

BÁRDOS JENŐ

A félreismert Közös európai referenciakeret (KER, 2001) és Társkötetete (2018): kritikai elemzés

The misinterpretation of the CEFR (2001) and its Companion Volume (2018): A critical analysis

An increased standardization of EFL curricula and examination was pursued in the 70's ostensibly to satisfy needs created by greater labour flows within the EEC. The real reason however was related to the requirements of an increasingly globalized EFL industry. Despite the urgency of this effort, it was as the result of decades of work by both researchers and test developers that the CEFR was finally published in 2001. The aim was to create standardized levels of learner achievement and assessment in FL examinations with the help of validated 'can do' statements provided in the form of grids, tables and figures in this major reference book. A careful inspection of the book's contents indicated that it contained useful descriptions of contemporary practice in FL teaching, learning and evaluation. Despite strong criticism of the lack of precision and clarity of the text, CEFR soon became an important tool for alignment in language education and provided vital benchmarks for public FL examinations especially in Europe and Asia. Significant social change in some EU countries has led to developers reconsidering their views on multi- and plurilingual education, the results of which are best represented by the descriptors in the CEFR Companion Volume (2018). Controversies of a theoretical nature regarding the overemphasis of interaction in comparison with a traditional more skills-based approach, vagueness and ambiguity in relation to interaction and mediation and the unlimited extension of mediation in plurilingual contexts will make many of the changes suggested unacceptable to test developers and policy makers in some countries.

Keywords: CEFR, general competences, communicative competence, interaction, mediation, FL curricula, learning and assessment.

1. Bevezetés

A nyelvtanítás múltja és jelene azt példázza, hogy mindig felbukkan valami divatos, újnak ható elképzelés, mert fő a szenzáció: új emberek új elnevezésekkel; új gépek új applikációkkal; új ígervények új varázslatokkal. Mindez a mozgolódás pedig csak azért, hogy néhány szerény kémiai változást idézzenek elő agyunkban, amitől újra átfogalmazhatjuk világunkat: birtokba vehetünk még egy nyelvet és még egy személyiséget. Az igazi változás a tényleges gyakorlatban többnyire igen soká, máskor meg váratlanul jelenik meg: ekkor a nyelvtanítás, -tanulás komplex (mások szerint kaotikus) praxisában létrejön valami következetesség, ami felülírja a puszta tevékenységsorokat; valami nomenklatúrába foglalható hierarchia és progresszió; valami taxonómikus struktúra. Amint a fentiek célokká és követelményekké nemesednek, akkor, akár paradigmaváltás árán is, megszületik egy új tanterv,

s vele kéz a kézben, számonkérési rendszere. Időnként nehéz eldönteni, hogy vajon az ösztönös megoldásoknak, vagy valamilyen elméleti megfontolásoknak volt-e primátusa.

Strukturalizmus és behaviorizmus már legalább három évtizede létezett, amikor Lado (1964) nyelvpedagógiai szempontból is értelmezte összefüggésüket. Ennek ellenére csak a hetvenes évek magnetofonos osztálytréningjei és a nyelvi laborok *pattern drill*jei után kezdték felismerni az audiolingvális módszer művelői, hogy tevékenységük bizonyos nyelvészeti és pszichológiai elméletekkel magyarázhatók, alátámaszthatók. A kommunikatív nyelvtanításnak viszont előbb volt elmélete, mint osztálytermi gyakorlata. Hosszúra nyúlna ez a bevezető, ha most átfutnánk akár csak az utóbbi évszázad nyelvtanítási gyakorlatát: a módszereket és a mögöttes elméleti tartalmakat, hogy mikor mi volt előbb. Számos tudományos felfedezés csak évtizedek múlva válik (nyelv)pedagógiai alkalmazások indokává, vagy egyesesen büszke jelszavává: esete válogatja. A nyelvtanárnak csak az számít, hogy beválik-e, utána jöhet a magyarázat.

A Közös európai referenciakeret, illetve Társkötetete (Council of Europe 2001, illetve 2018) az immáron negyven éve uralkodó kommunikatív nyelvtanítás harmadik és negyedik évtizedében jelent meg: a pilléren a híd, ami ki tudja hová vezet. Maga az eredeti mű magyarul Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés címmel jelent meg (2002) mint afféle nyelvpedagógiai „kincses kalendárium”: van benne alkalmazott nyelvészet, pszichológia és szociológia; nyelvpolitika, didaktika, szükségletelemzés, valamint egy határozott szándék a bemeneti és kimeneti pontok megragadására: tehát tanterv és értékelés. A közel nyolcvan táblázat (ebből 54 a negyedik és az ötödik fejezetben) olyan kutatási beszámolóra emlékeztet, amelyet nem olvasgatásra szántak. Egy sokrétű, több éven át tartó kutatássorozat referenciakötete, amelyet, más európai országokkal együtt, készen kaptunk. Minden ilyen „deus ex machina” esetben felmerül a kérdés: ajándék ez, vagy parancs? Közös Európa közös kezekasztalánál közösen salátástál: azt csipegettek, amit szeretnétek; vagy vegyétek és egyétek, nincs más. „Timeo Danaos et dona ferentes” („Tartok a görögöktől, akkor is, ha ajándékot hoznak”), mondta Laokoon (Vergilius, Aeneis, II/9) – és a mondás még ma is aktuális.

Mire való tehát a KER? Igazi segítség-e a nyelvtanulásban, nyelvtanításban és a nyelvi értékelésben? Vagy csak erőszakos terminológiai törtetés, hogy egy viszonylag ismeretlen szakma felemelkedjen, mert egyetlen nyelvet: ugyanazt a szakzsargont beszélik a hozzáértők mindannyian? Vagy szinte észrevétlenül, az EU nyelvpolitikájának trójai falovát készülnek becsempészni? Hogyan jött létre, miért és mi az értelme, mire jó, mennyire hasznos stb., merthogy a tét végül mégis a nyelvtudások számának és szintjének emelése és megítélhetősége. A nyelvtudásról viszont köztudott, hogy történetileg változó kategória. Lehet, hogy a fejlesztők/szerzők is az állandó változás elvét (*panta rhei*) követik, és ezért jelent meg a kiegészítés: egy társkötet formájában

(Council of Europe: 2018)? Ahhoz, hogy tisztességes válaszokat adhassunk ennél jóval több (és főként sokkal inkább szakmai) kérdésre, közelebb kell mennünk a könyvtárnyi szakirodalomhoz – és főként, a közel ötszáz oldalnyi két alapműhöz. Sokkal közelebb.

2. Előzmények

A nyelvtanulás és nyelvtanítás kifürkészhetetlen kezdetei óta létezik egy-két olyan probléma, amely egyaránt izgatja a résztvevőket, függetlenül attól, hogy milyen alkotói, tevékeny ügynökei a nyelvtanulás folyamatának: nyelvtanuló, tanár, tankönyvíró stb. Ilyen például a nyelvtudás megítélésében a nyelvi szintek kérdése; a szókinccs végtelenségének átmeneti, öncsaláson alapuló leküzdhetősége; a nyelvtan leegyszerűsítése; vagy az egy adott nyelvre valóban jellemző, leggyakoribb nyelvtani szerkezetek beemelése a tanulás folyamatába. Az ügy hátterében – mint pedagógiai örökmozgó – a fokozatosság elve áll: megkerülhetetlen jelenség, amelyet a nyelvpedagógia mindennapi gyakorlata az adott nyelv szakdidaktikai aprópénzére vált át. A nyelvi szintek kérdése például tipikusan olyan jelenség, amelyhez látszólag a laikusok is értenek, a szakemberek pedig, természetesen, vitatkoznak róla. Könnyű például Comenius (1631, 1648) megvilágító grádcisait felfogni a VIA tankönyvsorozatban (*Vestibulum, Janua, Atrium*) vagy Palmer (1917) végzetes leegyszerűsítését a kezdő, középhaladó, haladó szakaszok kijelölésében. (Bizonyos vagyok abban, hogy az utóbbi felsorolás több magyar generációban kitörölhetetlen emlékként, vagy legalábbis az egyén kognitív térképén jól kivehető nyomot hagyó kategóriákban jelenik meg: a múlt századi Magyarország alap-, közép- és felsőfokú állami nyelvvizsgálatainak hatására.) Ugyanezzel a lendülettel idézhetjük fel az olvasatú módszerben a szókinccsel és a nyelvtani minimummal egyszerre viaskodó egyszerűsített olvasókönyvek szerzőit (West 1927); vagy az ügy érdekében szókinccsgyilkos nyelvtanítás élharcosait (Ogden 1930). Vívta már többször csatákat a nyelvtani szerkezetek gyakoriságának kordában tartása érdekében is, és elméleti szakember is kísérletezett, sikeresen, fokozatos nehézségi sorrendbe állított szerkezetek és témák nyelvi laborokban történő gyakoroltatásával (Stevens 1968). Számos történeti módszernek vagy egyéni innovációnak akad olyan hozadéka, amely nélkül jelen témánk pontos megértése igazi mélységében – nem lehetséges. A direkt módszer például a társalgási témákkal hozta be azt a nyelvtanításban szokványos világleírást, amely a mai szintleírásokban már jelentéstartományként (*domain*) vagy valamely kontextus kultúraérzékeny forgatókönyvéként (*script*) jelenik meg. A nyelvtanítás művelődés- és kultúratörténeti tényeinek mélyebb megismerése esetén, a hivatásba belülről is belépni szándékozók számára ötletek, megoldások, invenciók kincsbarlangjává válhat a múlt: a nyelvtanítás mindmáig élő története (Bárdos 2005).

