

# Az idegen-nyelvi szóbeli érettségi vizsgákon tapasztalt anomáliák a nyelvszakos vizsgálónok szemével

© Talabér János

Táncsics Mihály Gimnázium, Dabas  
[talabér.janos@gmail.com](mailto:talabér.janos@gmail.com)

A tanulmány célja, hogy feltárja a szóbeli emelt szintű érettségi vizsgák, valamint a két tanítási nyelvű érettségi vizsgákon tapasztalható anomáliákat elsősorban nyelvpedagógiai, neurolingvisztikai és jogi szempontból. A szerző több mint 10 éve vizsgáztat nyelvvizsgákon, és már több éve részt vesz érettségi vizsgákon közép-és emelt szinten egyaránt, kérdező tanárként és vizsgálónkként is. Mivel korábbi kutatásaink alapvetően a szóbeli nyelvvizsgákról, azok neurolingvisztikai és egyéb prosperáló faktorokról (gondolunk itt elsősorban az „életkor” mint szignifikáns prosperáló faktorra is) szólnak, nem tekinthetünk el mindezek megemlítésétől sem.

Ne higgyük azonban, hogy a magyarországi érettségi vizsga rendszere nem megfelelő, vagy nem felel meg a jogszabályalkotó akaratának, csak azt, hogy vannak olyan „hibák”, amelyek az adott vizsgaszituációban nagyon megjelennek, és ezek mellett nyelvpedagógusként, nyelvtenérként, de még jogászként sem lehet elmenni. Természetesen, amikor 2006-ban kötelezően bevezették a kétszintű érettségi vizsgarendszert még nem láthatták előre, milyen anomáliák keletkezhetnek.

## *Az érettségi vizsga menete, jogi anomáliák*

Ha a középiskolában az oktatás a magyar nyelv mellett másik tannyelven (célnyelven) is folyik, (két tanítási nyelv) a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve határozza meg, hogy mely és hány tantárgy oktatása folyik célnyelven (nagy általánosságban elmondható, hogy kettő vagy három). Ha a vizsgázó célnyelvből emelt szinten legalább 60%-ot ért el, és sikeresen teljesítette az érettségi vizsga írásbeli és szóbeli vizsgáit, azoknak minden vizsgarészét a részletes követelményekben meghatározott módon, továbbá célnyelven legalább még két vizsgatárgyból sikeres, legalább középszintű vizsgát tett, felsőfokú (C1) komplex típusú államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal egyenértékű okiratnak minősül. A vizsgázó érettségi bizonyítványa – ha teljesítette az érettségi vizsga írásbeli és szóbeli vizsgáit, azoknak minden vizsgarészét a részletes követelményekben meghatározott módon, továbbá legalább még két vizsgatárgyból sikeres, legalább középszintű vizsgát tett alapfokú (B1) komplex típusú államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal egyenértékű okiratnak minősül (100/1997 (VI.13) Korm. rendelet, 54. §.).

Összegezve tehát, a két tanítási nyelvű képzésben, ha a tanuló két tantárgyból idegen nyelven vizsgázik, és sikeres emelt szintű érettségi vizsgát tesz (ezt tudjuk, hogy B2-es vizsgának számít) akkor felsőfokú nyelvvizsgának (C1) minősül, és így záradékoljuk az Érettségi Bizonyítványt. A jogi anomália az, hogy amennyiben a tanuló nem tesz sikeres emelt szintű érettségi nyelvvizsgát, de mégis vizsgázik két tantárgyból idegen nyelven, nem kap eggyel kisebb szintű nyelvvizsgát, tehát nem középfokú nyelvvizsgát kap, hanem csak alapfokú nyelvvizsgát kap, amit nem tartunk

helyesnek, mert két tantárgyat idegen nyelven tanulni és abból vizsgázni nem alapfokú nyelvvizsgát érhetnek, tehát a jogi un. fokozatosság és arányosság elve sérül.

