

Szűcs Tibor

Magyar szövegek „szemfüles” nyelvtanulóknak*

A címhez előljáróban csak annyit, hogy a *szemfüles* szót szándékosan kettős értelemben használom: a jelzős szerkezetben ugyan közvetlenül az ideális nyelvtanulókra vonatkoztatom, viszont legalább ennyire lényeges a magára a szövegre irányuló referencia is. Mindkét rájátszásban így persze indokolt lehet az idézőjeles célzás is, hiszen a megközelítésben ezúttal egyrészt szó szerint a szemre és a fülre ható szöveg megértésére utalok, emellett azonban másrészt persze az ennek sikeréhez szükséges találékonyság, lelemény, ügyesség is hangsúlyos szerephez jut majd a gondolatmenetben.

Kiindulásul arra a gyakorlatban is jól megfigyelhető tendenciára hivatkozom, amelynek keretében a korszerű szellemű – kommunikatív és interkulturális szemléletű – nyelvoktatás manapság egyre inkább a nyelv és a kultúra egységes közvetítésére törekszik. Ennek jegyében szűkebb területünkön, a *magyar mint idegen nyelv* oktatásában is immár terjedőben van a funkcionális és a kontrasztív-komparatív megoldások közelítése. A kongresszus keretcímét szem előtt tartva ebben az összefüggésben érdemes felhívni a figyelmet a magyar szempontjából is a szélesebb kontextus jelentőségére. Ha ugyanis az autentikus szövegeken nyugvó beszédközpontú feldolgozásmód valódi, érdemi hungarológiai ismeretanyaghoz kötődik, s a magyar nyelvre és kultúrára jellemző sajátosságokat együttesen sikerül átadni, nyilvánvalóan több hiteles lehetőség kínálkozik a más nyelvek és kultúrák viszonylatában megnyilvánuló nyitottság kibontakozásához is.

A tárgyra térve pedig látnunk kell, hogy éppen efféle híd-funkció jelenléte hatja át a hallott vagy olvasott idegen nyelvű szöveg kognitív feldolgozását is, amely persze nem csupán a tananyagon vonul végig, hanem a nyelvtudás kommunikatív igényű mérésekor és értékelésekor is működőképes lehet, ha ezzel a színvonallal – szerencsés esetben – megtiszteljük például a nyelvvizsgálókat. Az előadásban ebben a szellemben igyekszem körvonalazni a magyaroktatás és a magyar nyelvvizsga két – újabban joggal fölértékelődött – összetevőjének, a hagyományosan passzív készségnek tekintett szövegértés két változatának (ti. a hallott és az olvasott szöveg megértésének) ideális követelményrendszerét – mégpedig lényegében egy-egy oktatási és mérési mintán, a *Hungarolingua*, illetve az európai (ECL) nyelvvizsgarendszer új utakon járó példáján. Ennek fényében esik szó majd a magyar tipológiai al-

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

katából és nyelvsajátos vonásaiból következő szövegértési tanulságokról is. Mint látni fogjuk, újdonságnak számít ezekben a készségfejlesztő és tesztelő megoldásokban, hogy a nyelvi és a kommunikatív kompetencia együttes kezelését célozzák meg, így tehát kontrasztív és funkcionális igényekre egyaránt érzékenyek.