Jelen elemzésünk gyökere a Közös Piac kultúrtörténetének mélyére hatol: a hatvanas, hetvenes évek végére, amikor az alapító hat országhoz (Benelux államok, Franciaország, Németország és Olaszország) már Anglia, Írország és Dánia is csatlakozott.

A nyelvtudás mesterséges szintekre bontása tanítási vagy vizsgáztatási célokból ekkorra már meglehetősen diverzifikálódott, főként a globális haszonra törő nyelvvizsgák és a nyelvtanítási piac versengései következtében. Bár standardizálási igények szinte mindegyik ismert nyelvvizsgánál megjelentek, az egységességre törekvés mégis a nyelvtanítás irányából indult meg némileg váratlanul, mivel a Közös Piac országai között sajátos munkaerő-áramlás kezdődött, mai szóval: migráció. Rendkívül kényelmesnek tűnt a Harrodsdzal szemben működő francia fodrásznak (szóbeli közlése alapján, 1980), hogy Párizsban megkezdett angol nyelvtanulását Londonban ugyanott, ugyanazon a szinten folytathatta, ahol Párizsban abbahagyta (mindamellett, hogy ezzel egy időben a már világhírű Vidal Sassoon különleges hajvágási technikáit is elsajátíthatta)

Ekkor már működött az Európa Tanács (*Council of Europe*) Modern Nyelvek Projektje, amelynek vezetője a kítűnő fonetikus és nyelvpedagógus, John Trim volt. Ő hirdette meg a felnőttkori nyelvtanulás rendszerszerű fejlesztését, amelynek eredményeként létrejött a meghatározott egységekből álló, a kilenc ország tananyagaiban megjelenő, transzferrálható, a korábbi tanulási eredményeket más országokban is figyelembe vevő, egységes tantervi rendszer (*unit/credit system*), amelyet egységes curriculumnak fogadtak el (Trim 1973, 1977). (Hogy hol voltunk mi? Fiatalabb olvasóink kedvéért rögzítem ezt a kultúrtörténeti ténytet, hogy az abban az időben rendkívül népszerű Collins zsebnaptárakban található Európa-térkép Ausztriánál véget ért... Nem voltunk a térképen.) Ez a tantervi rendszer érvényesítette a kialakulóban lévő kommunikatív nyelvtanítás tantervi elveit (vö. Wilkins 1976 és Munby 1978). Megformálásában részt vettek olyan hihetetlenül sikeres tankönyvszerzők is, mint L. G. Alexander, aki a Mainline English tankönyvsorozatban mindjárt be is mutatta, hogy miként kell ezt a gyakorlatban elképzelni.

Ahogy arra már a bevezetőben utaltam, egy átgondolt cél- és követelményrendszer óhatatlanul curriculummá válik, és ha már van ilyen, hamarosan megjelenik a számonkérhetőség standardizálása is. 1975-ben vált ismertté (hároméves, teamekben végzett kutatásokat követően) Van Ek (utrechti nyelvészprofesszor) híres szintleírása, amelyet kissé metaforikusan Küszöbszintnek (Threshold Level) neveztek el (Van Ek 1977, 1979, 1980). A részletes leírásban szituációkat, nyelvi tevékenységeket, beszédfunkciókat, nyelvi viselkedéseket, nyelvtani jelentéseket és készségfokozatokat határozott meg. A függelékek között szókincs- és nyelvtani minimum található: az utóbbi listát éppen L. G. Alexander állította össze. Hamarosan követte ezt az Útközben (Waystage), amely még a küszöb átlépése előtt van; majd később a magasabb szintek leírása is, amikor már beléptünk a 'kapun'. Nehéz leplezni „deja vu” érzésünket, hogy a modern időkben miként köszön vissza Comenius allegóriája: a VIA.

Ne feledjük, hogy az Európa Tanács mint nem kormányzati szerv, a kulturális együttműködés szervezete volt (és maradt), amelynek kifejezett célja, hogy elősegítse

az emberek és az eszmék szabad áramlását az európai térségben azért, hogy növeli a nyelvtanítás/nyelvtanulás hatékonyságát. Az elképzelés pedagógiai mozgója a permanens nevelés és tanulás volt (a mostanra fekete paszománnyal bevont *life-long learning*); valamint a tudatosítás szándéka a nyelvtanítás/nyelvtanulás humán tényezői számára: honnan indultam, és meddig jutottam el. Az első ábrában összekapcsoltuk a múltat és a majdnem jelent: egyszerre láttatjuk Sweet (1899) zsenialitását és megfontoltságát, majd, a kalandok végén, a betűjelölések óvatos semmit-mondását (KER 2002: 30).

'Cégek és évek'	H. Sweet: The Practical Study of Languages. 1899	Magyar Állami Nyelvvizsga 1979 és 1999 között	Cambridge-i nyelvvizsgák (ma már új elnevezésekkel) 1992	Council of Europe, + Svájc, Eurocentre, 1992–1997	Közös európai referenciakeret (KER), Strasbourg, 2001
Szint 1	Mechanikus szakasz	-	-	Breakthrough 'Kitörés az anyanyelvből'	A1
Szint 2	Mechanikus + nyelvtani-strukturális	Alapfok	KET Key for Schools	Waystage 'Útközben'	A2
Szint 3	Nyelvtani-strukturális + szókincs-fejlesztő, idiomatikus	Alapfok és Középfok	PET Preliminary for Schools	Threshold 'A küszöb'	B1
Szint 4	Szókincs-fejlesztő, idiomatikus	Középfok és Felsőfok	FCE First Certificate of English	Vantage 'Előnyös helyzet'	B2
Szint 5	Szókincs-fejlesztő, idiomatikus + irodalmi	Felsőfok	CAE Cambridge Advanced English	Effective Operational Proficiency 'Hatékony nyelvtudás'	C1
Szint 6	Irodalmi (= két, vagy többnyelvűség)	-	CPE Cambridge Proficiency English	Mastery 'Mesterfokú nyelvtudás, teljes elsajátítás'	C2
Szint 7	Meta-nyelvtudás: nyelvtörténet (a bölcsészeti kritériumtárgya)	-	-	-	-

1. ábra. Nyelvtudás-szintek: múlt és közelmúlt

3. A KER (2001) értelmezése és hatása

3.1. A KER maga

Kezdjük azzal, hogy a kötet eredeti címe *A NYELVEK* közös európai referenciakerete (vagy értelmileg: Közös európai referenciakeret az idegen nyelvek számára: Common European Framework of Reference *for Languages: Learning, Teaching, Assessment*). A 2002-ben megjelent magyar fordításból így lett – az egyébként meg sem nevezett, pedig nagy és jelentős munkát elvégző – fordító átvetésében „csak” Közös európai referenciakeret, majd becenevén KER. Az alcímben szereplő nyelvtanulás, nyelvtanítás és értékelés elsikkadt. Azt várhatnánk, hogy ennek eredményeként a nyelvtanárokon, esetleg oktatáspolitikusokon túlmenően, minden tantervvel és méréssel foglalkozó neveléstudós ráveti magát e tiszta forrásra, hogy ezzel is hűsítse a honi tanterv-iterációk által kiváltott hőemelkedést. Nem így történt. A tanárság többsége is csak KEReskedik a szóval, anélkül hogy valós tartalmát ismerné: a KER jelentése inflálódott, elhalványult, megkopott. Még a nyelvtanárok mint nyelvvizsgáztatók sem vették észre, hogy itt nemcsak a piaci nyelvvizsgák hátán cipelt és minden média-botrányban terítékre kerülő vizsgaszintekről van szó, hanem annál sokkal többről: egy átgondolt, innovatív tantervi rendszer lehetséges követelményeiről. Most viszont, hogy megjelent az eredeti KER kísérő kötete (CEFR, Companion Volume, 2018), vagy még pontosabb fordításban, *Társkötete*, az újraolvasás nemcsak az eltelt majdnem két évtized miatt kötelező.

3.2. A KER szerkezete

Az Európa Tanács több évtizedes tevékenysége során nagyformátumú kutatások lebonyolításával bizonyította, hogy a nyelvtanulás/nyelvtanítás ügyét „primus inter pares”-ként, azaz „elsőként az egyenlők között” kezeli multikulturális feladatai megvalósításában. E tevékenység számos felfénylését mutattuk be a hetvenes évekből a második fejezetben; továbbá idetartoznak előzményként a kilencvenes évek olyan nagy hatású dokumentumai is, mint például az Európai Nyelvi Portfólió (1992) és a KER első, szakértők között köröztetett szövege (1996, North–Schneider 1998).

