

A szövegértés pragmatikája – egy érettségi feladat elemzése

A 2005-ben bevezetett idegennyelvi érettségi vizsga egyik központi célkitűzése a kommunikatív nyelvoktatás megerősítése, valamint a vizsgacentrikus tanítási gyakorlat ellensúlyozása volt. Joggal feltételezhető tehát, hogy az egyes vizsgákban szereplő feladatok kiválasztása is hasonló célt szolgál. Egy gyakran használt feladattípus, az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszt nyelvhasználati, azaz pragmatikai szempontból történő elemzésével igyekszem rávilágítani a feladatban rejlő ellentmondásokra, és arra, hogy az eredeti célkitűzésekkel ellentétben ez a feladattípus nem tekinthető kommunikatív tesztelési formának, és továbbra is a vizsgára való felkészítést és felkészülést ösztönzi mind a tanár, mind pedig a nyelvtanuló részéről.

Bevezetés

A 2005-ben bevezetett angol írásbeli érettségik egyik gyakran előforduló, olvasott szöveg értését ellenőrző feladata az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszt. Az elmúlt hat év májusi érettségi vizsgáin középszinten öt (2005, 2007, 2008, 2008, 2010), emelt szinten pedig négy alkalommal (2005, 2006, 2008, 2010) szerepelt ez a feladat. (1) A 2005. évi érettségi vizsga eredményeinek vizsgálata során ez a feladat pozitív értékelést kapott: az elemzés megállapította, hogy az igaz-hamis feladatok harmadik lehetőséggel bővített változata („nem tudom, mert a szöveg nem tesz róla említést”) elfogadható a vizsgafejlesztők számára, valamint, hogy ez a feladat megfelelő nehézségű középszinten, ugyanakkor pontosabban mér, mint a címek és szövegek összepárosítása vagy a mondatok helyének azonosítása típusú érettségi feladatok (Major, 2007).

Ezzel a megállapítással ellentétben egy ismert tesztelési szakértő, Charles Alderson (2000) nem javasolja az ilyen típusú feladatok használatát. Egyrészt, ha csak igaz/hamis kérdések szerepelnek a tesztben, akkor a vizsgázónak 50 százalék esélye van arra, hogy eltalálja a helyes választ. Alderson a feladat „nincs a szövegben” jellegű harmadik kategóriával történő fel-

javítását sem helyesli, különösen, ha következtetést kívánó kérdésekről van szó. Alderson kétségeit tükrözi az is, hogy a Magyarországon megjelent, Cseresznyés Máriával írt, angol nyelvvizsgákra felkészítő sorozat olvasott szöveg értését ellenőrző feladattípusai között az „igaz/hamis/nincs róla információ” nem szerepel (Alderson és Cseresznyés, 2003). Ez a feladat hiányzik többek között Weir (1990) kommunikatív tesztípusai, valamint a cambridge-i angol nyelvvizsgák készlettarából is, ahol az öt vizsgaszint egyikében sem található ez a magyar érettségiben szereplő feladat. (2)

Saját nyelvtanulói és nyelvtanári tapasztalatomban magam is mindig hasonlóan ellentmondásosnak és nehéznek tartottam az ilyen típusú tesztek megoldását. A 2010. májusi középszintű érettségi olvasásértést ellenőrző negyedik feladatánál például a megadott nyolc kérdésből csak ötre adtam a kulcsban megjelölt választ. Az irodalomban felvetett kétségek, illetve személyes tapasztalatom indítottak arra, hogy megvizsgáljam, miért problematikus ez a tesztelési mód.

Az alábbiakban az „igaz/nem igaz/nincs róla információ” tesztfeladat elemzését azonban nem tesztírói szemszögből, hanem egy általánosabb, nyelvhasználati, azaz pragmatikai szempontból fogom elvégezni.

Az „igaz/nem igaz/nincs róla információ” típusú teszt elemzéséhez a 2010. májusi írásbeli érettségi vizsga negyedik feladatát használok példaként (1. melléklet).

Pragmatika és az érettségi teszt

Az elemzés szempontjának meghatározásából jogosan következik az a kérdés, hogy vajon mi köze is van a nyelvi teszteknek a pragmatikához.

Kommunikatív nyelvtanítás és pragmatika

Az új, 2005-ben bevezetett érettségivel kapcsolatban megfogalmazott elvárások egyik elsőként említett, talán legfontosabb eleme, hogy a vizsga „tartalma tükrözze a kommunikatív, tevékenységközpontú nyelvfelfogást”, valamint, hogy „pozitív hatásával erősítse a nyelvtanítás kommunikatív megközelítését” (Einhorn és Major, 2006, online kiadás, 11. o.; lásd még: Eckes, Ellis, Kalnberzina, Pižorn, Springer, Szollás és Tsagari, 2005). Bár a szakirodalom ritkán tesz említést róla, a kommunikatív nyelvoktatásnak nevezett irányzat tulajdonképpen a pragmatika elméleti alapjain nyugszik.

A pragmatika, csakúgy, mint a szemantika, a jelentéssel foglalkozik és annak különböző vonatkozásait vizsgálja. Míg azonban a szemantika a konvencionális, szótárban megadott, kontextus nélküli jelentésre koncentrált, a pragmatikával foglalkozó nyelvfilozófusok arra kíváncsiak, hogy konkrét kommunikációs helyzetekben a nyelvhasználók hogyan értik meg egymást, kultúrától és egyéni tapasztalataiktól függően milyen jelentéseket adnak, illetve tulajdonítanak konkrét kijelentéseknek (Leech, 1983; Yule, 1996; Stilwell Peccei, 1999; Cutting, 2002). A „Hideg van.” mondat például többféle jelentéssel is bírhat az adott situációtól függően. Lehet egy, a hőmérsékletre utaló ténymegállapítás, de ugyanakkor a közlés kéresként is funkcionálhat, azt a jelentést közölve a hallgatónak, hogy „Kapcsold be a fűtést!” vagy „Csukd be az ablakot!” –

attól függően, hogy ki, mikor, kinek és miért mondja ezt.