Ha visszatekintünk az elmúlt évek, évtizedek magyaroktatási gyakorlatára, föl-tűnhetik, hogy érdekes módon az aktív oldalon korábban jelentkeztek a hanganyaggal kiegészített írott nyelvkönyvváltozatok, mint a kifejezetten a passzív beszédértés fejlesztésének szolgálatába állított hasonlóan hangosított anyagok, tehát a célzottan a hallott szöveg megértését gyakoroltató kísérő mellékletek. Az aktív oldalról, tehát a *beszédkészség* felől tekintve szerencsére egyre több nyelvkönyv-vállalkozás már viszonylag régóta felismerte az artikuláció és a prozódia iskolázásának fontosságát, s ennek jegyében hangosított anyaggal szerelte föl írott tananyagait. Ilyen kazettás melléklete például még a német közvetítőnyelves kiadványok között immár klasszikusnak számító *Ungarisch für Ausländer* című tankönyvnek is volt (Ginter Károly és Tarnói László szerzőségével), s ez a megoldás dicsérendő módon folytatásra is talált mind például a további német közvetítőnyelvű, mind pedig az azóta – legalábbis itthon – domináns szerephez jutott egynyelvű tankönyvek esetében. Emellett külön vállalkozásként is kiemelkedő jelentőségű a Ház Attila – Makra Hajnalka – Szende Virág szerzőhármas *Hangoskönyv* (I–IV.) című önálló kiejtés- és beszédjavító programja (a volt Magyar Nyelvi Intézet, jelenleg Balassi Bálint Intézet keretében), s ehhez tudomásom szerint most készül utólag a hangosított melléklet.

Az aktív és a passzív készségeket a beszéd szintjén kiegyensúlyozó kísérletével valóban úttörő érdemeket szerzett a debreceni *Hungarolingua* komplex vállalkozása, amikor a méltán népszerű tankönyvcsalád hangzó mellékletei között a kiejtés gyakoroltatását kezdettől fogva többszörösen is érvényesítette (a *Dialógusok* hanganyagában, a videokazetták hangsávjában és a nyelvenként specifikált fonetikai gyakorlatok sorozatában), s nemrégiben, azaz a teljes komplex tananyag indítását követően viszonylag hamarosan, idejében fölismerte, hogy az ún. passzív oldal, tehát a *beszédértés* felől is fontos követni a hangzó nyelv elsajátításának kihívásait. Ennek a dicséretes kezdeményezésnek a jegyében született 1999-ben a *Fülelő*, Lackó Zsuzsa és Kindert Judit gyakorlókönyve hallott szövegek megértéséhez. Külön érdeme, hogy a haladók között szintenként differenciáltan és témánként, illetve szövegtípusonként is változatosan, továbbá gazdagon adagolt feladat- és gyakorlatgyűjtemény konkrétságában nyújtja a 60 szöveg irányított feldolgozását. Ennek köszönhetően színvonalas újdonsággal, valóban hiánypótló segédlettel színesedett a magyar nyelvkönyvsorozat kínálatának palettája.

A magyartanítás során egyébként e tekintetben is folyamatos „edzés” szükséges, miként a beszédkészség tágabb értelmű (azaz az artikuláció mellett a prozódia-t is magában foglaló) fejlesztésében is. Mindkettőre kiválóan alkalmasnak bizonyul-

nak a mintaszerűen igényes – és persze a mindenkori szinthez kellőképpen igazodva (mellesleg némi bátorsággal kissé „túlcélozva”) viszonylag egyszerűnek mondható – vers- és prózaszövegek, dalok és megzenésített versek is. Ezek ugyanis jól memorizálható és ezáltal a hangzásvilág könnyű és élvezetes beidegződését szolgáló – mondhatni, „fölbemászó” képletű – rövid szövegek, pregnáns dallam- és ritmusvilággal, s ráadásul még külön irodalmi-zenei értékük is van az autentikus szövegek körében.