Számos kritika érte már a KER szövegét és tartalmát, amelyek leginkább a mérvadó nemzetközi mérési és értékelési szervezetek konferenciáin hangzottak el (EALTA, ALTE), de kiadványokban és elméleti monográfiákban is napvilágot láttak (Alderson 2004, Morrow 2004, Valax 2011, Weir 2004 stb.). Egyfelől a KER rettenetes olvasmány, mert a szöveg szinte kiszorul a kötetből a táblázatok miatt és gyakran nélkülözi a megértéshez szükséges epikai erényeket. Másfelől, a rács táblázatok tucatjai kizárják a szöveg lineáris kezelését: a többdimenziós szöveget mégis a megfelelő mélységben kell értelmezni. Minden további kritikai elemzés előtt ugyanakkor leszögezzük, hogy a KER még ebben az állapotában is a lehető világok legjobbika, különösen szociolingvisztikai és pragmatikai szempontból. Már maga a cím is szükségletelemzésen, tananyagelemzésen vagy vizsgaelemzéseken alapuló fejlesztést sejtet; széles körű analitikát és kategóriá-

kat: ezt meg is kapjuk. Bőséggel szerepelnek a kötetben pszichológiai, didaktikai (tantervelméleti, mérésmethodikai stb.), de főként nyelvpedagógiai (alkalmazott didaktikai) kérdések, amelyek ezekkel a multidiszciplinákkal több aspektusból, gyakran szokatlanul öntörvényűen foglalkoznak. A KER egésze tehát nem tesztfejlesztési vagy vizsgatechnikai taxonómia, hanem tantárgypedagógiai elegy, amely – a számunkra nehezen felismerhető teleológiai cél és koncepció hiányában – nem képes vegyületté nemesedni. (Elemzésünkben a magyar fordítás 2002-ben megjelentetett kötetének 317 oldalát használtuk a lapszámok megjelölésekor.)

Az *első* fejezet a nyelv- és nyelvtanítás-politikai környezet feltárásával kijelöli az érintettek körét, valamint bemutatja az elvárásokat: a nyelvi cselekmények kontextusát. Vizsgálatunk szempontjából semleges szöveg, ráfogás lenne azt állítani, hogy nyelvpedagógiai vagy éppen vizsgatechnikai megnyilvánulás. A *második* fejezet viszont már valóban (nyelv)pedagógiai jellegű, hiszen elméleti alapvetésnek tekinthető, hogy cselekvésközpontú nyelvtanulásban/nyelvtanításban keresi a tökéletesedést. Ugyanitt szól a kompetenciákról, amelyeket üdítően tágabban értelmez, mint általában az angolszász nyelvpedagógia. Némileg átértelmezi a kommunikatív kompetencia fogalmát, a nyelvi készségek is más taglalásban jelennek meg, ami hol hiányérzetet, hol logikai zavart kelt. Szinte minden későbbi téma felvillan előre: az élethelyzetek (tartományok, témák, szituációk), feladatok és stratégiák, a kompetenciák és az értékelés, valamint a nyelvtanulás és nyelvtanítás folyamata. A *harmadik* fejezetet a szintleírások sajátították ki, elveik, logikájuk, értelmezésük egyértelmű. Teszttechnikai szempontból igen fontos fejezet, de a tanulási/tanítási folyamatnak is igen fontos célképzetei szerepelnek itt: karakterében tehát vegyes. A *negyedik* fejezet tárja fel legrészletesebben a nyelvhasználat kontextusát: itt az egyes tartományok, a hozzájuk kapcsolódó helyszínek, intézmények, személyek, tárgyak, események, műveletek, szövegek szerinti csoportosításban kísérlet történik a valós élethelyzetek enciklopédikus megragadására, befogására és szolgálatba állítására. (Comenius és Apáczai Csere János, a francia enciklopédisták és mások óta minden tudományág, közte a pedagógia is, számos kísérletet tett erre, főként a tudásátadásban. Egy nyelvközpontú világleírás kizár más kódrendszereket és a mondattá sem szerveződött gondolatokat is: az enciklopédikus teljesség megragadása pedig reménytelen vállalkozásnak tűnik.) A kommunikatív nyelvi tevékenységek és stratégiák taxonomikus felsorolásával ez a fejezet az egész KER lényegi fejezete, amely mind részletességében, mind mélységében, mind a megoldások finomságában a legtöbb újdonsággal és eredetiséggel büvöli el az olvasót. Karakterét tekintve ez is vegyes típusú fejezet, amennyiben rengeteget nyújt a vizsgafejlesztőknek kipróbáláson alapuló analitikájával, de nem nélkülözhető általános tantárgypedagógiai szempontból sem mint a harmadik fejezetben már egy másik aspektusból vázolt célképzetek folytatása. Az *ötödik* fejezetben térünk vissza a kompetenciák részletes tárgyalására, amely tágabb körű elemzést jelent, mint ahogy az általában a tantárgypedagógiákban szokásos.

Éppen ezért ez a fejezet a KER egyik legeredetibb szakasza, amely módszertani szempontból többet mond a többinél mind a gyakorló nyelvtanárnak, a nyelvtanulónak pedig kiváltképp. Karakterében a fejezet mégis mindkét urat szolgálja: mind a nyelvpedagógiai, mind a vizsgataxonómiai leírásokat is erősíti.

Nagyjából itt érkeztünk el a kötet valamivel több mint feléhez, ahonnan a továbbiakban részletes vizsgafejlesztési taxonómiák bemutatására már nem kerül sor (kivéve a Függelék). Itt van az az inflexiós pont, amikor a szerzők úgy érezhették, hogy a befogadókra zúdított rács táblázatokat, vagyis az operacionalizált céltevékenységeket didaktikai tanácsok segítségével kellene felhasználóbaráttá varázsolni. Erre a négy fejezetre vár az a nehéz köteletség, hogy ezt az irdatlan mennyiségű és nyomasztó hatású, felszecskázott elváráshalmazt (a 'mire képes' – 'can do statements'-fragmentumok halmazát), mint kikötői kalauzhajók az óriás óceánjárót, bevontassák a taníthatóság és tanulhatóság kikötőjébe. Ettől a ponttól fogva a hátralévő négy fejezet tisztán nyelvpedagógiai: a *hatodik* a tanítás/tanulás mikéntjével kifejezetten metodikai alapon foglalkozik; a *hetedik* a feladatközpontú nyelvtanítás szemléletébe ágyazva javasol további megoldásokat; a *nyolcadik* tantervi kérdéseket feszeget; a *kilencedik* pedig a mérés-értékelés témaköreit hozza vissza. Közben a KER kétdimenziós térképe, remélhetően terepasztallá változott, amelyet a 2. ábrában láttunk. Így is maradt még számos olyan elem, amelyet ki kell majd emelnünk a takarásból.

2.

Fejezetek sorszama	Fejezetek címei	Fejezetek jellegzetességei: általános nyelvpedagógia vs. vizsgatechnológia	Fejezetek leegyszerűsítve
1.	A KER politikai és oktatási háttere	Általános, semleges	Miért?
2.	Az alkalmazott megközelítés	Vegyes: a nyelvpedagógia túlsúlyával	Honnan?
3.	Közös referenciaszintek	Vegyes: a vizsgatechnika túlsúlyával	Meddig?
4.	Nyelvhasználat és a nyelvhasználó/nyelvtanuló	Vegyes: a vizsgatechnika túlsúlyával	Miben?
5.	A nyelvhasználó/nyelvtanuló kompetenciái	Vegyes: a nyelvpedagógia túlsúlyával	Mi célból?
6.	Nyelvtanulás és nyelvtanítás	Nyelvpedagógia	Milyen alapon?
7.	Feladatok és szerepük a nyelvtanításban	Nyelvpedagógia	Hogyan?
8.	A nyelvi választékkinálat bővítése és a tanterv	Nyelvpedagógia	Mit?
9.	Mérés és értékelés	Nyelvpedagógia	Mennyire?

2. ábra. A KER fejezeteinek karaktere

A fenti fejezet annak bizonyítására szolgált, hogy a KER olyan nyelvpedagógiai referenciális elegy, amely látszólag jobban táplálja a vizsgafejlesztőket, mint a tanárokat, tanárképzőket vagy éppen a nyelvtanulókat. A 2. ábrában bemutatott végeredmény viszont arra mutat rá, hogy a kötet egészére ez nem igaz: bőséggel tartalmaz olyan elméleti és gyakorlati nyelvpedagógiai tételeket, amelyek elkerülhették az érintett szakemberek figyelmét. Ilyeneket mutatunk be a következő fejezetekben, amelyek érvelése, láttató ereje képes lehet a címben szereplő „félreismert” kifejezést „fel nem ismert”-re módosítani.

