse of language testing as a tool for shaping national, global, and transnational identities. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 225–236. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.770868>
61. Szabó, J. (2019, augusztus 7). Digitális generáció. *Magyar Demokrata*, 20–22.
62. Szabó, K. (2001, október 26). A nyelvvizsgarendszer kérdőjelei. *Köznevelés*, 14.
63. Szabó, Z. (2002, október 17). Nem szorul háttérbe a nyelvvizsga. *Figyelő*, 5.
64. Szakács, G. (2015, május 20). Mi már jobban bízunk a jövőben. *Magyar Demokrata*, 26–28.
65. Szerző nélkül (2004, július 15). Zsákutcsás többnyelvűség. *168 óra*, 37.
66. Szerző nélkül (2005, augusztus 25). Ne mély vízben tanuljunk úszni. *Heti Válasz*, 28.
67. Szerző nélkül (2009, augusztus 6). Diplomát nyelvvizsga nélkül? *Heti Válasz*, 32.
68. Szüdi, J. (2017. február 23). A nyelvvizsgasorompó. *168 óra*, 46–47.
69. Szunyogh, Sz. (2005, március 11). Korszerűen tanítjuk-e a német nyelvet? *Köznevelés*, 3–7.
70. Szunyogh, Sz. (2006, január 13). Négy év mérlege. *Köznevelés*, 4–13.
71. Takó, Sz. (2014, február 5). Nyelvritkaság – A diplomamentés csak tüneti kezelés, a baj nagyobb. *Magyar Demokrata*, 16–17.
72. Taylor, S. (2001). 'Locating and Conducting Discourse Analytic Research'. In Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. (Eds.), *Discourse as Data: A Guide for Analysis*, (pp. 5–48). SAGE.
73. Tsiplakides, I. (2018). Shadow education and social class inequalities in secondary education in Greece: The case of teaching English as a foreign language. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 71. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2987>
74. Túróczi, N. (2009, április 2). Visszafogott hév – Milyenek a pályakezdők? *Figyelő*, 8–9.
75. V. Nagy, V. (2001, május 11). Nyelvvizsgával él a nemzet. *Heti Válasz*, 55.
76. Varga, S. (2005, április 8). Nyelvi érettségi – vélemények és aggályok. *Köznevelés*, 14.
77. Vágó, I. (2001). Ami az átlagok mögött van: Egyenlőtlenségek a nyelvoktatásban. *Iskolakultúra*, 8, 61–70.
78. Vágó, I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon. In Vágó, I. (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 137–144). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
79. Vámos, É. (2005, szeptember 15). Poroszosan angolul. *Figyelő*, 22–23.
80. Víg, T. (2007). A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása. *Magyar Pedagógia*, 107(2), 141–161.
81. Zeisler, J., & Zsély, A. (2010, július 8). Megkukult ország – Hazai nyelvoktatás. *Figyelő*, 22–27.
82. Zsuppán, A. (2010a, október 20). Rög és valóság – Forrongó felsőoktatás. *Heti Válasz*, 12–15.
83. Zsuppán, A. (2010b, december 16). A magyar pedagógia sosem volt poroszos – Interjú Hoffman Rózsával. *Heti Válasz*, 22–24.
84. Zsuppán, A. (2014, november 27). Kevesebb frusztrált diákot! *Heti Válasz*, 42–44.
85. Zsuppán, A. (2016, július 7). No Hunglish – Erdeménytelen diplomamentés. *Heti Válasz*, 31–33.

From Monopoly to the Barrier: High-stakes Language Testing in the Hungarian Printed Press Between 2000 and 2019

Due to its importance in public and higher education, high-stakes language testing has played a significant role in Hungary. Consequently, it has become a recurring topic of public discourse and debates beyond the sphere of education. This media analysis studies articles published in Hungary between 2000 and 2019 that contain comments on or opinions about high-stakes language testing, aiming to explore and interpret the elements and the connections thereof in the public discourse on high-stakes language testing. The analysis covers 53 articles published in the weeklies 168 óra, Élet és Irodalom, Heti Válasz, Magyar Demokrata, Figyelő, Köznevelés and Pedagógusok Lapja. After using a multi-phase discourse analysis method, three separate but interdependent spheres of topics were found: (1) the meaning, objective and use of high-stakes language testing in Hungary, (2) teaching and learning foreign languages in Hungary, (3) losers and winners – parties at fault and victims. The analysis sheds light not only on possible narratives of high-stakes language testing and those of learning and speaking foreign languages but also on social issues and beliefs related to these, such as the problems of the public and the higher education system in Hungary, the assumed causes of these problems, and the objectives, impact, losers and winners of education and social policy.

Keywords: high-stakes language testing, media analysis, discourse analysis, teaching foreign languages