Ami a hangzó beszéd oldalán újabban követett sorrendiséget illeti, jellemző például a német nyelvterületen eléggé elterjedt és népszerű Birkenbihl-módszer megoldása, amely az irányított egyéni nyelvtanuláshoz is magától értetődően azt ajánlja, hogy a nyelvvel történő ismerkedést a hangzásvilág otthonossá tételével kell kezdeni, autentikus mintából – eleinte minden tudatosságtól mentesen, egyszerűen passzív befogadói nyitottsággal – afféle akusztikus fürdőt venni, hogy az egészséges (holisztikus) működésű jobb agyfélteke spontán impulzusok révén ráhangolódjék a célnyelv artikulációs bázisára. Ezt a szakaszt azután követi az aktív odafigyeléssel tudatosított hallgatáson alapuló tagoló szövegfeldolgozás, amelynek viszont már természetesen az értelem dekódolása, vagyis a voltaképpen beszédértés a célja. Ennek során azonban – a hagyományos elképzeléstől némiképpen eltérően – nem is közvetlenül a gondolati sík elérésére kell törekedni, hanem először is az ahhoz vezető képi világ, a nyelvi képszerűség megragadására, vagyis lehetőleg tényleg szemünk elé kell képzelni a hallottakat, hogy még a demotiválódott idiomatikus fordulatok is a maguk eredeti szó szerinti értelmükben (helyesebben tehát: képi valóságukban) jelenjenek meg számunkra. Miután aztán a feldolgozás során ily módon sikerült szembesíteni a képi és a gondolati síkot, otthonosabb bepillantást nyerhetünk az adott nyelv metaforikus világába, s rögzülhet például, hogy *süt a nap* vagy *a falnak is füle van*. Ezt követően – megerősítő-rögzítő ismétlésként – egy újabb passzív szöveg hallgatási fázis teszi teljessé a beszédértés folyamatát e nyelvtanító modell szerint.

A korábbiakban említett hagyomány szerint inkább aktív–passzív sorrendű megalapozáshoz képest – oktatástörténetileg tekintve – nem feltétlenül hasonló tanulsággal szolgál a nyelvkönyvi kidolgozottság sorrendisége az írott oldalon: a hagyományos nyelvtanítás ugyanis kezdettől fogva nagyobb jelentőséget tulajdonított az *olvasmányoknak* (eredetileg a klasszikus nyelveken iskolázódva az irodalmilag autentikus szövegek olvasásának és feldolgozásának), s ehhez a mintához igyekezett igazítani azután a saját írásproduktumok, a *fogalmazás* igényes stíluskövetelményeit is. Ami viszont ezen belül a megcélzott regisztert illeti, máris érzékelhető a pregnáns különbség a múltbeli törekvések és a jelen tendenciái között, hiszen ma egyre inkább a mindennapi élő nyelvhasználat feszebb és lazább stílusrétegei (például konkrétan egyfelől a publicisztikai-közéleti és másfelől a magánlevél között feszülő skála írott változatai) alkotják az autentikusnak tekintett kortárs szövegminták

prototípusát. Emellett persze továbbra sem szabad elhanyagolni az irodalmi értékű szövegeknek a nyelvoktatásba történő beillesztését, miként erről a nemes feladatról a *Hungarolingua* kísérő magyar irodalmi sorozata sem feledkezett meg, amikor a *Klasszikusok* közül eddig Móricz, Molnár és Örkény egy-egy nyelvileg egyszerűsített regényszövegét tette írásban és hangkazettán párhuzamosan (sőt részben multimédiás változatban) hozzáférhetővé a nyelvtanulók számára, s a *Nem csak novellák* gondos válogatásában húsz modern elbeszélés szövegén iskolázza a haladók stílusérzékét, nyelvi és kulturális fogékonyságát – mégpedig a munkafüzet keretében tudatosan és következetesen a szövegértés fejlesztésének szolgálatába állított, valóban szövegközpontú, lexikai és grammatikai gyakorlatok egész sorával.

A távlati cél természetesen az, hogy az irányított megközelítés és feldolgozás tanulságaival gazdagodván a nyelvtanuló aztán képes legyen majd külső támasz nélkül, önállóan is eredeti szövegek befogadására. Az irodalmi, publicisztikai és tudományos-ismeretterjesztő műfajú szövegek egyben arra is kiválóan alkalmasak, hogy az autentikus igényesség színvonalán képviseljék a nyelv és a kultúra szerves egységének vonzó és élvezetes elevevését. Ezzel az ismételtlen ugyancsak igényes célkitűzéssel nem is szabad valamilyen minimális programra korlátozódni vagy ilyesminél leragadni, hanem kellő nagyvonalúsággal inkább célszerű e téren is elébe menni a mindenkori elvárásoknak és szintbeli adottságoknak, hogy minél előbb beavathassuk a nyelvtanulót a művészi szöveg nyelvi rejtjelmeibe.