A kommunikatív nyelvoktatás és az ezt megelőző irányzatok között éppen a szemantikai, illetve pragmatikai jelentés hangsúlyozásában van a fő különbség. Míg a kommunikatív nyelvoktatást megelőző audiolingvális módszer és szituatív nyelvtanítás a szemantikai jelentésre koncentrált, addig a kommunikatív nyelvoktatás célja a kontextusban élő kommunikáció és ezzel együtt a pragmatikai jelentés tanítása (Widdowson, 1998). Az „I am walking to the door” („Megyek az ajtóhoz.”) mondat jelentésének az ajtó felé haladó mozgással történő illusztrálása az audiolingvális módszernél például éppen azért nem életszerű, mert a tanórán kívüli, mindennapi nyelvhasználatban nem mondjuk el szóban azt, ami teljesen nyilvánvaló egy adott szituációban, azaz nem duplikáljuk a kontextust. A mindennapi életben a nyelvet a beszélők arra használják, hogy kiegészítsék azt, ami nyilvánvaló az adott kontextusban (Widdowson, 1998). Így aztán elég annyit mondani, hogy „hideg van”, és a közlést halló valószínűleg tapasztalatból, valamint a közvetlen szöveggörnyezetből tudni fogja, hogyan is érte a fenti kijelentést. Ha kérésről van szó, akkor kiegészíti a mondatot a situációban relevánsnak bizonyuló információkkal és korábbi ismeretekkel (a beszélő didereg, tél van, nyitva az ablak, az ablak bezárásával meg lehet akadályozni, hogy bejöjjön a hideg, stb.), majd ennek megfelelően bekapcsolja a fűtést vagy becsukja az ablakot.

A fenti példából is jól látható, hogy a pragmatikai jelentés létrehozásához és megértéséhez nem elegendő az adott nyelv ismerete, hanem szükség van arra a tudásra is, amelyet tapasztalati úton szerzünk a világ állapotáról és működéséről, beleértve a mindennapi kommunikáció szabályszerűségeit is. Ily módon a sikeres kommunikáció megvalósulásához elengedhetetlen mind a nyelvi rendszer ismerete, mind pedig a világról alkotott szemantikus tudás, melyek aktivizálására, illetve interakciójára van szükség ahhoz, hogy valós élethelyzetekben a pragmatikai jelentése-

ket létrehozunk, illetve megértsük (Widdowson, 1990). A kommunikáció során a beszélő a nyelv segítségével jelzi, hogy sematikus tudásunk melyik elemére utal, mely komponensét kell aktivizálnunk ahhoz, hogy a beszélő kijelentését ki tudjuk egészíteni, és így beszédszándékát megértsük (például a hideg és az ablak összefüggése, a kommunikációban részt vevők közötti kapcsolat, mi számít kérdésnek egy szituációban, stb.). A világról alkotott tudásunk aktivizálása és felhasználása nélkül tehát nem beszélhetünk hallott vagy olvasott szöveg értéséről (Anderson, 1977).

A világról alkotott ismereteink viszont egyrészt általános emberek, másrészt a kultúrától, amelyben szocializálódtunk, illetve egyéni élettapasztalatainktól függenek. Hofstede (2001, 3. o.) szerint ez a három szint (egyetemes, kollektív és egyéni) alkotja az „emberek mentális programozását”. Így például a ’mák’ szó hallatán egy magyar anyanyelvűnek valószínűleg a mákos magyar ételek jutnak eszébe, míg egy brit vagy amerikai az aktuális politikai helyzet miatt lehet, hogy inkább az afganisztáni mákföldekre és drogokra asszociál. A mákhoz kapcsolódó jelentést, attól függően, hogy a mákos ételeket valaki szereti-e vagy sem, aztán tovább színesíti az egyéni ízlés. A ’mák’ szó tehát, a nyelvhasználótól függően, előidézhet mind pozitív, mind pedig negatív érzelmeket, és ezzel együtt jelentéseket.

A nyelvi inputot kiegészítő, világról alkotott ismeretek hiánya vagy különbözősége megértési problémákat okozhat. A „Lekéstem a vonatot.” mondat például a világ nagy részén érthető, hiszen mindenki tudja, hogy mi a vonat, hogyan működik a vasút, mit jelent, ha lekéssük a vonatot, stb. Egy botswanai bushmannak viszont, ha nincsen „vasút” illetve „vonatot utazás” sémája, ez a kijelentés nem mond sokat. A „Lekéstem a vonatot.” mondat számára csak a hiányzó információk közlésével válhat érthetővé. Ezzel ellentétben, amikor a beszélők jól ismerik egymást és sematikus tudásukban sok a közös terület, akkor nagyon kevés nyelvi input is elgen-

dő ahhoz, hogy a kommunikáció sikeres legyen, azaz, hogy félszavakból is megértsek egymást.

A fentiekből következik, hogy a nyelvoktatás csak akkor tekinthető igazán kommunikatívnak, ha a tanítás és tanulás nemcsak a tanulók (idegen)nyelvi tudását, hanem a nyelven kívüli egyéb ismereteit is aktivizálja, hogy ily módon létrejöjjön a kontextus és a nyelv között fennálló, a pragmatikai jelentést létrehozó, egymást kiegészítő kapcsolat. Ezért fontos, hogy a nyelvtanulók olyan szituációk, témák, szövegek vagy történetek segítségével tanulják az idegen nyelvet, amelyeknek közük van a világukhoz, amelyekhez kötődni tudnak, és amelyek megfelelő stimulussal szolgálnak ahhoz, hogy a világról alkotott ismereteiket a kommunikációs célok megértésének érdekében mozgósítsák. Itt jelentős szerepet játszanak a tanárok, hiszen ha jól ismerik tanulóikat, akkor tudják, hogyan és mivel valósíthatják meg a valóságos mindennapi, mind nyelvi, mind pedig egyéb ismereteket involváló kommunikációt a nyelvi órán. Megfelelő szintű és a tanulók érdeklődésére számot tartó irodalmi művek – ahol az interpretáció egy adott kultúrától független – (például Roald Dahl-novellák vagy Harry Potter története), vagy az irodalom eszközeit felhasználó olyan szövegek, mint néhány, az iskolában ma is népszerű, ’70-es években megjelent *Access to English* sorozat (Illés, 2009) átgondolt módszertani előkészítéssel például kiválóan alkalmasak lehetnek a diákok nyelven kívüli ismereteinek a pragmatikai értelmezési folyamatban történő aktivizálására.

Olvasás és pragmatika

A valós nyelvhasználatban előforduló, a nyelv és a kontextus között fennálló, egymást kiegészítő kapcsolat természetesen az olvasásra és az olvasott szöveg – hétköznapi, és ezáltal pragmatikai értelemben vett – megértésére is kiterjed. Ez azt jelenti, többek között, hogy az olvasás több, mint a nyelvi jel felismerése és a szemantikai jelentés megfejtése, hiszen a pragma-

tikai jelentés nem a szövegben van: a szöveg csak értelmezési lehetőségeket tartalmaz, amelyeket az olvasó a szövegbe rejtett utalások segítségével és a szöveggel folytatott interakciója során valósít meg (Widdowson, 1979; Carrel és Eisterhold, 1983; Wallace, 1992).