3.3. A KER koncepcionális mássága: az általános kompetenciák rendszere

Már elhagyták a magyar iskolarendszert azok a tanárok, akik nekifuthattak egész szakmai életüknek a nevelés – oktatás – képzés és a benne elhelyezendő képesség – készség – jártasság trió fejlesztésének megértésével; didaktikai konstruktivitásuk segítségével művelési sorokba rendezésével; és következetes, szabálykövető alkalmazásukkal. Az elképzelés az volt, hogy a „képeségek az egész folyamatban, az ismeretek elsajátításában és alkalmazásában együttesen fejlődnek” (Nagy 1984: 60). Mi bajunk lehetne ezzel, hiszen Nagy Sándor korabeli rendszerében már minden jelen volt, ha más hangsúlyokkal is: a tevékenységközpontúság, tanulóközpontúság, permanens nevelés stb. Ami még nem volt jelen: az inter-, multi- és transzdiszciplináris tudományágak eredményeinek kritikai beszüremkedése a neveléstudomány akkor még viszonylag zárt, hagyománytisztelő világába. Most is a pályán vannak viszont azok a pedagógusok, akiket hallgatókorukban vagy fiatal tanárként az ezredforduló környékén szinte elárasztottak a magyar neveléstudomány csúcsteljesítményeinek számító nevelésfilozófiai, nevelélméleti és didaktikai művek (Zsolnai 1996, Falus és mtsai 1998, Nagy 2000). Ezek a monográfiák természetesen más-más feladatokra vállalkoztak, mégis képesek voltak arra, hogy a jelen pedagógiai gondolkodást jelentős mértékben befolyásolják, akár filozófiai, akár konkrét didaktikai, akár rendszer-szemléletű fogalmi hálózataikkal, értékítéleteikkel, önmagukra is reflektáló metalátásmódjukkal. E művek befogadottsága, ismertsége ma is, döntően az olvasó közösségek (graduális és posztgraduális diákság, szaktanárok, [minősített] kutatók stb.) felkészültségétől függ: elvontságuk foka szelektál.

Vajon miért van szükség a KER kapcsán erre az eszmefuttatásra? Főként azért, mert a KER, bár beismerten (North 2006) egy új szaknyelv kialakítására törekszik, léptenyomon használja a neveléstudomány, valamint rokon tudományainak terminológiáját, akkor is, ha ebben angolosan kompromisszumkész, igen gyakorlatias; nem kényszerít, csak közöl. Ugyanakkor a KER egésze tudatosságra, szakmai önismeretre, öntökéletesítésre nevel, amelynek alapja a fogalmi tisztánlátás. A jelenleg pályán lévő szakemberek mint szakértők érzékelhették volna először, hogy a KER-kompetencialeírások –

ahogy a készségeírások is – más szemléletűek, mint a fenti művekben rendkívüli egyéni leleményességgel kifejtett, újabb magyar elképzelések. Felfogásunk szerint általános és speciális kompetenciáink vannak, amelyeket a pedagógia a perszonalizáció és a szocializáció interakciójában alakít ki: eredményessége az egyén, illetve a faj túlélésének záloga. A fenti kompetenciák egyike sem működhet azonban kognitív képességek és készségek nélkül: ez biztosítja az információk feldolgozását és hasznosítását. Kognitív kompetencia nélkül nincs szándékos tanulás sem, tanulás nélkül pedig nem alakulnak ki a létfenntartáshoz szükséges speciális kompetenciák (vö. Nagy 2000: 35). A kognitív kompetencia kiemelten nem, legfeljebb szétszórta jelenik meg az alábbi, más szempontból viszont igen gyakorlatias és leegyszerűsített általános kompetenciák felsorolásában. A KER a következő négy, általános kompetenciát preferálja.

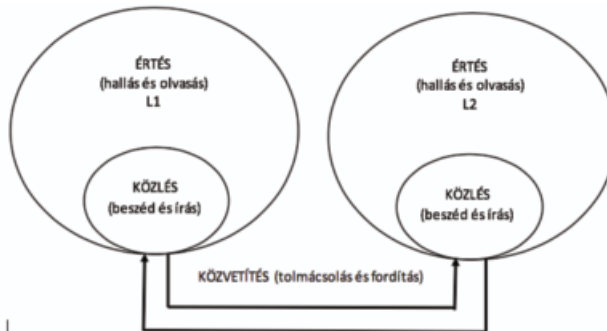
- A. *SAVOIR (Deklaratív tudás, az objektív tények ismerete)*. Esetünkben ez a világismeret (*knowledge of the world*) nem csak a saját világunkra vonatkozó politikai-földrajzi-demográfiai-gazdasági stb. ismereteket jelenti, hanem személyek, események, intézmények, kulturális történések rengetegét a világ körül, amelyeket, szerencsés esetben, szigorú kategóriákba zártan tartunk számon: tér-idő, ok-okozat, élő-élettelen stb. Többletként jelentkezik azok a szociokulturálisnak nevezhető ismeretek, amelyek a társadalmi lét számtalan területén szabálykövető magatartásra sarkallnak (szokások, rítusok, viselkedések kulturálisan kötelező forogatókönyveinek betartása a mindennapi létben). Ebben a KER-ben (2002: 124) még csak szerényen jelentkezik az interkulturális kompetencia: olyan tudatosság, amely a saját és a célkultúra ütköztetésével alakulhat ki. (Mindezt anyanyelvünkön át és idegen nyelveken keresztül közelítjük meg: nem túlzás azt állítani, hogy a nyelvek jelentik belépőkártyánkat a valóságba.)
- B. *SAVOIR-FAIRE (Készségek és jártasságok: cselekedni tudás)*. Itt is szerepelhetnek szokások, viselkedések, de nem az ismeretük, hanem a tényleges megvalósításuk (*know-how*). Például: mit szabad és mit nem egy külföldinek egy idegen országban; az életben maradáshoz elengedhetetlenül szükséges „szokások”, rutinok; szakmai magatartásformák; a szabadidő eltöltésének elfogadott normái stb. – ugyanezek természetesen interkulturálisan is. Itt jelenik meg először az érzékenyítésen túlmenően a belépés a közvetítői szerepkörbe, amikor valaki képes túllépni a sztereotípiákon. (Elgondolkodtató, hogy akkor összességében mit is, mi mindent tanít az idegen nyelvek tanára?)
- C. *SAVOIR-ETRE (A személyiségi tényező, a személyiség minősége, fejlettsége)*. A magyar fordításban a másra lefoglalt, így nem transzparens 'egzisztenciális' kifejezés szerepel: ugyanez áll az eredetiben is. A magyarázat igyekszik egyértelművé tenni, hogy a motiváció, az egyén 'hozzáállása', attitűdje, gondolkodásmódja, jelleme, meggyőződései stb.: általában pozitív személyiségjegyei sokat nyomhatnak a latban. (Mégméréttél, és...)

D. *SAVOIR-APPRENDRE (Tanulási képesség)*. Itt jelennek meg először kifejezetten nyelvi és kommunikációs jelenségek az általános kompetenciák között, sőt, még az az elvárás is, hogy mindez tudatos legyen. Látszólag tarka a kép: fonetikai készségek, tudatosított tanulási készségek maximalista elvárásokkal, heurisztikus készségek (ellentmondás magában a fogalomban). Mélyebb összefüggésben könnyen felismerhetjük a nyelvtanítás történetében régóta ismert utánzási képesség, nyelvtani érzékenység és a felfedezései tanulás, a felismerés (*insight*) kategóriáit: így már könnyebben kezelhető ez a kompetenciaegyüttes.

Magyar főiskolákon és egyetemeken végzett szakemberek számára furcsa lehet az általános kompetenciáknak ez az „együttállása”, bár próbáltunk a leírásban explicit magyar–magyar közvetítéseket megvalósítani. Könnyebben felfogható a rendszer, ha a napi tanítási tapasztalatainkból indulunk ki, amely remélhetőleg tevékenységközpontú: a KER maga is ezt állítja a nyelvpedagógiai fejezetek fókuszába (KER 2002: 11). Benne a világismeret és a cselekvőképesség (mint a *know-it* és a *know-how*): tehát a „tudások”; a személyiség minősége pedig az attitűdöket jelenti. Ehhez a három általános kompetenciához kapcsolódik a tanulás mint megújulás, önmagunk felemelésének képessége: ez azonban csak lehetőség, amely a KER akármelyik általános kompetenciájának hiányában aligha sikerülhet.

3.4. A KER koncepcionális mássága: a készségleírások sajátosságai

Nyelvi tevékenységeinkben a nyelvi megnyilvánulásokat a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs és a nyelvhasználat szétválaszthatatlan egységében, nyelvi készségeinkbe ömlesztve jelenítjük meg, a személyiség „analog” (pl. hang) és „digitális” (pl. agyi műveletek) felületein. Hat készségterületet ismerünk: hallás- és olvasásértés, beszéd és írás, tolmácsolás és fordítás. Összevonva az azonos funkciókat, a fentiek az értés, a közlés és a közvetítés fogalmaival tehetők áttekinthetővé: így lesz a hatból három egymást felölelő és feltételező készség (Bárdos 1986: 53, 2000: 104). Értésünk: akár beszéd, akár olvasás, hatalmas birodalom a közléshez képest, de értés nélkül nincs közlés. A tolmácsoláshoz és fordításhoz viszont két nyelv értése és közlése a feltétel. Ezt a sémát szemlélteti az alábbi ábra.