Ebben az összefüggésben az írott oldalon is érdemes felhívni a figyelmet a szóba hozott Birkenbihl-módszer idevágó megoldására. Ennek jegyében ugyanis tanulságosan támogathatja az idegen nyelvi szövegen végzett feldolgozás kognitív műveleteit (és távlatilag az adott nyelv képi-metaforikus világában egyre otthonosabb eligazodást), ha ebben az esetben sem ugrunk át sietve az értelmi dekodolás végállomására, hanem itt is számolunk egy köztes fokozattal, s ennek megfelelően feltárjuk, tudatosítjuk és rögzítjük a literális, illetve interlineáris olvasat tanulságait, vagyis megbarátkozunk a szó szerint, elemről elemre haladva lefordított kifejezések mögöttes képszerűségével. Ily módon nemcsak a szövegben előforduló frazeológiai fordulatok kerülnek könnyebben a tartós memóriába, hanem akár elvont nyelvtani szerkezetek is (mint pl. a magyaros dativus possessivus a 'valakinek van valamije' séma belátó elsajátításakor).

Ami az eddigieknek a mérésben és az értékelésben megvalósítandó vetületét illeti, az egységes elvekre épülő nemzetközi *ECL* nyelvvizsgarendszer szerencsés keretet kínál – 1996-tól immár magyarból is – az európai nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzéséhez. A 2001 őszén itthon is akkreditált új vizsgarendszer – az európai norma célkitűzéseinek szellemében – messzemenően eleget tesz az *egységesség*, az *összehasonlíthatóság*, az *átválthatóság* és a *megfeleltethetőség* elvárható kritériumainak.

A rendszert a nyelvtudás szerint eredetileg négyes szinteződés, a mért készségek szerint négyes tagolódás jellemzi. A kettő együttese valóban árnyalt összképet képes nyújtani a nyelvtudásról. A négyes szinteződésben a voltaképpeni akkreditáció hármasságát megelőző **A** szint a kezdő alapfoknak felel meg, vagyis csupán a hétköznapi kommunikáció legalapvetőbb színterein jelent eligazodást, ám nagyjából kielégíti a turizmus igényeit. A **B** szint lényegében emelt alapfok, megfelel a középhaladó szintnek, az általános társalgási helyzeteken túl biztonságos kommunikációt föltételez közéleti témákban is, s utat nyit a kulturális alapértékek befogadásához. A **C** szint igényes középfok, amelyen már tanulmányokat lehet folytatni, közérdekű kérdések megvitatásában részt venni vagy akár fogékonnyá válni a művészi nyelvhasználat élvezetére. A **D** szint mint felsőfok olyan nyelvtudást jelent, amelynek révén a nyelvtanuló nyelvileg egyenrangú beszédpartnereként szembesülhet az anyanyelvi beszélőkkel, akár szakmailag is, tehát a tárgyaló- és vitaképesség tekintetében; vagyis passzív vonatkozásban megközelítőleg anyanyelvi szint.

A vizsga felépítésének négyes tagolódása a négy alapkészségnek megfelelően történik. Közülük ezúttal természetesen csak az ún. passzív készségek tanulásáig terjed ki.

A *hallás utáni értés* mérése két tesztfeladat alapján történik. A feladatokkal kapcsolatos tudnivalókat és utasításokat a jelöltek az előre meghatározott, időzített forgatókönyv szerint elkészült hangfelvételtől hallják, s közben a tesztalapon olvashatják is. A szinteken fölfelé haladva természetesen fokozatosan nehezednek a mindig kétszer bejátszott szövegek, mégpedig nemcsak összetettségükben, hanem a természetes élőbeszédhez egyre közelítő tempóval, a több szereplős beszélgetések megjelenésével, autentikus felvételek beiktatásával (részben már a **C** szinten, különösen pedig a **D** szinten).