## *Nyelvpedagógiai anomáliák*

Az előbb említett okokból, mely szerinte egy sikertelen emelt szintű érettségi vizsga esetén, bár a gyermek komoly tudásra tesz szert (írásban és szóban is) és vizsgázik az érettségien másik két tantárgyból, csak alapfokú nyelvvizsga bizonyítványt kap, amit mindenféleképpen negatív motivációként (gyakorlatilag frusztrációként) élnek meg a tanulók. Ismeretes, hogy – elsősorban Magyarországon – az egyik külső motiváció a tanulók életében pont az adott célbizonyítvány megszerzése (úgy is mondhatnánk a hétköznapi argót használva, hogy a „papírszerzés” is egy igen komoly szignifikáns motiváció (Sz. Tóth, 2006). Amennyiben a tanuló nem érte el a megfelelő százalékot az emelt szintű nyelvvizsgán, akkor nem kapott csak alapfokú nyelvvizsgával egyenértékű záradékot, amíg a korábbi gyakorlatnak és jogi szabályozásnak megfelelően 40%-60% közötti eredmény esetén középfokú nyelvvizsga bizonyítvánnyal egyenértékű záradékot kaptak. Ebből kifolyóan a tanuló nincsen pozitívan motiválva, mert egy kis „megcsúszás” esetén méltatlanul alacsony záradék kerül a bizonyítványba. Ezért a gyermek elsődleges motivációja, és a szülői motiváció, mely szerint azért íratta két tanítási nyelvű gyermekét, hogy a nyelvvizsgáról „le legyen a gondja”. Ez azonban nem lehet, ha pl. egy 59% emelt szintű nyelvvizsga esetén már csak alapfokú nyelvvizsgát kaphat a gyermek, hiába tanult 5 évet a középiskolában? Látható tehát, hogy ez egyik motiváció, mely szerint a gyermek azért is választ iskolát magának (és természetesen a szülő is, mint törvényes képviselő), mert jó nyelvi képzést és végbizonyítványt kaphat, és ez egy rosszul sikerült 1%-on elcsúszhat.

A problémát meglátásunk szerint a pedagógiai aránytalanság (úgy is írhatnánk, hogy az aránytalan büntetés elve) okozza a gyermekben, ami több pedagógiai kérdést is felvet és meghatározhatja a gyerek további pedagógiai irányvonulatát is. Saját tapasztalatainkban ez még annak ellenére is előfordul, hogy az iskola a ranglétrán előkelő helyet foglal el.

Az előző tanévekben, amikor volt szerencsénk elnökként részt venni a pedagógiai munkában, az érettségi vizsga levelezésében, egy 24 fős két tanítási nyelvű érettségizős osztályban 4 esetben történt ez, hogy sajnos csak alapfokú záradékot tudtunk kiállítani, annak ellenére, hogy a tanuló két tantárgyból (matematikából és történelemből) idegen nyelven érettségizett, és azokat a tantárgyakat idegen nyelven tanulta.

## *Az emelt szintű szóbeli érettségi anomáliái*

A nyelvi érettséget, az életkori sajátosságokat számtalan tanulmány, köztük egy korábbi saját tanulmány is, már több ízben taglalta (Talabér, 2013; Galloway et al., 1979). Mit jelent a gyakorlatban az, hogy életkori sajátosság és annak adott esetben az éretlensége? A kortárs beszédtanítás egyik lépfenéje lehetne ez is, hogy túl sok multidiszciplináris információt is várunk el a tanulóktól, olyat, amit tulajdonképpen a „jó nyelvtanár” jellemzője lehetne (Bárdos, 2000, 2005; Klippel 1984). Értjük ezalatt azt, hogy a tanulóknak sokkal nagyobb jártasságot kellene tanúsítani bizonyos társadalmi helyzetekről, szituációkról, mint amit az életkori sajátossága diktálna,

vagy engedne. Azaz, felelőssé tehető-e a tanuló, ha 17-18 évesen nem tud még erkölcsi, politikai vagy szociológiai jártasságáról egy amúgy idegen nyelvi kompetenciát mérő nyelvi vizsgán számot adni? Ezek szerintünk rendkívülien fontos kérdések, és nem lehet mellettük csak úgy elhaladni.