Bár az olvasás gyakran mint receptív készség szerepel a szakirodalomban a produktív beszéddel és írással szemben (Harmer, 2007), a valóságban az olvasás olyan interaktív folyamat (Celce-Murcia és Olshtain, 2000), amelyben az olvasónak aktívan részt kell vennie ahhoz, hogy a pragmatikai jelentés megvalósuljon. Az író által létrehozott szöveg élettelen marad, ha az olvasó nem tesz bele értelmet nyelvi és a világról alkotott ismereteinek aktivizálása segítségével. Ha valaki például egy „Lekéstem a vonatot.” üzenetet talál a mobiltelefonján, akkor a szöveg írójához és az adott élethelyzethez fűződő általános és konkrét tapasztalatai segítségével ki tudja választani, hogy a rengeteg potenciális értelmezés közül (például nem érek haza vacsorára, nem tudok elmenni a gyerekért, menj el egyedül a színházba, stb.) melyik lesz az adott szituációban releváns. Az sms üzenete tehát csak akkor nyer értelmet, ha az olvasó azt megfejti a nyelvi input és a releváns kontextuális elemek összekapcsolásával.

A szöveg szerzőjének viszont az a célja, hogy az olvasó az ő beszédszándékát a nyelvi kód nyújtotta kulcsok segítségével megértse, melynek érdekében, különösen egy olyan olvasóbarát kultúrában, mint az angolszász, az író minden tőle telhetőt megtesz. A szövegek tehát nem vákuumban születnek, hanem mindig egy olyan konkrét célközönségnek íródnak, amelyről az írónak többé-kevésbé pontos képe, elképzelése van vagy kell legyen. A szöveg szerzőjének nagyjából tudnia kell, hogy mennyi háttértudást feltételezhet az olvasó részéről, melyek azok az ismerethalmazok és világról alkotott feltételezések, amelyek megtalálhatók mind az ő, mind pedig az olvasó sematikus rendszerében. Mivel a sematikus elérhető információt a kommunikációban résztvevők

általában nem verbalizálják (Widdowson, 2004), ennek megemlítése elkerülhető a szövegben, vagy elég utalást tenni rá (Nuttall, 1982). Ez a közös ismeretterület szolgál aztán kiindulópontként, ebből a közös tárházból meríti a szöveg írója azokat az utalásokat, amelyek az adott konkrét jelentés azonosításánál az olvasónak irányt mutatnak. Egy (jól kiválasztott) szöveg címe például arra szolgál, hogy az olvasót a választásában segítse. Medgyes Péter *A nyelvtanár* című könyvének (1997) címe például nemcsak azt árulja el, hogy mi a kiadvány témája, hanem egyúttal kijelöli a célba vett olvasóközönséget is (nyelvtanárok, függetlenül attól, hogy milyen nyelvet tanítanak), amit aztán az alcím (*A nyelvtanítás módszertana*) tovább szűkíti. Az a potenciális olvasó, aki ismeri a szerző egyéb publikációit, azt is tudni fogja, hogy komoly dolgokról lesz szó, de gyakran humoros formában, személyes történetekkel fűszerezve. A cím ily módon már maga megjelöli azt az ismerethalmazt (a nyelvoktatás módszertanának kérdései, története, kritikája, stb.), amelyet a szerző (jogosan) feltételez, s amelyet az olvasónak aktivizálnia kell, amikor a kezébe veszi a könyvet.

A szöveg írójának további célja, hogy az olvasóval meglévő közös tudásmezőt az olvasó számára új információkkal bővítse. Ebben a cikkben például azt szeretném bemutatni, hogy az *Iskolakultúra* olvasói által jól ismert tesztfeladat pragmatikai szempontból miért vitatható. Mivel egy pedagógiával foglalkozó közönségről van szó, sok olyan ismeretet veszek természetesen az olvasó részéről, amelyeket nem kell részleteznem a cikkben, például, hogy mit jelent az érettségi Magyarországon, vagy hogy mi a különbség a régi és az új érettségi, a kommunikatív nyelvtanítás és az azt megelőző nyelvoktatási irányzatok között.

Írás közben a szöveg írója tulajdonképpen fejben lejátssza az olvasóval folytatott párbeszédet (Widdowson, 1984): eldönti, hogy milyen érveket fog felhozni, milyen sorrendben, milyen példákkal, miközben előrevetíti azokat a kérdéseket és esetleges ellenérveket, amelyeket az olvasó a szöveg

olvasása közben felvethet. Az olvasott szöveg értése tehát egy szavak mögött húzódó dialógus az író és az olvasó között, amelyben a nyelvi input a két fogalmi világ közötti kapcsolat létrehozására és fenntartására szolgál. A szóbeli kommunikációban jelenlévő közös jelentéstartomány kidolgozására és elfogadására irányuló egyezkedés és egyeztetés tehát, ha nem is nyíltan, de az írásbeli kommunikációban is megtalálható. Az egyik különbség ebben a tekintetben az, hogy a szemtől szembeni kapcsolat és a közvetlen kontextus híján az írott szöveg létrehozásánál és megértésénél nagyobb szerepet játszanak az író és olvasó közötti közös világról alkotott sémák (például a szöveg tárgyának, műfajának ismerete, stb).

„Ilyenképpen, az olvasás nem a szövegre való reagálás, hanem az író és az olvasó közötti *interakció*, amelyet a szöveg közvetít. Az olvasás tehát nem más, mint a kommunikáló felek közötti diskurzus. Ebből következik, hogy az olvasás hatékonyságát nem lehet a szövegben rejlő információk mennyiségével mérni. Az olvasás hatékonysága kiszámíthatatlan, hiszen attól függ, hogy mennyi tudást és ismeretet visz az olvasó a szövegbe, és hogy mennyit akar kivenni belőle. Az olvasás hatékonysága ezért inkább attól függ, hogy mennyire hatékony az a diskurzus, amelyet az olvasó a szöveg segítségével létre tud hozni: vagy az íróval létesített harmonikus együttműködés, vagy a diskurzusban történő részvétele céljának tekintetében.” (Widdowson, 1979, 174. o.; szerző fordítása).

Az olvasás hatékonyságának mérése a szövegben rejlő információmennyiség kiszámítása segítségével a Widdowson

(1979) által említett érven kívül azért is megoldhatatlan, mert még ha a kultúra-specifikus ismeretek hasonlóak is az olvasó és író esetében, egyformák soha sem lehetnek, lévén, hogy nincs két olyan ember, akinek tapasztalatai, következtetésképpen a világról alkotott képe azonos lenne. Ilyen módon, amennyiben pragmatikai jelentésről beszélünk, ahol mind a nyelvi, mind az egyéb világról alkotott ismeretek szerepet játszanak, a szövegbe olvasott információ mennyisége és minősége elkerülhetetlenül tartalmaz egyéni

elemeket is, melyek pontosan nem meghatározhatóak még a kommunikációban résztvevők számára sem. Egy olyan, nagyobb értelmezési szabadságot megengedő műfajnál, mint a költészet például, egy-egy vers interpretációja változhat ugyanazon olvasó számára is attól függően, hogy mikor, hogyan, miért olvasa az adott művet – mindannyian tapasztaltuk, hogy a másodszor olvasott vers vagy regény sokszor egészen más értel-

mezést kap, mint az első találkozáskor. Az olvasott szöveg így minden alkalommal értelmet kap és pragmatikailag értelmezett, még akkor is, ha az élethelyzet különbözőségének köszönhetően ugyanaz az olvasó mást olvas bele a versbe vagy regénybe.