E készség mérésénél az életszerűségét nemcsak a természetes, valós életből vett szövegek, hanem az azokhoz kapcsolódó feladatok is biztosítják (hallott információ lejegyzése, táblázatok kitöltése, kérdések megválaszolása, információgyűjtés stb.). Fontos az is, hogy a megadott kontextus is hihető legyen (például kutatási, anyaggyűjtési, iskolai vagy munkahelyi feladatként).

Az *olvasott szöveg* megértését mérő vizsgarész fölépítésének elvei hasonlóak: ugyancsak két részfeladatból áll, és a szintekkel együtt egyre nő az autentikus szövegek aránya és ezáltal a megértendő információk nyelvi nehézsége, továbbá a megoldandó nyelvi-kommunikációs feladat összetettsége. Az egyik informális (kötetlenebb, személyes/magánéleti), a másik formális (kötött műfajú, többnyire nyilvános/hivatalos/közéleti jellegű) szöveg. Életszerű, informatív szövegek (könyv- és újságrészletek, reklámszövegek stb.), amelyekhez kapcsolódó feladatok az életben is előfordulhatnak, a munkahelyen, az iskolában, szabadidőben és így tovább (az olvasottak rövid összegzése írásban, lényegkiemelés, konkrét információ kiszűrése, táblázat kitöltése stb.).

A műfaji különbség a hallott és olvasott szövegek megértésének tesztelésében egyaránt mérvadó szempont az anyagok kiválasztásához. A változatosságot másrészt tematikailag és a feladattípusok összeállításában is érvényesíteni kell, tehát változtatni a feleletválasztás, párosítás, kiegészítés, táblázat, összerendezés stb. formáit. Az első két szinten általában előnyben kell részesíteni a képi stimulust a válaszadásokhoz, s az első három szinten megoldási mintát is kapnak a jelöltek az értési feladatokhoz.

A vizsga egész szerkezetét és a négy részkészség mérését mindennek köszönhetően külön-külön is *differenciált összetettség*, következetes tartalmi és formai *változatosság* jellemzi. A vizsgázó számára mindez növelheti az esélyesség biztonságát, a vizsgáztatók számára pedig megbízható összképet eredményez. A vizsga négy egysége teljesen egyenrangúan kezeli a négy készség mért eredményeit, ugyanis ezek pontszámai arányosan (25–25 %-kal) részesednek az összesen szerezhető 100 pontból.

A már említett műfaji, tematikai és feladatbeli változatosságon túl a kommunikatív szempontok messzemenő érvényesítése biztosítja a vizsgán megidézett helyzetek életszerűségét. Ezzel kapcsolatban még két fontos jellemzőre szeretnék utalni: az egyik az, hogy a tesztekben a nyelvtan – bár természetesen fontos értékelési szempont – nincs közvetlenül jelen, inkább működésének eredményét, hatását, termékét értékeljük; a másik az, hogy a vizsga *egynyelvűsége* is ezt a természetes hatást fokozza. Összhatásában tehát a tesztelés messzemenően érvényesíteni kívánja a *nyelvi és a kommunikatív kompetencia* együttes mérését (Szűcs 2000: 31–33).

A nyelvhasználat- és beszédaktus-központú funkcionális eljárás ezért nem is nyelvtani és fordítási tesztekben gondolkodik, hanem magát a stílus, illetve a regiszter szerint árnyalt autentikus szöveget állítja előtérbe, s azt méri és értékeli, hogy a vizsgázó hogyan tud az ezzel kapcsolatos kommunikatív követelményeknek hatékonyan és egyben életszerűen megfelelni.