Valóban, aki egy-két ponton lecsúszik egy – szerintünk túlnehezített – szóbeli nyelvvizsgán, akkor már csak alapfokú a tudása? Ismételten felmerül számos nyelvpedagógiai kérdés. Mit és hogyan tanítsunk akkor, hogy a tanuló megfelelően felkészült legyen az ilyen helyzetekre? Mit jelenthet az, hogy a minőség biztosítása? Azzal adunk-e minőséget, hogy enciklopédikus vagy szociografikus tudást sulykolunk bele? Értelemszerűen itt nagyon súlyos anomáliával van dolgunk (Nunan, 1991).

Mert lehet arról beszélni, hogy mennyire legyen autentikus egy vizsga vagy maga az oktatás, de meglátásunk szerint a kérdések, hogy pl. „betiltsák-e a nukleáris energiát?” már túlmegy a „valóság” és a B2-es szint síkjain. Az igaz, hogy maga az autentikusság hozzátartozik a kommunikatív nyelvoktatáshoz (Bárdos, 2000), és az, hogy enélkül nem lehet effektíven tanítani. De hol a határ az autentikus kérdés és a mesterkelt (ál-autentikus) kérdésfeltevés között? Vajon a jelenség „jelentése” vagy „információ hordozása” már ismert-e egy 17-18 éves fiatal számára? Ez sokkal komplexebb kérdés, hiszen ez azt is feltételezné, hogy a középiskolában (aminek jogilag és nyelvpedagógiai feladata, hogy felkészítse a tanulót a vizsgákra) olyan oktatásnak kell lennie, ahol az előbb említett szociográfiai és erkölcsi kérdések felmerülnek nemcsak történelem órán, de magán a nyelvórán is. Ehhez sok más tényező is kellene, például az, hogy maga a tanár is rendelkezzen efféle készségekkel. Mondjuk meg őszintén, hány középiskolában tanító nyelvtanárnak van erkölcsi, etikai, szociológia, filozófiai, egészségügyi, jogi és pszichológia rálátása a társadalom nagy kérdéseire, mint pl. abortusz, eutanázia, szegénység, elszegényedés, reálpolitika, humanizmus, teológia, stb. A tanárnak nemcsak a nyelvet kellene nagyon jól és professzionálisan művelnie, de két lábon járó enciklopédiának is lennie kellene (Harmer, 1991). Tudjuk jól, a mai magyar középiskolák nagy többségében ez nem valósulhat meg. A tanulónak egyetlen lehetősége van, ha a felkészítő könyvekből ellessen egy-egy autentikusnak tűnő gondolatot a felvázolt problémákból, amiket ifjú kora következtében nem tud magáénak mondani. Tehát nem történik más, mint megtanulja, hogy pl. egy „eutanáziás” kérdésnél mit kell neki mondani. Így azonban a nyelvi kommunikáció lényege tűnik el, hiszen – bár a vizsgán úgy tűnik, hogy a tanuló kommunikál – nem történik tényleges, kognitív (tudatos) eszmecsere, azaz kommunikáció, hanem egy vizsgaszituációra (nem vizsgára) felkészült tanuló, mintegy előadást ad arról, amit korábban megtanult, memorizált. Nem arról van szó, hogy a memória és a memoriter tanulás nem hasznos a nyelvtanulás folyamatában (dehogynem, ez része a folyamatnak, sőt az agy is memorizálás útján tanul, Talabér, 2011), hanem arról van szó, hogy egy-egy adott témában egy nem leszűrt, nem proaktív tudásról ad tanúbizonyságot a tanuló, hanem egy adott kérdésre beillesztett „modell választ” fog nekünk produkálni. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy minden esetben a nyelvi megnyilvánulásunk kognitív, hiszen pont akkor jó és szabad a nyelvhasználat, ha az „öszönösség” és „nyitottság” is teljesen benne van, de azt világosan látni kell, hogy a vizsgaszituáció lényege nem lehet a társadalmi koncepciók direkt mérése (Krashen, 1981).