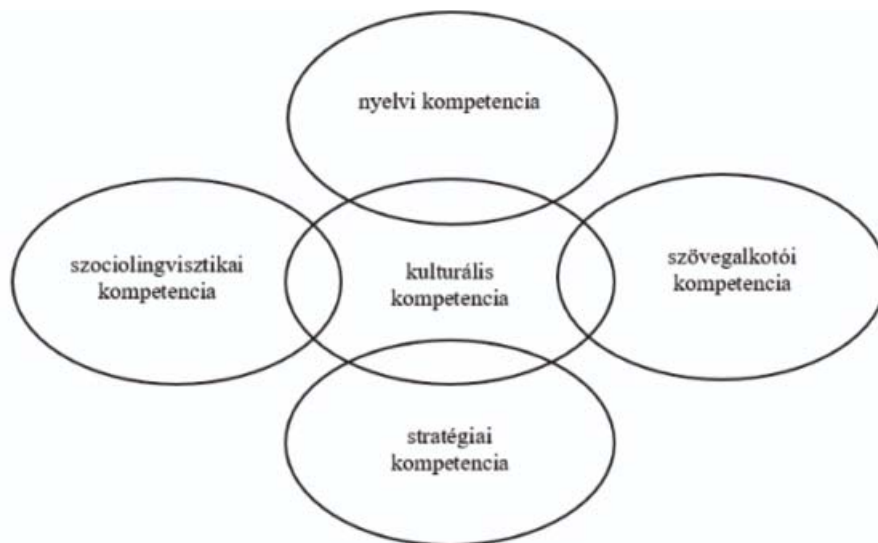


3. ábra. Hat készség a minimum két nyelvben

A fentiekől eltérően a KER (2002: 18) recepcióról, produkcióról, *interakcióról* és közvetítésről beszél. Az interakciót eddig minden közlés sajátosságának tekintettük, viszont a KER egy ilyen résztulajdonságot („pars pro toto”) új, önálló kategóriaként kezel. Ez a fajta kiemelés azonban távolról sem új: érdekes módon az amerikai szakmetodikában jelent meg először, mégpedig a kommunikatívkompetencia-felfogás előzményeiben (Savignon 1972, Rivers–Temperley 1978: nyelvi kompetencia, nyelvi performancia ÉS interakció), viszont a klasszikus kommunikatívkompetencia-modellekben már nem szerepel (lásd következő fejezet). A KER szerzői mindössze annyit ismernek el, hogy a recepció és a produkció ’elsődleges folyamatok’ (KER 2002: 18), feltételei ugyan az interakciónak, de így az értés (recepció) és a közlés (produkció) minden más megnyilvánulása másodlagos kategóriává válik: csak közlések értelmezése és létrehozása. Mintha az interakció maga nem is lenne ugyanezek: értések és közlések láncolatba fűzése. Olyan változás ez az eddigi szemléletben, amely csak akkor elfogadható, amennyiben sikerül bizonyítani, hogy mind a célrendszer, mind az értékelő rendszerek tervezésében és működésében érvényesíthető a különbség. A KER további magyarázata szerint a közvetítés nemcsak fordítás és tolmácsolás, hanem idetartozik minden olyan segítségnyújtás a nyelvtudáshiánnyal küszködőknek, mint a „körülírás, az összefoglalás vagy a jegyzetelés”. A gyakorló nyelvtanárokban és vizsgáztatókban nyilván felmerül a valós kép: a fentiek aligha segítenek a nyelvszegénynek. „A forrásnyelvi szöveg átformálása” óhatatlanul felidézi a közvetítés veszélyeit: a befolyásolás lehetőségét, amely ugyan alapvető pragmatikai szabályok megsértését jelenti, de ettől még előfordul. Vajon meddig tágítható a közvetítés fogalma? Erre pontosabban majd a társkötet felel (CEFR, Companion Volume, 2018).

3.5. A KER koncepcionális mássága: a kommunikatív nyelvi kompetencia

A KER nyelvikompetencia-fogalma háromkomponensű: a nyelvi, a szociolingvisztikai és a pragmatikai aspektust hangsúlyozza. Ez a felfogás egyezik az eredeti Canale és Swain-féle kompetenciamodellel (1980), amelyet 1983-ban négykomponensűvé bővítettek. Felsorolásunkban felelevenítjük a hozzá köthető angol nyelvű terminológiát is: nyelvi kompetencia (nyelvhelyesség és fluens nyelvhasználat: *accuracy and fluency*); szociolingvisztikai kompetencia (társadalmilag elfogadható és illő nyelvhasználat: *acceptability and appropriateness*), szövegalkotói kompetencia (kohézív és koherens nyelvi megnyilvánulás: *discourse competence: cohesion and coherence*), stratégiai kompetencia (pl. elkerülési technikák: *avoidance techniques* stb. (Bárdos 2000: 94–95). Más helyütt mind a négy kompetenciát érintően, központi helyre állítottunk egy ötödiket: a kulturális kompetenciát (Bárdos 2002b: 13), mert mind a négy eredetiben jelen vannak a kulturális sajátosságok: a nyelvben (lingvisztikai kompetencia), a társadalomban (szociolingvisztikai kompetencia), a narratívákban (szövegalkotói kompetencia) és a kommunikatív stratégiákban egyaránt (stratégiai kompetencia).



**4. ábra. A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában
(Bárdos 2002b: 13)**

A KER tehát látszólag nem foglalkozik a túléléshez elengedhetetlen stratégiákkal (de következményeikben szerepelnek a „mire képes” állításokban) és a kulturális kompetenciával sem. A kulturális kompetenciát gyakran belepréselik a szociolingvisztikai kompetenciába, holott minden egyes nyelvi kompetenciát alkotó elem, szerintük is, egyszerre „ismeret, készség és jártasság összefonódása” (KER 2002: 16). A kulturális kompetencia maga is ismeretek, készségek és jártasságok összefonódásából áll, ráadásul meghatározó eleme a kommunikatív kompetencia másik négy, klasszikus tényezőjének. Általában a KER ábratáblái sokkal jobban hangsúlyoznak olyan komplex nyelvi-pragmatikai jelenségeket, amelyeket az elméleti fejezetek nem emeltek ki, pl. választékosság, a beszéd folyamatossága, a koherencia megteremtése stb. Az utóbbi létrehozásában például a személyes, közéleti, szakmai és oktatási tartományok vonzásában a nyelvi jelenségek külső kontextusa (helyszín, intézmény, személyek, tárgyak, események, műveletek stb.) lehet a legfontosabb jelentést létrehozó, a „szöveg” (*discourse*) értelmességét kiváltó elem. Nem kétséges viszont az a tény, hogy szinte lehetetlen a világ ilyen sokféleségét szűkmarkú elméleti bevezetőkből teljességgel ábrázolni.

A fenti három fejezetben arra kívántunk utalni, hogy a magyar nyelvpedagógiai és neveléstudományi hagyományok esetén a KER újdonságai csak kevésbé hatoltak be a fő célterületekre: a tantervek, a tanulás és tanítás módszerei, a tananyagok vagy éppen a nyelvtanárképzés szakterületeire. Jelentős metatudás halmozódott fel viszont azokban a nyelvtanároknak, akik vizsgáztatási gyakorlatuk miatt esetleg már tanításukban is érvényesítették a KER prioritásait.

3.6. A KER hatása, elterjedtsége

Bibliometriai adatok (Runnells–Runnells 2018: 22) szerint a KER (értsd „CEFR”) szóra a Google Scholar keresője az elmúlt több mint másfél évtized során 18 400 (!) találatot adott, az éves publikációk száma manapság már több mint kétezer, amelynek a fele a legismertebb 6-8 angol és amerikai szakfolyóiratban jelent meg. Ahhoz képest, hogy a KER nyelvsemleges, módszersemleges és természetesen nem előírás, hanem csak lehetőség, az EU már az első évtizedben olyan ajánlásokat tett a tagállamoknak, amelyekben gyakran szerepel az *are requested* kifejezés, vagyis hogy „kötelező”. Nem tételezzük fel, hogy az alkotóknak ez volt a szándéka (az ártatlanság vélelme), de elfogadjuk, hogy ez a nyelvközpontú világleírás a descriptorok stroboszkópjában láttatva egy valóságos Orbis Pictus: túl jól sikerült, már az első változatában is. Nem kétséges, hogy a KER szerzői arra törekedtek, hogy még a kontextusok is semlegesek legyenek (ami lehetetlen más kultúrákból szemlélve), nevelési értékei pedig egy új Európát sejtetnek, amely társadalmilag befogadó, segíti a kultúrák közti párbeszédet, a többnyelvűséget, sőt a tanulói autonómiát a permanens nevelődésben (ami még mindig lehetséges). Mindeközben százzámra készültek hatástanulmányok, amelyek pontosan feltérképezik a KER elterjedését, mind igazodási, mind földrajzi értelemben (ezek közül főként a mindössze 91 oldalas *The Implementation...*, 2013 című kiadványt ajánljuk, amelyben Magyarország is terítékre került, azért, mert a magyar „kis” nyelv, másutt nem beszélik, és az ország döntően monolingvális). Röviden: a KER főként Európában és Ázsiában terjedt el, globális hatása vitathatatlan. Ugyanakkor talán senkit nem lep meg, hogy a KER legkevésbé Angliára és Skóciára hatott (*splendid isolation* – vö. *Implementation 2013*: 45, 47, 51, 54) mindegy, hogy nyelvvizsgákról, tankönyvekről, tantervekről vagy tanárképzésről lett légyen szó. Mi lehet a KER népszerűségének a magyarázata?