Az olvasást tehát csak akkor tanítjuk kommunikatívan, ha a tanítás során replikáljuk a mindennapi, iskolán kívüli interpretációs folyamatokat, azaz arra bátorítjuk nyelvtanulóinkat, hogy a szövegben található utalások segítségével a nyelven kívüli és a kontextus szempontjából releváns ismereteiket aktivizálják, és ezekkel az ismeretekkel a szöveget kiegészítve a

Legnagyobb problémája az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszt típusnak az, hogy az olvasást egy olyan egyoldalú jelentésazonosító folyamatnak tekinti, amely során az olvasó, ha kompetens és jól ismeri a nyelvet, reagál a szövegre és megtalálja benne a kérdéses jelentéseket. Az olvasó ilyen módon passzív szerepre kényszerül – el és ki kell találnia azt a jelentést, amelyet a teszt írója tulajdonít a szövegnek.

pragmatikai jelentést létrehozzák. Más szóval, hogy a szövegben lévő jelentést ne adottnak vegyék, hanem kidolgozzák.

Olvasott szövegértés tesztelése

Az olvasás fenti, pragmatikai felfogása és leírása több kérdést is felvet az olvasott szövegértés tesztelését illetően. A legfontosabb probléma az, hogy mivel a kontextuális jelentés megvalósításakor aktivizálódó ismeretek lehetetlenné teszik az olvasó által hozzáadott, ám pragmatikai értelemben nélkülözhetetlen tartalmak mérését, tesztelni csak olyan jelenségeket lehet, amelyek konvencionálisak és/vagy kodifikáltak, azaz ideális esetben nem lépik túl a szematika határait. Ilyen tesztfeladatok lehetnek például a szinonimákra, parafrázisokra épülő feladatok vagy a kohéziós eszközök felismerését és használatát mérő tesztek. Hasonlóképpen tesztelhetők olyan ismeretek is, mint a címek, alcímek összegző szerepének felismerése vagy a bekezdések strukturálásának szabályai. Fontos azonban, hogy az ilyen feladatoknál is a nyelvhasználat a konvencionális, a szótárban megadott jelentésekkel operáljon, és lehetőleg kerüljön minden más kultúra-specifikus vagy egyéni értelmezési formát.

A fentiekben láttuk, hogy minden szöveg, legyen az szóban vagy írásban kivitelezett, egy konkrét célközönségnek szól, és ezzel egyidőben egy bizonyos, az adott beszédközösségre jellemző közös tudáshalmazt feltételez, amely kimondatlanul van a szövegbe beleértve. Egy magyarul jól beszélő, de nem Magyarországon felnőtt gyerek például hiába tud magyarul, nem fogja érteni a János vitézre vagy Döbrögire vonatkozó utalásokat. Hasonlóképpen, egy angolul folyékonyan beszélő magyar tanuló nem fog tudni értelmezni olyan hivatkozásokat, amelyeket egy angolszász kultúrában nevelkedett gyerek magától értetődőnek vesz.

A tesztkészítés során tehát meg kell próbálni elkerülni azokat az utalásokat és jelenségeket, amelyek a megfelelő háttér tudás nélkül a magyar vizsgázók számára

értelmezhetetlenek vagy félreérthetőek. Ez nem könnyű feladat, hiszen „ami a nyelvet használói számára valóságga teszi, az éppen a nyelv helyspecifikus jelentésértéke: helyhez kötött kontextuális kapcsolódások, illetve a közös és közösségi ismeretekre és attitűdökre vonatkozó utalások. Helyspecifikus tudás nélkül nem lehet a jelentés helyét megállapítani. A valóságos nyelv ily módon helyhez kötött, amennyiben mindig valamilyen konkrét kontextuális valósággal társul. Az igazi, élő nyelv tehát mindig bizonyos közösségeket szolgál, aminek következtében a közösséghez nem tartozókat automatikusan kizárja. A valóság nem utazik a szöveggel.” (*Widdowson*, 1998, 711. o.; a szerző fordítása). Ily módon tehát egy adott célközönségnek írt szöveg abban a közösségben értelmezhető optimálisan, amelyben fogant (lásd bushman és vonatkozás).

A szükségszerűen helyhez kötött nyelvhasználat és értelmezés következményeképpen az olvasott szöveg értését tesztelő feladatok esetében tanácsos tehát elkerülni a sajátosan helyi jelenségeket, és olyan szövegeket választani, amelyek értelmezéséhez a magyar érettségizők megfelelő háttértudással rendelkeznek. Ilyen valószínűleg, a globalizáció eredményeképpen, a mobiltelefonok és az internet világa, és esetleg olyan, világszerte ismert irodalmi művek, mint például a Harry Potter.

A jelentés helyhez kötöttsége az autentikusság másféle értelmezését teszi szükségszerűvé a tesztelés és tulajdonképpen a kommunikatív nyelvtanítás esetében is. Bár ennek a gyakran használt pedagógiai fogalomnak többféle értelmezése van az irodalomban (*Gilmore*, 2007), az érettségi vizsgák értékelésénél és elemzésénél, úgy tűnik, a leggyakrabban használt jelentésében, azaz anyanyelvűek által anyanyelvűek számára készített anyagként mint szövegautentikusság szerepel: „amikor szövegekről beszélünk, leggyakrabban autentikus idegen nyelvi szövegekre gondolunk, amelyeket anyanyelvi beszélők hoztak létre természetes kommunikációjuk révén, vagyis nem nyelvtanulási céllal” (*Major*, 2006, online kiadás, 3. o.). Az autentikus

szöveg ebben az értelemben olyan szöveget jelent, amely az anyanyelvűek háttértudását feltételezi, ezt a tudást hagyja kimondatlanul, ugyanakkor erre a háttértudásra tesz utalásokat a szövegben. Az a szöveg azonban, amely autentikus és pragmatikailag értelmezhető egy anyanyelvi kontextusban, nem értelmezhető, vagy nem ugyanúgy értelmezhető egy másik, kulturális tekintetben különböző környezetben, hiszen a valóság nem utazik a szöveggel, ahogyan Widdowson (1998) ezt a helyzetet jellemezte. Ami autentikus egy konkrét anyanyelvi beszédközösségben, az nem lesz az az angol érettségi kontextusában, hiszen a magyar tanulók, különböző élettapasztalataiknak és világlátásuknak köszönhetően, nem fognak egy anyanyelvűek számára írt szöveget ugyanúgy interpretálni, mint az anyanyelvi célközönség.