Ekként tehát nemcsak a nyelvtanításban, hanem az azzal lépést tartó mérés során is a kommunikatív kompetencia megcélzásával kell közelítenünk a nyelvi kompetencia felé. Ebből következően meghatározó jelentőséget tulajdoníthatunk a szituációban kiteljesedő, pragmatikai vezérlésű és a szemantikailag kontextuális érvényű, a szövegszerveződést alakító mechanizmusoknak, illetve tényezőknél. Ebben a kívülről meghatározott és felülről haladó keretben a beszédaktusok (pl. köszönetnyilvánítás, ígéret, meggyőzés stb.) végrehajtása és az interkulturális-intertextuális kritériumok teljesítése egyaránt minősíti a nyelvhasználó teljesítményét. Ennek megfelelően a legfelső nyelvi szint, a szemantikailag is legdifferenciáltabb szövegszint jelentősége fölértékelődik a hagyományosan elsődlegesen megcélzott szintaxissal és morfológiával szemben.

Ebben a szemléletben magán a grammatikai kompetencián belül is kiemelt jelentőségre tesznek szert a szövegszintű grammatikai szerveződés elemei (vagyis a

konnexitás szintaktikai tényezői a koherencia és a kohézió pragmatikai, illetve szemantikai kritériumai mellett). Ez a szövegközpontúság annál is indokoltabb, mivel az egyes elbeszélő, leíró és párbeszédés beszédműfajok szövegtípusonként más és más nyelvtani eszközöket mozgósítanak (stilisztikai, illetve szociolingvisztikai változataik szerint, ezzel együtt a maguk gazdag regiszterében, az írott és a beszélt nyelvben ugyancsak releváns eltéréseket mutatva, sőt az adott szövegtani „keret” vagy „forgatókönyv” mintáinak lehetséges variációihoz is igazodva).

Mindennek fényében a nyelvi és a kommunikatív kompetencia széles skáláját kell mérni. A szociolingvisztikai összetevő a kulturális dimenzió fontosságára hívja fel a figyelmet: főként a C és a D szinten elvárás a különböző alapregiszterek (formális, semleges, családias) felismerése és helyes használata. Emellett a pragmatikai komponens arról vall, hogy a nyelvtanuló támaszkodni tud szituatív forgatókönyvekre, ismeri a kohézió/koherencia szemantikai-pragmatikai szabályait, s a különböző szövegtípusokat felismeri, valamint érti és értelmezni tudja például az iróniát, a paródiát, s maga is betartja a Grice-féle (1975) kooperatív társalgási szabályokat.

A beszéd- és szövegértési teszt pontszámai értelemszerűen a részfeladatok eredményéből összegződnek. A pontozási rendszer tesztbeli megtervezésében fontos az arányos megoszlás, tudniillik a mindenkori egység két részfeladata között, valamint ezeken belül.

Eközben természetesen igazodni kell a megértés során azonosítandó információk számához – az ilyen szempontból mellékes, sőt adott esetben éppen elterelő vagy félrevezető információk (ún. disztraktorok) bizonyos minimális kontextusában, s törekedni kell a változatosságra is a feladatsorok összeállításában: egyrészt a formális-informális jellegű szövegtípusok említett kettősségével, másrészt a feladattípusok sokféleségével.

A mérés egyéb tekintetben is kiegyensúlyozott megoszlásra épül. Az ún. objektív mérést alkalmazza pl. a feleletválasztós, az igaz–hamis, illetve a párosításos feladattípusoknál, amikor is a vizsgázó válasza helyesnek vagy helytelennek minősíthető. Emellett az is fontos szempont, hogy az egyes ütemek pontértéke ne függjön egy másik elemtől. Kerülni kell például az olyan kombinációkat, ahol a második ütemre adandó válasz csak az elsőre adott helyes válasz után lehetséges. A feleletválasztós feladattípusban négy válaszlehetőséget szokás szerepeltetni, hiszen még így is 25 % esélye van a vizsgázónak arra, hogy csupán tippeljen a helyes válaszra. A válaszlehetőségeknek egyforma hosszúságúaknak kell lenniük, és a helyes válasz nem térhet el semmilyen más külső jegy alapján a disztraktoroktól. Célszerű kerülni az *igaz/hamis, igen/nem* dichotómiára korlátozódó válaszadás lehetőségét, hiszen ilyenkor 50 % esélye lenne a vizsgázónak a helyes válaszra. Az ehhez hasonló feladatoknál mindig van legalább még egy választási lehetőség („*nincs a szövegben / mindkettőn/egyikük sem említette*” stb.). A párosítás típusú feladatok-