A KER alapjául szolgáló kutatás a kilencvenes években olyan magasan volt a korabeli átlag fölött, hogy az eredmények, mint egy kiállítási tárgy, *l'art pour l'art* is gyönyörködtető, ráadásul hasznosak is. Ugyanakkor az olvasóhoz szóló bevezetőben (KER 2002: XIII) jelzik a szerzők, hogy „nem az a célunk, hogy a nyelvvel foglalkozóknak megmondjuk, mit és hogyan tegyenek. [...] A KER-nek nem feladata, hogy a felhasználók által kitűzendő célokat, vagy a követendő módszereket megszabja.” Bár a mondat kissé álszentnek tűnik, a felhasználóknál a „csak-azért-is” (vagy még inkább a „sültgalamb-effektus”) működött... Amúgy nehéz elhinnünk, hogy a teljes európai horizontot figyelembe vevő, oktatásért és kultúráért „felelős” szervezet (Council of Europe) csak azért tesz jelentős szellemi és anyagi erőfeszítéseket egy projektben, hogy az eredményeket a távolból csodálják. A bírálatok dacára a KER első változata világméretű áttörés a nyelvtanulás és a nyelvtanítás szükséges és kívánatos tevékenységi köreinek feltérképezésében. Nehezen adatható, de kimutatható változásokat idézett elő több ország nyelvpolitikájában, nyelvi tanterveiben, nyelvvizsgáiban, nyelvkönyveiben, nyelvtanárképzésében. Döbbenetes kontraszt, hogy az alkalmazott neveléstudomány más területein viszont szinte teljességgel ismeretlen.

4. A KER Társkötet (Companion Volume with New Descriptors, 2018)

Nem a semmiből jött létre ez az újabb elképzelés: az elszánt kutatást folyamatos KER-kritikák siettették, amelyek a laikus véleményektől (pl. miért kellene maláj kislányoknak a felmérésekben brit standardokkal szembesülniük) a szakmai bírálatokig terjedtek (pl. egyes descriptorok szövegezése hiányos és egyenetlen, nem következetes és nem áttekinthető, ami validitási problémákhoz vezethet). A következményeket távolabbról szemlélő kritikák között megjelentek a politikai jellegűek is: a KER az EU politikai céljait próbálja oktatásnak álcázni, mindezt a nemzetközi angol örve alatt: mit keres az európai hegemonia Ázsiában? Nem állíthatjuk, hogy a KER-közeli szakembereknek eszükbe sem jutottak ezek a csapdák (Beacco–Byram 2007, 2015), hiszen a nyelvi sokszínűség, többkultúrájú nevelés problémáival folyamatosan foglalkoztak. Ugyanakkor a szerzők túlnyomó többségének nincs ellenére egy ilyen hegemonia. A fejlesztői csapat figyelmen kívül hagyott minden ilyen gáncsoskodást: sokrétű, türelmes, mennyiségi és minőségi kutatási eljárásokat egyaránt igénybe vevő módszerekkel kitartóan szecsakázták a nyelvi valóságot, és megvárták, hogy mit dob ki a gép. A társkötet egyik társszerzője több helyen leírja (North–Panthier 2016b: 20), hogy kutatásuk leegyszerűsítve két szakaszból állt: 2013–2014 – a KER leíró skáláinak ellenőrzése és kiegészítése, illetve a közvetítésre (*mediation*) fókuszáló kutatások (2014–2016). Terjedelmi okokból nem írhatjuk le részletes véleményünket másfél évtized felkavaró kritikáiról, ezért az ösztüzet a végeredményre: a társkötetre zúdítjuk, miközben azt reméljük, hogy egy erős lángokban állva sem süllyed el...

4.1. A Társkötet maga

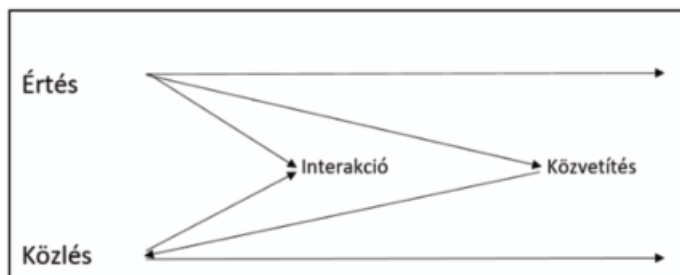
Mivel az új főcím *Társkötet új skálaleírásokkal*, így nem kap külön hangsúlyt, hogy eredetileg a NYELVEK közös európai referenciakeretéről volt szó (tanulás, tanítás, értékelés). Olyan sokféle tevékenység jelenik meg igen aprólékos bontásban, különösen a közvetítés fogalomköreiben, hogy a nyelv (értsd: nyelvi repertoárunk valamelyik nyelve) csak mint feltétel sodródik bele valamely tevékenységbe (ilyen például az az eset, amikor egy irodalmi művet a magam számára MEDIÁLOK). Ennek következtében az új kötet valóban nem fukarkodik a skálák, tematikus összesítések, élettartományok, kommunikációs kontextusok stb. alkotóelemeinek (descriptors) szaporításával: a 235 oldal összesen 161 ábratáblát vagy „rácot” tartalmaz, amelyeknek csak egytizede figurális ábra. A „főszöveg” 162 oldal, amiben eleve 106 ábratábla szerepel. A szerzők már nem bíbelődnek holmi nyelvpedagógiai fejezetekkel, ez irányú gondolataikat tömörítve, mintegy menet közben, minden alcím bevezetéseként adják elő a három fő fejezetben: kulcsfogalmak; a megújított, frissített projekt leírása és a KER-„skálák” most. Ehhez a fő részhez csatlakozik 9 függelék 71 oldalon, ebbe is jutott azért 55 táblázat: köztük az önértékeléstől a közvetítés különféle eseteire adott példák is szerepelnek (amelyek nem mellékesek); és listázások, hogy mi változott; vagy milyen forrásanya-

gokra támaszkodtak; vagy mi nem fért bele (amelyek valóban azok). Csak a változtatások felsorolása 16 pont (50–51), amelyek közül kettővel egyáltalán nem foglalkozunk (a jelnyelv és a kiskorú tanulók (7–10 és 11–15) számára külön válogatott skála-leírásokkal), mint ahogy a létrejött szövevénynek más, kevésbé fontos indáival sem.

Maga a jövevény, a vendég a háznál, olyan gyermek, aki tovább hordozza a KER genetikai hibáit és erényeit, de nem Istengyermek, hanem agyszülemény (*brainchild*), amely kiterjedt és hihetetlenül szorgos kutatóhálózatok lombikjában fogant. Nem is lehetett volna összegyűjteni a valódi frontvonalak részletes tapasztalatait megfelelő mélységben és méretekben (a piaci vizsgáktól az érettségiken át), noha történtek ilyen kísérletek (Ericson 2012, Martyniuk 2007). Megpróbáljuk a kritikai vizsgálatban kikerülni azt a csapdát, amelybe az előző mondatokban majdnem beleestünk: az új KER nem vizsgafejlesztők számára készült szinte megoldhatatlan feladatgyűjtemény, hanem egy főként Európában fejlesztett, de globális (közoktatási) változtatásokra törekvő „vezérkönyv”, amely az oktatás, a társadalmi normák és elvárások, más kultúrák olyan mértékű befogadására sarkall, amely most még, a hajlandóság híján elképzelhetetlennek látszik. A változtatások filozófiai, neveléseméleti és pszichológiai megalapozottsága egyelőre gyenge lábakon áll, de a való világ változásai nem nagyon törődnek a tudományokkal. Az új KER pozitívumaival: a varázslatos, „titkos kerttel” (a skálaleírásokkal) csak kevésbé foglalkozunk; előbb azokat a gócpontokat ragadjuk ki, ahol továbbra is hiányosságokat, furcsaságokat tapasztalunk.

4.2. A KER Társkötete: kommunikatív nyelvi tevékenységek

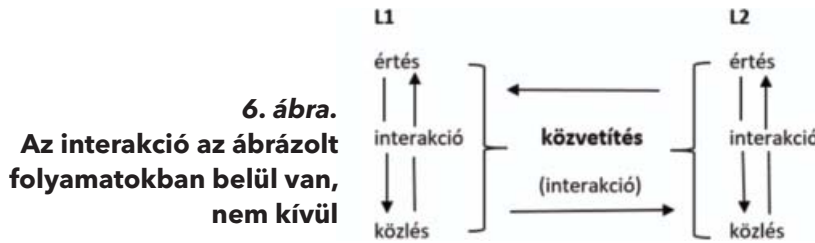
Az új célok mind relevánsak: többnyelvű, interkulturális és inkluzív nevelés; segítő társadalom, amelynek minden tagja aktív társadalmi cselekvő (*social agent*); vegyes kultúrájú, befogadó demokrácia stb., ám ezekből a kötelezően optimista oktatáspolitikai elképzelésekből visszatérni szűkebb szakmánkba nem könnyű, viszont a régi KER miatt muszáj. Ráadásul a szerzők felelevenítik az 1998-ban már hírhedtté vált és az eredeti KER-be be sem került ábrájukat az interakció és közvetítés ikonikus megerősítésére. Milyen hibákat vélünk felfedezni ezen az emblematikus és immáron minden előadásban szereplő ábrán?



5. ábra. A Társkötet emblematikussá vált nonszensz ábrája

- Nem szerepelnek benne a nyelvek (L1, L2, L3... Ln).
- A nyilak iránya értelmezhetetlen, ugyanis
- az interakció az ábra szerinti egyetlen irány miatt önmagában való, immanens; a közvetítés pedig az ábra szerint nem indulhat közlésből.
- Hová tart a két párhuzamos nyíl?
- Ikonikusan nem érvényesül, hogy értés nélkül nincs közlés, és hogy e kettő nélkül nincs közvetítés.