Ha az autentikusság helyhez kötött, akkor az érettségi vizsga szempontjából olyan szövegeket lehet autentikusnak tekinteni, amelyek a magyar tanulók és vizsgázók valóságához kötődnek, az ő háttértudásukat feltételezik. Ebből következik, hogy olyan szövegek kiválasztása lenne megfelelő, amelyek a magyar nyelvtanulói célközönségnek (is) szólnak, hogy ilyen módon a vizsgázók a nyelvi inputot saját világukhoz, ismereteikhez rendelve bontsák ki a szöveg pragmatikai jelentését. Az autentikusság tehát ne anyanyelvi beszélő-, hanem tanuló-orientált legyen, az ő valóságára épüljön. Más szóval, az tekinthető pragmatikai értelemben autentikusnak egy érettségi vizsga esetében, amit Heltai (2001) interakcionális autentikusságnak nevez, azaz, amikor az életszerű szituációk másolása vagy szimulációja helyett a vizsgázók saját jogon, saját nyelvi és szemantikus tudásukat aktivizálva vesznek részt az értelmezési folyamatban.

Az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszt

Az elemzésre kerülő 2010-es angol írásbeli érettségi negyedik tesztfeladatában (*I. melléklet*) egy londoni aukcióról van szó,

ahol egy Milne *Micimackó*jához készült eredeti Shepard-rajzot a kikiáltási ár kétszereséért egy német gyűjtő vásárolt meg a feleségének. Az aukciós ház szakértője szerint az időtlen *Micimackó*-történetek illusztrációi szerves részét alkotják a Milne által írt könyveknek, amelyek túléltek és „legyőzték” a Disney-féle filmváltozatokat, és máig is népszerűek maradtak. Ugyancsak kalapács alá került Beatrix Potter (itt mint gyermekkönyv-illusztrátort említik) egyik könyvének dedikált első kiadása, valamint két barátnőjéhez írt levelei. Ezekben a levelekben Potter elmondja, hogy a Peter Rabbit figura elüzletiesedett, és olyan áru lett, amely pénzt hoz, de igazából sohasem érdekelte őt.

Ez és a többi „igaz/hamis/nincs róla információ” típusú feladat abból a feltételezésből indul ki, hogy a pontos jelentés teljes egészében explicit módon a szövegben van, amelyet az olvasónak csak dekódolnia kell. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha minden jelentés kodifikált és konvencionális (azaz szemantikai), valamint ha a szöveget értelmező valamennyi olvasó fejében egy és ugyanazon jelentés jelenik meg – különben nem lehet a szövegben lévő információt objektíve mérni, illetve a helyes és helytelen megoldásokat elkülöníteni. Ilyen helyzet azonban csak egy idealizált és szükségszerűen leegyszerűsített szituációban fordulhat elő, amely egyáltalán nem hasonlít arra a bonyolult interpretációs folyamatra, amely a valóságos élethelyzetekben az olvasást jellemzi. A valóságban, ahol nem idealizált beszélők által használt nyelvről, hanem valós, konkrét nyelvhasználatról van szó, minden szemantikailag meghatározott szóhoz konkrét kontextusokban helyspecifikus és egyéni értelmezések járulnak. A jelentés tehát soha sincsen teljesen és pontosan a szövegben, amiből az következik, hogy az „igaz/hamis/nincs róla információ” feladat olyasmire vállalkozik, ami valóságos élethelyzeteknek megfelelő olvasás esetében megvalósíthatatlan.

Az ilyen típusú teszt inkább arra alkalmas, hogy az olvasót szembesítse azzal, hogy milyen sztereotípiákat, sémákat olvas

bele egy szövegbe saját élettapasztalatai és beszédközösségére jellemző konvenciók eredményeképpen. A 2. *mellékletben* található olvasásértési feladat a nemi sztereotípiákra hívja fel a figyelmet. Minden állításra „nem tudom” – azaz nincs az adott információ a szövegben – kell legyen a válasz, hiszen a tipikus utcai jelenettel kezdődő szövegben nincs semmilyen utalás arra, hogy a furgonból kiszóló építómunkás férfi, vagy akinek a lábára megjegyzést tesz, nő. Hasonlóképpen nem található meg a szövegben az sem, hogy a munkába siető ápoló, akinek a lába az építómunkásnak tetszett, férfi vagy nő. Ha a válaszaink között más is szerepel, mint „nem tudom”, akkor saját elvárásainkat olvassuk a szövegbe, legtöbbször úgy, hogy észre sem vesszük. A lábakra vonatkozó megjegyzés például azt a sztereotipikus, tehát többször előforduló jelenetet vetíti az olvasó elé, amelyben egy csinos nő után füttyentenek a szabadban dolgozó férfiak. Mivel ebben a jelenetben – tapasztalatainknak megfelelően – a nemi szerepek szinte állandóak, így az orvosról és a katonáról inkább azt gondoljuk, hogy férfi, az ápolóról és fodrászról, hogy nő. A szöveg megértésének folyamatában a szavak ezt a sematikus szituációt idézik fel, amely aztán jelentősen befolyásolja a szövegbe olvasott, majd annak tulajdonított jelentést.

Legnagyobb problémája az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszttípusnak tehát az, hogy az olvasást egy olyan egyoldalú jelentésazonosító folyamatnak tekinti, amely során az olvasó, ha kompetens és jól ismeri a nyelvet, reagál a szövegre és megtalálja benne a kérdéses jelentéseket. Az olvasó ily módon passzív szerepre kényszerül – el és ki kell találnia azt a jelentést, amelyet a teszt írója tulajdonít a szövegnek. Más szóval, saját világról alkotott ismereteit mintegy háttérbe szorítva rá kell jönnie, hogy mit olvas a szövegbe bele egy olyan olvasó, aki szükség-szerűen egészen más háttér- és tegyük hozzá: nyelvtudással értelmezi a feladat szövegét. A vizsgázót tehát arra kényszeríti a teszt, hogy ne természetesen olvasson, ne a saját világot olvassa bele a szövegbe,

hanem hogy kitalálja, milyen jelentéseket tulajdonít a szövegnek egy tőle nagyon különböző olvasó, a tesztkészítő és az általa elképzelt ideális anyanyelvű olvasó.