Ki kell mondanunk: az emelt szintű nyelvi érettségi vizsga szóbeli tételsora nem csak nyelvi kompetenciát mér, hanem szociokulturális jártasságot is, amit nem szabad nyelvpedagógia szempontból elfogadnunk. Természetesen már megkerestük az illetékes Hivatalt, ahol kaptunk egy – számunkra pedagógiai nem kimerítő – választ. Az emelt szintű nyelvi érettségi vizsga egyben felvételi vizsga is azoknak, akik nyelvi szakra szeretnének továbbtanulni az egyetemen, azaz kettős mércét alkalmaz.

Ez pedig olyan, mint amikor a tesztet a tanár nem jól szintezi (Harmer, 1991) és egy kezdő csoportban középfokú tesztet írat mondván, hátha van már haladó nyelvi tudással rendelkező tanuló is. Érthető tehát, hogy az egész rendszer valamilyen formán hibás. Újabb nyelvpedagógia kérdés, hogy akkor az egyetemi felvételinek viszont már kötelessége lenne szociokulturális tudást is mérnie? Ha igen, és ezt kész érvekkel alá is tudjuk támasztani, ti. egyetemre valóban olyan tanuló menjen, aki oda való, akkor sérül-e a társadalmi és pedagógia egyenjogúsága azoknak a tanulóknak, akik pusztán azért teszik le az emelt szintű érettségi vizsgát, hogy egy B2-es szintű nyelvvizsgát kapjanak

Egyet kell azzal a megközelítéssel is értenünk, hogy az egyetemi felvételi vizsga „többet” is tartalmazzon, mint pusztán tényanyag számonkérését, valamivel „többet kell nyújtania” és valamivel átfogóbb képet kell kapnunk az jelölt jártasságáról. Ezt meg is tehettük korábban, amikor az egyetemek rendezték a felvételi vizsgákat. Ha még jól emlékszünk, már az írásbeli vizsgán volt 10 magyar fogalom, amelyeket egy „multiple choice” teszt útján kellett definiálniuk a jelölteknek. Továbbá a szóbeli felvételi vizsgán több kérdést is lehetett feltenni grammatikai, lexikai és szociológiai szempontból is. Azt értjük rajta például, hogy a szóbeli felvételi vizsgán egy szöveget értelmeznie is kellett a hallgató-jelöltnek, amellet, hogy a tételekből is megméretetett és ott a lexikai és egyéb jártasságát is megmérhették. Ebből következően az egyetemi felvételi vizsga valóban „többet” mért, de ez a többlet az a többlet, amit nem szabad egy középfokú nyelvvizsgával egyenértékű emelt szintű érettségi nyelvvizsgának mérnie. Többek között ez is az oka annak, hogy a szóbeli nyelvvizsgákon való megakadások (diszfáziák, afáziák) szignifikánsak lesznek (Talabér, 2011). Ezzel azt kívánjuk éreztetni, hogy a szóbeli diszfunkciók egyik okának a vizsga „hibás szintezése” is hozzájárulhat.

A másik feltétel, miszerint a két tanítási nyelvű iskolában két tantárgyból célnyelven tett érettségi vizsga kötelező ahhoz, hogy felsőfokú nyelvvizsga záradékot adhassunk a tanulónak, szerintünk teljes mértékben teljesíthető és teljesül is. A tanuló 4 éven át csakis célnyelven tanulja az adott tantárgyát, megtanulva hozzá a megfelelő, sokszor valóban C1-es szintű szókincset (vocabulary), és ezután (igaz csak közép szinten) érettségi vizsgát tesznek. A tételsor és az anyagmennyisége és mélysége megfelel a követelményeknek. Ebből következően ezt a feltételt a tanulók nagy többséggel teljesítik, jobban, mint az emelt szintű nyelvi érettségit.