A korábban bemutatott 3. ábra már szemléltette az értés, közlés és közvetítés hierarchiáját, egymásra és egymásba épülését. Az interakció belső, elengedhetetlen, állandó szerves része az értés és közlés folyamatos oszcillálásának, váltakozásának, egybefonódottságának; még akkor is, ha történetesen a közlés tilos (pl. színházban a közönség). Az interakciót lehet, de nem érdemes külön kiemelni, mert egyfolytában, kikapcsolhatatlanul működik (legalább a belső beszédben). A nyelv funkciója és működésének bizonyítéka az információcsere, amely jelenleg „interakció” néven hatalmasodott el. A KER ábrája alapján csak sejthetjük, hogy a közvetítés is interakció. Meggyőződésünket ikonikusan a 6. ábra szemlélteti.



A 6. ábrán azonban csak két nyelv közötti közvetítés látható. Mindez nem elegendő ahhoz a kiterjesztéshez, amelyet a Társkötet megfogalmaz. Amennyiben ezt a kiterjesztést csak a maga szikár valóságában, a nyelvek felől kívánjuk megközelíteni, akkor formálisan a következő – és csak ennyi – történt (lásd 7. ábra.).

	<p>1. Magyarázat, értelmezés, egyszerűsítés, átalakítás stb. (pl.: szülő-gyermek; tanító – gyermek; képzett – képzetlen stb., illetve 2+n ugyanazt a nyelvet használó, egyenrangú személy.)</p>
	<p>2. Tolmácsolás, fordítás (valamint a velük rokonítható, két nyelv közötti tevékenységek, pl. kivonatolás, ismertetés, átirás, szinkron és követő tolmácsolások, informális tolmácsolás stb.)</p>
	<p>3. Többnyelvű közegben az információtól elzárt személy(ek) segítése, támogatása megértéssel, empátiával, jó szándékkal; pl. tanácsadás. (Egyetlen idegen nyelv-tudatlant sem hagyunk hátra.)</p>

7. ábra. A közvetítés lehetséges irányultságai a nyelvi repertoárokban

Erre a leegyszerűsítésre a közérthetőség miatt volt szükség: könnyebb erre a három lehetőségre alapozva felfogni a társadalmi tevékenységeknek azt a gazdag formavilágát, amelyet a kutatók egy ideális, többkultúrájú, többnyelvű, befogadó demokrácia képzetéből deriváltak, voltaképpen egyetlen szigorú szabály alapján: hasznos tevékenység legyen.

4.3. A KER Társkötete: a közvetítés fogalmának kiterjesztése

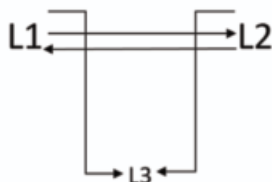
A társkötet szövegét jegyző szerzők már egy korábbi jelentős tanulmánykötetükben (North–Piccardo 2016a: 16) kísérletet tesznek arra, hogy e „gazdagabb” modell létrehozását interdiszciplináris alapon magyarázzák, mivel a közvetítés ősi, szinte primitív fogalom, amely mindig is létezett, és később szakmákká vált, pl. diplomácia, kereskedelmi tárgyalások, tanácsadás stb. Mélyebb vizsgálódásuk során arra jutottak, hogy a közvetítés (mediálás) fogalma voltaképpen „a filozófiában gyökeredzik, nevezetesen a német idealizmusban és a dialektikus materializmusban. Hegel számára a gondolkodás maga közvetítési folyamat, olyan absztrakt művelet, amellyel a tudást megszerzzük. Ehhez a nézethez adták hozzá Marx és Engels azt a társadalmi dimenziót, amelyben a mediálás egyfajta viszony az egymással szemben álló jelenségek, valamint a társadalmi erők között. A közvetítésnek ez a kettős természete forrásként szolgált és tükröződött számos bölcsész- és társadalomtudományban.” Ezt mintha már hallottuk volna valahol... Ugyanezen a lapon (2016a: 16) már jobban egyet tudunk érteni Vygotsky (számukra csak 1978) emlegetésével, aki lehetővé tette az átlépést a pszichológia és pedagógia világába azzal, hogy elméletileg bizonyította, hogy a társadalmi interakció alapvető szerepet játszik a kogníció kifejlődésében. „Vygotsky szerint minden fogalom kétszer jelenik meg: először társadalmi, majd később egyéni szinten, vagyis a magasabb mentális funkciók társadalmi eredetűek és természetűek, amelyeket pszichológiai és kulturális eszközök közvetítenek (különösen a nyelv): az emberi képességek szociális konstrukciók.” Többoldalnyi, nyelvészetileg gyakran következtelen fejtegetés után arra jutunk, hogy a mediálás mindaz, ami közvetít társadalom és egyén között. Ergo: a nyelvhasználatban is mindenképp fölött áll. Szerencsére ezeket a egyes színvonalú elemzéseket nem bocsátották a skálákat (descriptorokat) összeállító, és a józan empiria alapján álló (szigorú szabály, hogy hasznos tevékenység legyen) „köz-nép” rendelkezésére, így a „titkos angolkert” a 161 ábratáblában tárul fel a türelmes és időmilliomos vizsgálódók számára. A fenti fejtegetések alapján *bármi és minden felfogható mediálásnak, így a fogalom relatívvá vált*, nem ragadható meg genus-species típusú meghatározással: a relativizmus csapdájába esett.

A Társkötet és a vele kapcsolatos szakirodalom számos meghatározást kínál a mediálás fogalmára: ezek közül az egyik tényleges szöveg a következő (Companion 2018: 103). „A közvetítés során a tanuló/felhasználó mint társadalmi cselekvő (*social agent*) hidat ver és segíti a résztvevőket abban, hogy közösen teremtsék meg és adják is tovább

a jelentést: időnként ugyanabban a nyelvben, máskor egyik nyelvből a másikba (*cross-linguistic mediation*). A fókuszban a nyelv áll, olyan folyamatokban, mint például a kommunikáció és a tanulás tereinek és feltételeinek megteremtése; együttműködés az új jelentés létrehozásában; mások bátorítása arra, hogy hozzanak létre és értsék meg az új jelentéseket, és az új információkat megfelelő formában továbbítsák. A kontextus lehet szociális, pedagógiai, kulturális, nyelvi vagy szakmai.” Más meghatározások etikai és humanitárius irányba fordulnak, amikor kiemelik, hogy a mediálás mindig *kötelesség, ha egy szereplő, bármilyen okból, nem fér hozzá valamilyen információhoz*. Az előszó azt is elismeri (22), hogy a szövegek, a fogalmak és a kommunikáció közvetítéssel történő megsegítésére olyan közvetítési technikák szükségesek, amelyek egyben plurilingválisak is. A Társkötet megírásának fő oka a mediálás kategóriáinak korábbi, hiányos és szűkös leírása volt. Az alaposan kiterjesztett, példaként szolgáló kategóriák (*illustrative descriptors*) egyértelműen a plurilingvális, interkulturális és egyben inkluzív nevelést kívánják szolgálni. Az olvasó számára az bontakozhat ki a szövegekből és a kategórialeírásokból hosszabb távon, hogy a többnyelvű (*multilingual*) országokban a plurilingvalitás egy lehetőség az egyén számára, hogy nyelvi repertoárját bővítse, fejlessze. Ebben a kiszélesítésben már nem kötelező az autentikus (anyanyelvi) hangzás elsajátítása, bármilyen nyelvváltozat megteszi. Ha a mediálás végképp leáll, akkor jön a kézzel-lábbal, amely kategóriákat szintén ki akarták dolgozni, de a példákat bemutatók (*informants*, 28) nem tudtak megállapodni egységes és elfogadható paralingvisztikai jelekben. A fentiek csak arra utalnak, hogy történeti távlatból a nyelvsajátítás és nyelvtanulás ismert kettősségéből ismét a piactéri-kikötői (‘elsajátítós’) és nem a kolostori (‘tanulós’) hagyományok kerülnek előtérbe. Ugyanakkor, bizonyos értelemben, több országban mintha csak most fedeznék fel a közvetítő nyelv fogalmát.

A továbbiakban a Társkötet következetesen csak a négy nagy „élettartománnyal” dolgozik: egyéni, társadalmi, szakmai és oktatási. Némi részleghajlással úgy véljük, hogy a szövegek (*discourse*), a kommunikáció, a fogalmak és a stratégiák mediálása az utóbbiban a leginkább hatékony. Az iskolai mediálás funkciója a nevelés, a mobilitás és a másság harmóniájának megteremtése tantervi és más pedagógiai reformok segítségével. A nyelv elsajátítása, az elsődleges is, itt válik egy életközösség elfogadott normájává: ez az a hely, amely teret nyit és hidat kínál az időegység alatti jelentős nyelvi – és egyéb – teljesítmények megvalósítására egy jelentősen diverzifikált, mégis információcserére kényszerülő kisebb közösségben, amelynek mindig nagyobb a megtartó ereje. Milyenné is váltak a fejlett nyugat-európai iskolák az utóbbi két évtizedben? Multi- és plurilingválissá, többkultúrájúvá, amelyekben az angolnyelvűség mint globális csiszolópapír *lingua franca*; illetve ezzel szemben állva, az egyetlen nemzeti nyelv és kultúra primátusa egyformán uniformizál. Valójában a nemzetközileg egységesített és standardizált tesztrendszer is károsak; illetve nem elvszerűek, nem demokratikusak, mert nem vehetik figyelembe a helyi kontextusokat: sem térben, sem kultúrában, sem műveltségben.