Részben talán ebben kereshető annak a meglepő eredménynek az oka, amelyet a 2010. májusi középszintű angol írásbeli érettségi negyedik feladatának megoldásakor magam és további 18, az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészet, illetve az Angol Nyelvpedagógia Tanszékén dolgozó kollégám elért. Fontos itt megjegyezni, hogy valamennyi feladatmegoldó egyetemi oktató, akik rendszeresen olvasnak, írnak és publikálnak angolul. Nyilvánvalóan kompetens írók és olvasók, ezért is érdekes, hogy a (rajtán kívül) kitöltött 18 teszt között mindössze hétben találta el a feladatmegoldó kolléga valamennyi, a megoldási kulcsban szereplő választ. Az eltérő megoldásoknak az egyik valószínű oka az, hogy az egyetemi oktatók úgy olvasták a szöveget, ahogyan azt a mindennapi életben tennék. Azt, hogy a nyelven kívüli háttértudásukat aktivizálták, egy megjegyzés is bizonyítja. A 26. kérdésre (Beatrix Potter alkotta meg Peter Rabbit alakját) egy válaszadó beírta a kulcsban megadott megoldást (A – azaz az állítás igaz), hozzátéve, hogy „ez nincs benne [a szövegben], de tudom!”). Ezzel a megjegyzéssel tulajdonképpen azt jelezte, hogy a válasznak „nincs róla információ”-nak kellene lennie akkor, ha csak a szöveget nézzük, amelyben, megállapítása szerint, az állításban foglalt információ nem szerepel. A válaszadó nem állt egyedül a dilemmájával, hiszen a 19 feladatmegoldó tanár ennél a kérdésnél hibázott legtöbbször: hárman hamisnak találták az állítást, hárman pedig úgy vélték, hogy a szöveg alapján nem lehet eldönteni, hogy az állítás igaz vagy sem. A teszt megoldása során ez a kérdés volt az, amely engem is arra készítetett, hogy elővegyek egy Beatrix Potter könyvet és ellenőrizsem, hogy valóban Beatrix Potter az írója és egyben illusztrátora is a Nagy-Britanniában oly híres gyerekkönyveknek.

Ennél a legtöbb nehézséget okozó 26. kérdésnél érzékelhető talán legjobban a

cikk elején felvetett két fő probléma: a pragmatikus, kontextusban értelmet nyert jelentés és az autentikusság kérdése. A válaszokból és a saját reakcióból úgy tűnik, hogy a tesztet megoldók életszerűen olvasták a szöveget, azaz nyelvi és háttértudásukat egyszerre aktivizálták, amikor értelmet adtak a szavaknak. Ha alaposabban megnézzük a szöveget, akkor ott valóban nem teljesen egyértelmű, hogy Beatrix Potter milyen értelemben az alkotója Peter Rabbitnek: íróként, illusztrátorként, vagy mindkét minőségben. Kétségtelen, hogy a szöveg e helyütt pontatlan és félreérthető, de tegyük hozzá, hogy csak és kizárólag olyan olvasók esetében, akiknek nincsen háttértudásuk Beatrix Potterről, mert nem egy angolszász kultúrában nőttek fel, ahol a Beatrix Potter-mesék olyan alapszövegek, amelyekről minden gyerekek hallott, még akkor is, ha nem olvasta őket. Az eredeti, valószínűleg egy újságcikket olvasó angol anyanyelvű célközönség számára ugyanis felesleges leírni, hogy Beatrix Potter szerző és illusztrátor, mert az

újságcikk írója ezt az információt mint olvasóival közös tudást feltételezi, és bízik abban, – tegyük hozzá: jogosan –, hogy olvasói a szöveg olvasásakor ezt a háttértudást ki is aknázzák, annak érdekében, hogy a szerző szándékához közeli jelentéshez jussanak. Az angol gyermekkor olvasmányélményei azonban nem a magyar érettségizők valósága, és mivel a „valóság nem utazik a szöveggel”, a magyar vizsgázók a háttérinformáció hiánya miatt kénytelenek a szerző által tervezettnél nagyobb mértékben a szövegre támaszkodni és a birtokukban lévő sematikus tudást aktivi-

zálni (például aukció → rajzok → illusztrátor). Mivel más háttértudás kap szerepet a szöveg értelmezésében, az interakció a szöveggel más irányt vehet fel, aminek eredményeképpen a vizsgázó olvasó a maga számára autentikus, de az eredeti szöveg célközönségétől eltérő értelmezésre jut.

Mint a fenti példa is mutatja, mind a szemantikai, mind pedig a pragmatikus jelentés szükségszerűen pontatlan és kontextustól függő, s mint ilyen, kvantitatíve nem mérhető. Mit vár el akkor az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszt az érettségiző magyar diáktól? Úgy tűnik, hogy nem a természetes, valós beszédhelyzetekre jellemző olvasást, ahol a „szöveg értelmezése a saját magunk mércéje szerint” történik (Bárdos, 2002, 179. o.), hanem azt, hogy mennyire pontosan tudja a tanuló kitalálni, milyen megoldásokat, jelentéseket vár el nem a szöveg, hanem a tesztfeladat írója. Az ilyen típusú tesztek tehát nem a nyelvtanulók kommunikatív kompetenciáját, hanem speciális vizsgatechnikák meglétét kérik számon. Ez azonban

megkérdőjelezi ennek a tesztformának a validitását, amennyiben az ilyen típusú tesztfeladat nem a kommunikatív értelemben vett olvasást méri, azaz nem azt, hogy az olvasó a szöveggel és ezáltal annak írójával folytatott diskurzus eredményeképpen értelmezi-e a szöveget. Amit számon kér sokkal inkább az, hogy tudja-e az érettségiző, mely világról alkotott ismereteit és milyen mértékben kell aktivizálni ahhoz, hogy a tesztíró által támasztott értelmezési követelményeknek megfeleljen. Ennek következtében az „igaz/hamis/nincs róla információ” feladat a szövegau-

Az „igaz/hamis/nincs róla információ” típusú feladatok azt kívánják a vizsgázóktól, hogy saját világukból kilépve valaki más, esetünkben a tesztkészítő által egy adott angol anyanyelvi célközönségnek tulajdonított világméretű kölcsönözve értelmezék a szöveget. Ez a fajta olvasás azonban nem jellemző a mindennapi nyelvhasználatra, így a valós élethelyzetekre felkészítő kommunikatív nyelvoktatási módszernek sem (lehet) része.

tentikusság megőrzése ellenére sem tekinthető olyan kommunikatív tesztelési formának, ahol „a tesztfeladat által kiváltott viselkedésnek kell a való életre hasonlítani” (Bárdos, 2002, 183. o.). Mindez a tanítás gyakorlatában azt jelenti, hogy az ilyen típusú feladatra történő felkészítés-kor a tanár arra kényszerül, hogy a tanulókat kommunikatív stratégiák helyett olyan olvasási stratégiák és technikák elsajátítására serkentse, amelyek szinte csak vizsgahelyzetben használhatók.