## *Néhány pszichológiai faktor*

Azt nem kell újra bizonyítanunk, hogy a szóbeli nyelvi kommunikáció diszfunkcióira nagymértékben pszichés faktorok is hatnak. Ebből következően a tanuló pszichés terhet él át minden vizsgaszituációban. Természetes az is, hogy egy „vizsga” önmagában pszichésen terhelt szituáció. Azonban az „afázia” kutatásban elengedhetetlen jelentőségű, hogy a vizsga anyaga és menete befolyásolja az egyén pszichés viselkedését. Sokszor látjuk (igaz ennek mérése még periférikus a korábbi tanulmányunkban, tekintettel arra, hogy meglehetősen sok a retrospektív vizsgálati anyagunk), hogy a blokk akkor jelentkezik, amikor a képre rátekint a vizsgázó és keresi a megfelelő szavakat, amiket rendszerint nem talál. Ez esetben a szinten felüli kérdés (lásd emelt szintű érettségi vizsga kérdéssora) még jobban felizgatja a tanulót, és nemhogy átsegítené a problémás másodperceken, megnyújtja azokat, sőt belehelyezi egy kényelmetlen neurotikus állapotba. Sokszor találkoztunk már ezzel, hogy ilyenkor a vizsgázó vagy elpirul és elszégyelli magát, vagy sok esetben főleg fiatalabb hölgyek esetében a könnycsepp is kicsordul és elsírják magukat.

A neurobiológia úgy mondja ezt, hogy „status neuroticus” alakul ki, azaz nem képes a neurotikus státuszon átbilleneni (Kopp & Fóris, 1993). Az alábbi folyamat lépései a következők:

- (1) a tanuló megjelenik a vizsgán, ahol már eleve pszichésen terhelt, és ennek tulajdonképpen látható szimptomáit is adhatja (ezt mértük: remegés, izzadás, sápadtság, sőt adott esetben urticaria);
- (2) a tanulót adott esetben mogorva vizsgáztató fogadja, az előbb leírt szimptomák fokozódnak (akceleráció).
- (3) a tanuló kihúzza a vizsgatételt, és megkapja az első kérdését. Abban az esetben ha ez szinten felüli, akkor a „pánik” fokozódik (újabb akcelerációs „krízis”).
- (4) a tanuló izgatottan elkezd a vizsgát (expozíció), majd valami faktor miatt elakad (ez lehet sok minden: direkt biológia faktor, nyelvi faktor, azaz nem tudja kifejezni magát, vagy a vizsgált faktor: életkori sajátosságból következő „jártasság” hiánya)
- (5) a tanuló megkapja a „segítő kérdésnek” szánt előírt kérdést a tanári példányból, ami tulajdonképpen egy szintjén felüli, jártasságot mérő szociográfiai, erkölcsi, etikai, filozófiai vagy más társadalomtudományi kérdés
- (6) a tanuló erre teljesen leblokkol (szituációs afázia), és nem tud tovább haladni, ami újabb neurogén tüneteket okoz (ez az ún. „trigger effektus”). A trigger effektus egyébként nem ismeretlen az orvos szakma előtt (Day, 2007). Az agyban találhatóak ún. „trigger zónák”, amelyek bizonyos ingerek különböző szimpatikus vagy paraszimpatikus hatásokat váltanak ki. Az egyik leggyakoribb zóna, amely a farmakológiában nagyon fontos szerepet játszik a CTZ, azaz a „kemoszenzitív trigger zóna”, a klinikai farmakológia tanulmányainkból jól ismert fogalom.

Azonban nemcsak gyógyszerre érzékeny zónák léteznek, és igazából itt lenne érdekes összekapcsolni a nyelvészetet a biológiával, vagy pszichológiával. Ugyanis egy adott kontextus, egy szöveg, egy képi vagy hangis stimulus ingerli a neuroreceptorokon keresztül a megfelelő trigger zónát, és így ez vezet el a különböző szimpatikus (szájszárazság, szaporább pulzus, kipirultság) vagy paraszimpatikus (könnyezés, verejtékezés) tünetekhez, amiket egy-egy adott idegen nyelvi szóbeli vizsgán tapasztaltunk és mértünk (Talabér, 2013; Galloway et al., 1979).

Összegezve elmondható, hogy a „tanulói nyelvi sikertelenségért” csak részben felelős maga a tanuló és a tanult anyag hiánya, vagy éppen annak alkalmazási hiányosságai, azaz az „előadói rutin hiánya.” A jogi anomáliákon túl a diszfunkció másik fő oka az, hogy (és most kifejezetten az emelt szintű szóbeli tételsorra gondolunk) a feladatok nincsenek jól szintezve, és a tanuló 17-19 évesen nem érte még el a kérdésekre adekvátnak mondható szellemi és biológiai nyelvi érettséget, azaz a kérdés, ha egyszerűen szeretnék fogalmazni „övon aluli”, matematika szakzsargonnal élve, a kérdés és a tanuló nem egy számrendszerben élnek és gondolkodnak.

Egy nyelvi vizsgának nem szabadna 17-19 éves korban egyéb ismeretek is mérnie, főleg nem úgy, hogy nem veszi figyelembe az életkori sajátosságokat. Ebből kifolyólag azt gondoljuk, át kellene dolgozni újra a szóbeli tételsort annak érdekében, hogy a tanulókat ne érje ilyen „megkülönböztetés”. Ráadásul újra el kell gondolkodni azon, hogy az adott egyetem tarthasson külön felvételi vizsgát, ahová már kiköthetné, hogy milyen metalingvisztikai (nyelven túli) jártasságot követel még a felvételiző nyelvszakos hallgató-jelöltetektől. Ez egy külön vizsga lenne, ahol fel tudna a hallgató készülni bizonyos szociográfiai témakörökből is, persze itt is felmerülne a kérdés, hogy a 18 éves hallgató elég érett-e arra, hogy bizonyos etikai vagy politikai

kérdésekben állást foglaljon. Nyilván a biológiát itt sem lehetne befolyásolni, viszont itt már lehetne megkövetelni egyéb – nyelvet közvetlenül érintő – feladatokat, például egy adott könyv elolvasását, vagy egy-egy adott film megnézését és feldolgozását. Ez lehetne a jövő az egységes, ténylegesen nyelvi kompetenciákat mérő nyelvi vizsgához, reményeink szerint ezeket a változásokat be fogják majd vezetni a jövőben.

## *Irodalomjegyzék*

- BÁRDOS J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BÁRDOS J. (2005). *Élő Nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- DAY, R. (2007). Life events and schizophrenia: The “triggering” hypothesis. *Acta Psychologica Scandinavica*, 64 (2), 97-122.
- GALLOWAY, & SCARCELLA (1979). *Cerebral organization in adult second language acquisition*. Los Angeles: Presented at Linguistic Society of America.
- HARMER (1991). *The Practice of English Language Teaching*. 2nd ed. London: Longman.
- KLIPPEL (1984). *Keep talking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOPP Mária, & FÓRIS Nóra (1993). *A szorongás kognitív viselkedésterápiája*. Budapest: Végeken.
- NUNAN (1991). *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall.
- SZ. TÓTH J., (2006). *Európa kihívások magyar lehetőségek. A felnőttkori tanulás jövőképek körvonalai*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság; OKI Kiadó.
- TALABÉR J. (2011). *The Neurobiological Factors in Second Language Learning and Acquisition*. München: GRIN Verlag.
- TALABÉR J. (2013). Miért némul meg a nyelvvizsgáló a nyelvvizsgán? A Broca-féle diszfázias blokk a szóbeli nyelvvizsgákon. Előadás, Komarno, Szlovákia, 2013.01.07-08. In János Tibor Karlovitz, Judit Torgyik (szerk.): *Vzdelávanie, Vyskum a Metodológia* (pp. 196-200). Komárno: International Research Institute; Budapest: Neveléstudományi Egyesület.