nál kívánatos kellő számú disztraktort megadni. Az információk átvitelére magasabb szinten alkalmazott feladattípus nagyon életszerű is lehet, ha például a hallott vagy olvasott szövegből adott információkat táblázatra, grafikonra, térképre kell transzformálni. A sorrendezéssel – olvasott szöveg kapcsán – a szövegkohézió megértése rendszerint jól mérhető. A vizsgatesztekben helye van a tényleges információs szakadékon alapuló feladattípusnak is: autentikus, realisztikus jellegénél fogva eleve valós kommunikációs helyzetet teremt. Mindezek a feladattípusok az ún. objektív módon javítható feladatokat képviselik, gyakorlatilag kulccsal történik a javításuk.

A változatosságot tehát tematikailag és a feladattípusok összeállításában egyaránt érvényesíteni kell. A feladatsorok összeállításakor célszerű még arra is ügyelni, hogy a kreatívabb és a mechanikusabb, a produktív és a reprodukív, a nyelvi és a vizuális ingerből kiinduló feladattípusok aránya és váltogatása megfelelő legyen. Több típusú szövegen – a teljesen külön e célra megszerkesztettől a félig autentikusan át az autentikusig terjedően – több típusú feladattal mérjük a vizsgázók nyelvi teljesítményét.

Az ismertetett európai vizsgarendszeren belül kedvező mozgásteret biztosítanak az eleve funkcionális-kommunikatív alapon meghatározott központi keretelőírások, hiszen így lehetővé válik a nyelvi-nyelvtani komponens nyelvenként történő meghatározása. Ekként rugalmasan figyelembe lehet venni mindazokat a tipológiai és nyelvsajátos szempontokat, amelyeknek érvényesítésére egyébként nyilvánvalóan törekedni szeretnénk az idealizált „nemzeti” nyelvvizsga szellemében. Ilyen – a nyelvtanulást és a tesztelést egyaránt megnehezítő – tényezőnek számít a típus–példány szembenállásban feszülő szószám mint az értékelő mérés mennyiségi kritériuma, amelynek tudvalévő dilemmája jórészt az agglutináló és szintetikus (sőt bizonyos mértékig polisintetikus) jelleg dominanciájára, valamint a morféma–morf megfeleltetések tő- és toldalékváltozatokban bővelkedő alaktanára vezethető vissza (pl. *abban – ahhoz*). Ugyanakkor mindez szorosan összefügg a telített információsűrítést tartalmazó szóelemek potenciálisan halmozott előfordulásával (pl. *kimondhatatlanságában*), az inkorporáció változatos formáinak jelenlétével (*-lak/-lek; kávézik; könyveim; mögöttem; nevethtnékje* stb.), valamint a zérusszerű törlés különféle eseteinek tartalmas – ám a nyelvileg kevésbé beavatottak számára nem mindig nyilvánvaló – alakhiányaival mint a gazdaságos információsűrítés negatív tetőfokával. Az egységnyi információ efféle bonyolult képletekkel megterhelt sűrítményein túl persze még további nyelvsajátos vonások is nehezítik a megértéshez vezető kognitív feldolgozást. Ilyennek számít a szórend értelmezése – egyrészt a külső szemléletből gyakran szokatlannak bizonyuló balra bővítéssel a szerkezetek szintjén, másrészt a pragmatikailag vezérelt funkcionális perspektíva téma–réma építkezésének finom változatai a mondat szintjén, különös tekintettel az igekötő mozgékonyaságára. S a sort még folytathatnánk, mi minden terheli már a

hagyományosan passzívnak gondolt befogadói oldalon is a percepció felismerő-feldolgozó folyamatait.