Az „igaz/hamis/nincs róla információ” feladat teszthatása

Az olyan típusú feladatokkal szemben, mint az „igaz/hamis/nincs róla információ”, az idegen nyelvi érettségi vizsga egyik elemzője is fenntartásokat fogalmazott meg: „Az érettségi vizsga egyértelműen olyan irányba mozdult el, hogy a legfontosabb követelmény a tartalmi érvényesség, vagyis az a cél, hogy valós nyelvtudást mérjünk a valóshoz közeli élethelyzetekben. Ehhez azonban olyan nyitottabb típusú feladatformátumokra van szükség, amelyek értékelése nem oldható meg teljesen objektív módon, hiszen az objektivitás csak olyan zárt feladatokkal biztosítható maradéktalanul (például feleletválasztás, igaz-hamis hozzárendelés), amelyek önmagukban nem alkalmasak ennek a szerteágazó készségterületnek a mérésére. Ráadásul visszahatásuk a tanulási folyamatra nem túl kedvező”. (Einhorn, 2007, online kiadás, 11. o.)

A tesztek azonban – különösen azok, amelyek eredményén sok múlik – nemcsak a tanulási folyamatra vannak hatással. A teszthatás (‘washback’), legyen az jótékony vagy káros (Hughes, 2003), kiterjed az oktatási folyamat minden elemére és valamennyi résztvevőjére, beleértve a szülőket, tananyagírókat és döntéshozókat is (Kontra és Kormos, 2007). Magyarországon az idegennyelvi érettségi vizsga reformjának egyik fontos célkitűzése éppen az volt, hogy a vizsgarendszer pozitív teszthatással legyen a idegen nyelvek tanításának gyakorlatára (Eckes és

mtsai, 2005). Az új érettségi teszt hatásának ily módon tovább kell erősítenie azt a nyelvtanításban már korábban elkezdődött szemléleti változást, amely a „kommunikatív, tevékenységközpontú nyelvfelfogást” ösztönzi és teszi a tanítási napi gyakorlat alapelvévé. Ezen belül az új vizsgarendszertől elvárható, hogy megpróbálja kiküszöbölni, de legalábbis enyhíteni azt a veszélyt, amelyet a vizsgakövetelmények bizonyos területeken érvényesülő szűkítő hatása jelent, különösen egy olyan kontextusban, ahol a középiskolai nyelvtanítást a nagyfokú vizsgacentrikusság jellemzi (Einhorn és Major, 2006).

A fenti elemzésből kitűnik azonban, hogy az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszt hatása mind a kommunikatív nyelvfelfogás ösztönzése, mind pedig a vizsgaközpontú tanítási gyakorlat ellensúlyozása tekintetében meglehetősen negatív. Mint láttuk, ez a feladat nem a nyelvtanuló szempontjából autentikus, hanem szövegautentikus, hiszen az anyanyelvű beszélő, nem pedig a magyar anyanyelvű érettségiző háttértudását feltételezve igyekszik meghatározni a szöveg jelentését. Ily módon nem a pragmatikai értelemben vett természetes olvasást ösztönzi, hanem olyan sajátos vizsgatechnikák elsajátítását kívánja meg, amelyek ellentmondásban vannak a célként kitűzött kommunikatív nyelvtanítási alapelvekkel. Paradox módon tehát ez a feladat tovább folytatja azt a vizsgacentrikus hagyományt, amelyet az érettségi vizsga reformja megújítani hivatott volt.

Összegzés

A cikket alkotó pragmatikai elemzés célja az volt, hogy a hagyományos megközelítés helyett az „igaz/hamis/nincs róla információ” típusú tesztfeladatot valós élethelyzetekben megvalósuló olvasási folyamatok kontextusában vizsgálja. Mint láttuk, a tanórán kívüli természetes szituációkban az olvasó nyelvi és a világról alkotott tudásának aktivizálása révén a szöveggel és egyúttal közvetve a szerzővel folytatott interakcióban ad értelmet a szö-

vegnek, és ezzel szükségszerűen hozzáad olyan jelentéseket, amelyekre a szöveg utal, de explicit módon nem fejez ki. Mivel az olvasó mindig beleolvass egyéni és kulturálisan specifikus jelentéseket a szövegbe, azt, hogy mi nem található egy szövegben, lehetetlen pontosan felmérni.

Az „igaz/hamis/nincs róla információ” típusú feladatok azt kívánják a vizsgázóktól, hogy saját világukból kilépve valaki más, esetünkben a tesztkészítő által egy adott angol anyanyelvi célközönségnek tulajdonított világvépiét kölcsönözve értel-

mezzék a szöveget. Ez a fajta olvasás azonban nem jellemző a mindennapi nyelvhasználatra, így a valós élethelyzetekre felkészítő kommunikatív nyelvoktatási módszernek sem (lehet) része. Mivel a kérdéses tesztfeladat a kitűzött célokkal ellentétben nem előnyösen befolyásolja a nyelvtanítási gyakorlatot, érdemes lenne fontolóra venni, hogy vajon más feladatformátumok nem szolgálják-e jobban az idegen nyelvi érettségi vizsga pedagógiai célkitűzéseit.

Melléklet

1. melléklet

Task 4

Read this article about an auction and then read the statements (20-27) following the text.

Mark a statement A if it is true according to the article.

Mark it B if it is false.

Mark it C if, on the basis of the article, it cannot be decided if it is true or false.

Write the letters in the white boxes as in the example (0).

POOH BEAR SKETCH SOLD FOR £31,000

An original sketch of favourite AA Milne character Winnie the Pooh has fetched £31,200 at auction – more than double its pre-sale estimate.

The pencil drawing of the bear dipping a paw in a honey pot was sold by the family of the artist, EH Shepard, at Bonhams auction rooms in London and easily exceeded its estimated price of £15,000. The drawing of Pooh, also showing Tigger and Piglet, is an enlarged version of the illustration “Tiggers don’t like honey” used in *The House at Pooh Corner*. It was bought by a German collector for his wife. The man bought it on the telephone from Germany.

Bonhams’ book specialist Luke Batterham said the Pooh stories are timeless because they are not “laden with morality like many children’s tales”. He said: “The illustrations are essential. The images are constantly in the public’s mind because of all the spin-offs, but you can’t beat the original drawings.” He added that the original books have “outlived” and “defeated” the Disney versions of the story.

The sale also featured archive material from children’s illustrator Beatrix Potter. A signed first edition of *The Tailor of Gloucester* plus correspondence

between Beatrix and her friends, Elizabeth and Edith Todhunter, fetched £3,840.