Az új KER ideológiája kényszerhelyzetből fakad, mert az európai nyelvekben hátrányos helyzetű bevándorlók megtartása és átnevelése érdekében a mediálás bármilyen formája jól jöhet: ezért indokolt a határtalan kiterjesztés. Le kell hajolni a nyelvileg és kulturálisan szegények (de honnan nézve) eléréséhez, mert ez a többségi kultúra megőrzésének egyetlen lehetősége. Hízogló lenne, de tévedés azt hinni, hogy kétségbeesett emberek azért hagynak hátra mindent, hogy egy globális, angol nyelvű, EU-szemléletű túlélési gyakorlatot hajtsanak végre az EU határain belül, hogy utána meghódíthassák a világot. Ennek az illúzióknak a felszámolására még nem került sor.



8. ábra. Idegennyelv-szegénység

Ugyanakkor az is illúzió, hogy „csak” magyarként meghúzzhatjuk magunk Európában, mint az egyik L3 nyelv (és majd lehajolnak hozzánk): a hollandok kevesebb mint 10%-a, az EU-átlag pedig 40% körül ismerte el, hogy csak egyetlen nyelvet beszél (Eurobarometer 386 2012). Ugyanez a szám az Egyesült Királyságban 64% (ez még náluk érthető), Magyarországon 67% (ami viszont érthetetlen a történelmi dimenzió nélkül; Bárdos 2009).

5. A Társkötet jelentősége: inspiráció és jövőkép.

A Társkötet impozáns, hatalmas vállalkozás, a modern idők kategóriatana, sok iterálással, átfedéssel. Ugyanazok a fogalmak többször is szerepelnek, de soha nem ugyanazzal a megfogalmazással. A szerzők sok vonallal rajzolnak: a hasonlóságok sokrétűsége szándékosan a hypertextjellegét támogatja. Számos olyan leírás szerepel benne, amit mintha még nem is validáltak volna (márpedig igen, lásd például a forrásműveket [44]). Némely leírásban egy egész szakma jelenik meg, máshol az ismétlődések közhellyé silányulnak. Ugyanakkor az is világosan látható, hogy az egész neveléstudomány, de különösen a nyelvpedagógia számára megkerülhetetlen mű született, amely inspiráló, elérhető és megvalósítható célképzeteket: jövőképet mutat azoknak az országoknak is, akik még azt hiszik, hogy döntően egynyelvűek maradhatnak. Most kell megteremteni azt a nyelvtanáráképzést, amelyben a jelöltek csak olyan nyelvi jelenségekkel foglalkoznak, amelyek a való világban a leggyakrabban fordulnak elő. Most kell az iskolai tevékenységekben közösen feltárt új jelentéseket megfejteni és továbbadni. Most kell a diákok, szülők, tanárok, oktatáspolitikusok számára jól látható

célokot kijelölni. Most kell az együttélési kompetenciánkat – vegyes kultúrájú társadalmunkban – kohézióvá fejleszteni. Most kell a magyarországi nyelvi repertoárokat figyelemmel kísérni a multilingválisól a plurilingvális érzékenység felé vezető úton...

Önök bizonyos mértékig megismerkedhettek a Társkötet ideológiájával, fogalmi újításaival, de a több mint ezer „mire képes” állítással nem. Ezek képezik a Társkötet fő erényét: a befektetett munkát. Ennek eredménye a vonzónak feltüntetett „titkos kert”: a hasznos tanulás és tanítás világának analitikus ábrázolása a példázatoknak tekinthető skálaleírásokban. Ezeket kell minden érintettnek elolvasnia, hogy legyen mit követnie, és legyen mi ellen védekeznie. A Társkötet óriási humán erőfeszítés révén kegyelmi állapottal megváltott, mélyen emberi mű, ezért tökéletlen. Csakúgy, mint ez a tanulmány.

IRODALOM

- Alderson, J. C. (2002, ed.): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Alexander, L. G. (1978): *Mainline Beginners*. London: Longman.
- Alexander, L. G. – Van Ek, J. A. (1977): *Systems Development in Adult Language Learning: Waystage*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bárdos, J. (1986): State Language Examinations in Hungary. A Survey on Levels, Requirements and Methods. In: Lukacs, J. – Tettamanti, E. (eds.) *Language Teaching in Hungary*. National Institute of Education. Budapest: OPI Bulletin, 50–91.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2002a): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2002b): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvtanítás*, 8/1, 5–18.
- Bárdos Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok* (Nyelvpedagógiai kalandozások). Pécs: Iskolakultúra Könyvek.
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2009): Pazarló magyarok: nyelv- és kultúrávesztéseink történetéből. *Iskolakultúra*, 19/3–4, 129–137.
- Beacco, J. C. – Byram, M. (2007): *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J. C. – Byram, M. et al. (2015): *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Comenius, J. A. (1631): *Ianua Linguarum Reserata Aurea*. Amsterdam (1665-ben is).
- Comenius, J. A. (1648): *Linguarum methodus novissima*. Opera I. 1–292. (Újra kiadva 1957-ben, Prague: Academia Scientiarum Bohemo-Slovakia.)

- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing (Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-of-reference-languages>)
- Erickson, G. (2012): *National Assessment of Foreign Languages in Sweden*. Gothenburg, Sweden. https://www.gu.se/digitalAssets/1274/1274582_Nat_Assesment_of_Foreign_Lang_in_Swe.pdf
- Eurobarometer 386 (2012): *Europeans and their languages*. European Commission, http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_en.htm.
- Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Az Európa Tanács Közoktatási Bizottsága. A Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strasbourg. Kiadja az OM megbízásából a Pedagógustovábbképzési és Módszertani információs Központ Kht. ISBN: 963 204200x. (2002) (A helyet és a fordító nevét nem tartották szükségesnek rögzíteni.)
- Lado, R. (1964): *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Martyniuk, W. – Noijons, J. (2007): *Executive summary of results of a survey on the use of CEFR at national level in the Council of Europe Member States*. Strasbourg: Council of Europe.
- Morrow, K. (2004, ed.): *Insights from the CEFR*. Oxford: Oxford University Press.
- Munby, J. (1978): *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes*. Cambridge: CUP.
- Nagy József (2000): *XXI. századi nevelés*. Budapest: Osiris.
- Nagy Sándor (1984): *Az oktatásemélet alapkérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- North, B. (2006): *The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues*. (Author Content, Researchgate.net, publication 251995323, 1–12) Zürich: Eurocentres Foundation.
- North, B. – Schneider, G. (1998): Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. *Language Testing*, vol. 15, 217–262.
- North, B. – Piccardo, E. (2016a): *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*, 1–62. (Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department) Strasbourg: Council of Europe.
- North, B. – Panthier, J. (2016b): Updating the CEFR Descriptors: The Context. *Research Notes*, Issue 63, 16–23, Cambridge: Cambridge English Language Assessment, UC.
- North, B. – Docherty, C. (2016c): Validating a Set of CEFR Illustrative Descriptors for mediation. *Research Notes*, Issue 63, 24–30, Cambridge: Cambridge English Language Assessment, UC.
- Ogden, C. K. (1930): *Basic English. A General Introduction with Rules and Grammar*. First Edition: London: Kegan Paul, Trubner and Co.
- Palmer, H. E. (1917): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap. (Újra kiadva, Harper, OUP, 1968.)
- Rivers, W. M. – Temperley, M. S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.

- Runnels, J. – Runnels, V. (2019): Impact of the CEFR – A Bibliometric Analysis of Research from 1990–2017. *CEFR Journal – Research and Practice*. Japanese Association of Language Teaching (JALT) 18–32.
- Savignon, S. (1972): *Communicative Competence: an Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia, PA: The Center for Curriculum Development.
- Stevens, P. (1968): *English 901*. London: Collier Macmillan. (English Programme)
- The Implementation of The CEFR for Languages in European Education Systems*. (2013): Directorate-General for Internal Policies, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies, Culture and Education, Brussels. <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- Trim, J. L. M. – Richterich, R. – Van Ek, J. A. – Wilkins, D. A. (1973): *Systems Development in Adult Language Learning: A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe (később, 1980, Oxford: Pergamon).
- Trim, J. L. M. (1977): *A European Unit/Credit System*. Strasbourg: Council of Europe.
- Valax, P. (2011): *The CEFR for Languages. A Critical Analysis of its Impact on a Sample of Teachers and Curricula within and beyond Europe*. (PhD Thesis) University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Van Ek, J. A. (1977): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.
- Van Ek, J. A. (1979): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Systems Development in Adult Language Learning. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. – Alexander, L. G. (1980): *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.
- Vergilius (i.e.33; 1967): *Aeneis*. II/9. Budapest: Magyar Helikon.
- Weir, C. J. (2005): Limitations of the CEFR for Developing Comparable Examinations and Tests. *Language Testing*, 22/3, 281–300.
- West, M. P. (1927): *New Method Readers*. Calcutta: Longmans, Green and Co.
- Wilkins, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP.
- Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.