Mindenképpen külön üdvözlendő, hogy – miként az eddigiekből remélhetőleg máris kiderülhetett – az úgynevezett *passzív készségek*, vagyis a hallott és olvasott szöveg megértésének készsége ezen a vizsgán teljesen egyenrangú kiegészítője az *aktív készségeknek*, azaz az írásnak és a beszédnek. A két tömb így arányosan vehet részt a nyelvtudás mérésében. Erre azért érdemes figyelni, mert számos más nyelvvizsga-rendszerben – és egyáltalán a nyelvoktatásban is – sokáig vagy akár máig is meglehetősen háttérbe szorultak az *értés* tényezői. Ugyanakkor ma egyre inkább kirajzolódik egy új, specializálódást jelző nyelvtanulói igény is: vannak olyanok, akik például az írott formát tekintik céljuknak, illetve akiket sajátos instrumentális motiváció jegyében jelesül a szakirodalom olvasása ösztönöz nyelvtanulásra. A külföldi egyetemisták és ösztöndíjasok zöme mellesleg éppen ebbe a csoportba tartozik (Szűcs 2000: 37).

Még álljunk meg egy szóra a passzív–aktív besorolás hagyományánál, illetve az összetettségében is egységes készségfejlesztés sorrendiségének problémájánál! Képletesen szólva: a percepciójuk szerint „szemfüles”, azaz szó szerint a szemnek és a fülnek szóló szöveg-, illetve beszédértési készségek logikailag amúgy is megelőzik a motorikusan a kéznek és a szájnak szóló alkotási folyamatokat, vagyis az írásbeli fogalmazást és a beszédtevékenységet. Másfelől azonban persze – éppen a pszicholingvisztika mai állása szerint – tisztán kell látnunk e receptív és produktív folyamatok összetettségét, amely végső soron nem engedi meg a passzív–aktív szembenállásban, illetve valamilyen merev sorrendiségben leegyszerűsített modellálásukat. Ebben a tekintetben egészen gyakorlatias szinten – mint láthattuk, nem véletlenül – a szakaszokat többször is váltogató egymásra épülés megoldásaival szolgál egyébként az idézett Birkenbihl-módszer is.

Összegzésül: az olvasott és hallott szövegek megértésével kapcsolatban az eddigiekben vázolt oktatási és vizsgáztatási kezdeményezésekben tehát közös vonás, hogy ezek a jelzett újabb megközelítések már ténylegesen a *kommunikatív* nyelvoktatáson iskolázódott nyelvtanulók igényeire építenek, s ezért is mernek élni a hitetesen sokszínű változatosság gyakorlási, illetve mérési megoldásaival, s (a nyelvtudáson lényegében túlmutató, sajátos többletkészségre támaszkodó fordítás és a tételes nyelvtani tudás közvetlen értékelése helyett) ezért is részesítik előnyben az *élő nyelvhasználatban tükröződő kompetencia* minősítését.

IRODALOM

- ALDERSON, J. C. – CLAPHAM, C. – WALL, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press
- BIRKENBIHL, Vera F. (1990): *Die Birkenbihl-Methode, Fremdsprachen zu lernen*. mvg, München / Landsberg

-
- BACHMAN, L. F. – PALMER, E. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press
- GRICE, H. Paul (1975): *Logic and conversation*. Syntax and semantics, vol. 3, New York: Academic Press, 41-57.
- HUSZTI Judit (2002): Kommunikatív szempontok a nyelvvizsgán. In: *Nyelvpedagógia* (Szerk.: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor). Iskolakultúra 12, Pécs. 166-173.
- LACZKÓ Zsuzsa – KINDERT Judit (1999): *Füfelő*. Hungarolingua, Debrecen
- SZÜCS Tibor (2000): A magyar mint idegen nyelv / hungarológia hazai művelésének helyzete, *Hungarológiai Évkönyv* 1: 24–38.