In her letters to the sisters, Beatrix reveals her feelings about the commercialisation of her characters. She said of Peter Rabbit: “There is nothing more to be made of Peter commercially. There have been dolls, china, slippers, etc. for years - they bring in royalties; but somehow I never care for them.”

- 0) The picture was sold for over twice as much as they had expected.
- 20) The German collector’s wife was very happy about the drawing.
- 21) The collector went to London to buy the drawing.
- 22) The original version of the picture was smaller.
- 23) People do not remember the original illustrations.
- 24) The original Pooh stories are more popular than the Disney versions.
- 25) Beatrix Potter’s letters to her friends were also sold.
- 26) Beatrix Potter created the character of Peter Rabbit.
- 27) Beatrix Potter did not like the Walt Disney film version of Peter Rabbit.

2011. 01. 23-i megtekintés, http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_2010/k_angol_10maj_fl.pdf

Megoldások:

- 20) C
- 21) B
- 22) A
- 23) B
- 24) A
- 25) A
- 26) A
- 27) C

2011. 01. 23-i megtekintés, http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_2010/k_angol_10maj_ut.pdf

2. Melléklet

Read the text and decide whether the statements are true, false or you don't know because there is no direct reference to them in the passage.

A builder, leaning out of a van, shouts 'nice legs' to a nurse cycling by. The same nurse arrives at work, and casually mentions this to a senior doctor. The doctor says, 'I'd never say that'. The doctor has two grown-up children who are 22 and 30. One is a sergeant in the army; the other is training to be a hairdresser. The doctor divorced last year, and is currently dating someone.

Statements

True False Don't know

1. The builder was driving the van.
2. There was at least one man in the van.
3. Not every man mentioned would shout 'Nice legs' to a passer-by.
4. The doctor is no longer living with his wife.
5. The doctor has a girlfriend.
6. The doctor's son is in the army.
7. The younger child is training to be a hairdresser.
8. At some point a man spoke to a woman.
9. At least two of the people mentioned are men.
10. A woman is shouted at.

Based on www.womenandequalityunit.gov.uk/publications/sex_make_difference_04.pdf
2011. 01. 23-i megtekintés, <http://sflip.excellence-gateway.org.uk/sflqi/downloads/ESOL%204.5/ESOL%204.5%20Session%204%202006.pdf>

Jegyzet

(1) <http://www.oh.gov.hu/3-1-6-korabbi-erettsegi/korabbi-erettsegi-100802-1>

(2) <http://www.cambridgeesol.org>

Irodalom

Alderson, J. C. (2000): *Assessing reading*. Cambridge University Press, Cambridge.

Alderson, J. C. és Cseresznyés, M. (2003): *Into Europe. Prepare for modern English Exams. Reading and use of English*. Teleki László Foundation – British Council, Budapest.

Anderson, R. C. (1977): The notion of schemata and the educational enterprise: general discussion of the conference. In: Anderson, R. C., Spiro, R. J. és Montague, W. E. (szerk.): *Schooling and the acquisition of knowledge*. Erlbaum, Hillsdale, N. J. 415–431.

Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Carrell, P. L. és Eisterhold, J. C. (1983): Schema theory and ESL reading pedagogy. In: Carrell, P. L., Devine, J. és Eskey, D. E. (szerk.). (1988): *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge University Press, Cambridge. 73–92.

Celce-Murcia, M. és Olshtain, E. (2000): *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.

Cutting, J. (2002): *Pragmatics and discourse*. Routledge, London – New York.

Eckes, T., Ellis, M., Kalnberzina, V., Pižorn, K., Springer, C., Szollás K. és Tsagari, C. (2005): Progress and problems in reforming public language examinations in Europe: cameos from the Baltic

States, Greece, Hungary, Poland, Slovenia, France and Germany. *Language Testing*, 22. 3. sz. 355–377.

Einhorn Ágnes, (2007): Az idegen nyelvi vizsga reformja. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 73–105. 2011. 01. 22-i megtekintés, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszbans-nyelvtanulas/einhorn-agnes-idegen>

Einhorn Ágnes és Major Éva (2006): Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In: Horváth Zs. és Lukács J. (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 127–139. 2011. 01. 21-i megtekintés, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/idegen-nyelvek>

Gilmore, A. (2007): Authentic materials and authenticity in foreign language teaching. *Language Teaching*, 40. 2. sz. 97–118.

Harmer, J. (2007): *The practice of English language teaching*. Pearson Longman, Harlow.

Heltai Pál (2001): Communicative language tests, authenticity and the mother tongue. *novELTy*, 8. 2. sz. 4–21.

Hofstede, G. H. (2001): *Culture's consequences*. (2. kiadás) Sage, London.

Hughes, A. (2003): *Testing for language teachers*. (2. kiadás) Cambridge University Press, Cambridge.

- Illés Éva (2009): What makes a coursebook series stand the test of time. *ELT Journal*, 63. 2. sz. 145–153.
- Kontra Edit és Kormos Judit (2007): *An Introduction to language testing for teachers of English*. Okker Kiadó, Budapest.
- Leech, G. (1983): *The principles of pragmatics*. Longman, London.
- Major Éva (2006): Szövegek, feladatok, vizsga. Az angol nyelvi érettségi feladatsorok összeállításának folyamata. In: Horváth Zs. és Lukács J. (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 139–153. 2011. 01. 21-i megtekintés, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/szovegek-feladatok>
- Major Éva (2007): Az 2005. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése: Angol nyelv. 2011. 01. 20-i megtekintés, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2005-os-erettsegi/2005-evi-erettsegi-090617-8>
- Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár*. Corvina, Budapest.
- Nuttal, C. (1982): *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann, Oxford.
- Stilwell Peccei, J. (1999): *Pragmatics*. Routledge, London – New York.
- Wallace, C. (1992): *Reading*. Oxford University Press, Oxford.
- Weir, C. J. (1990): *Communicative language testing*. London Prentice Hall, London.
- Widdowson, H. G. (1979): *Explorations in applied linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Widdowson, G. H. (1984): Reading and communication. In: Alderson, J. C. és Urquhart, A. H. (szerk.). *Reading in a foreign language*. Longman, London. 213–230.
- Widdowson, H. G. (1990): *Aspects of language teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Widdowson, H. G. (1998): Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32. 4. sz. 705–716.
- Widdowson, H. G. (2004): *Text, context, pretext*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Yule, G. (1996): *Pragmatics*. Oxford University Press, Oxford.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani az érettségi tesztet kitöltő kollégáimnak, valamint Kontra Editnek hasznos észrevételeiért és konstruktív kritikájáért.

Illés Éva

ELTE, BTK, Angol Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszék