

BENKE ESZTER

Egy siKERtörténet: mit kapott az oktatáspolitikai és a nyelvoktatás a Közös európai referenciakerettől?

A success story: how has the Common European Framework of Reference for Languages informed education policy and language instruction?

With the appearance of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), a comprehensive and highly influential language education policy document has emerged which appears to have gained widespread recognition well beyond the borders of Europe. The original purpose of the CEFR was to support education policy reforms and thus contribute to the improvement of the quality of language instruction as well as to develop and strengthen professional dialogue between stakeholders in various areas of language teaching. Its recommendations have become a crucial element of language education, educational policy and have contributed to the emergence of a metalanguage that makes language learning, teaching and assessment coherent and transparent. The purpose of this paper is to provide a brief overview of some of the CEFR-related projects and toolkits that stemmed from the CEFR. The practical results of these projects seem to suggest that the CEFR is likely to inspire continued improvement in language teaching and learning and frame educational policy for years to come.

Keywords: CEFR, language education, metalanguage, coherence, transparency

Bevezetés

A Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (2002) angol (2001a) és francia (2001b) nyelvű változatának egyidejű megjelenése a Nyelvek Európai Évében hosszú, széles körű empirikus kutatáson alapuló munkát zárt le, és egyúttal a 21. század nyelvpedagógiai metanyelvének, gondolkodásának és eseményeinek is egyik legmeghatározóbb műve lett. Elgondolkodtató lehet a címben sikertörténetként definiált, nem szakmai diskurzusba illeszkedő kifejezés, ugyanakkor vitathatatlan, hogy az eredetileg európai kontextusra szánt keretrendszer nem ok nélkül vált népszerűvé Európán kívül is (Byram–Parmenter 2012) és olvasható több mint 40 nyelven. A Közös európai referenciakeret (KER) létrejöttével olyan meghatározó oktatáspolitikai dokumentum került az idegennyelv-pedagógiai színtérre, amelynek népszerűsége és gyakorlati haszna egyebek mellett a mű alapelveként kitűzött rugalmas, kontextusfüggő alkalmazásának, iránymutató jellegének, valamint a nyelvtudás dinamikus, cselekvésközpontú, „can do”, pozitív, tudásorientált megközelítésének köszönhető (Figueras 2012, North 2014). E „can do”, vagyis a „tud” állítások alkalmazásának felhasználásával

történő nyelvtudás-megközelítés eredetéről a KER új, kiegészítő kötete további részletekkel is szolgál (Council of Europe 2018: 32), gyakorlati alkalmazásáról és hasznáról pedig jó néhány szerző beszámol (lásd pl. North 2014: 109). A KER elméleti alapvetésére és gyakorlati útmutatására épülő dokumentumok, források és eszközök jelentős része az Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztályának honlapján (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>), részben pedig a grazi Európai Modern Nyelvek Központja KER tematikus oldalán (<https://www.ecml.at/Thematicareas/CEFRandELP/tabid/1935/language/en-GB/Default.aspx>) érhető el.

Az állítás, hogy a KER a nyelvoktatás, a nyelvtanulás, a nyelvpedagógiai diskurzus és gyakorlat meghatározó elemévé vált, előre jelzi azt is, hogy a mű nyelvtanulásra, nyelvoktatásra és oktatáspolitikára gyakorolt hatását reménytelen vállalkozás egy rövid tanulmányban szisztematikusan és átfogóan összefoglalni. Írásunkban mozaik jellegű, általános áttekintést kívánunk adni arról, hogy a KER-ben szereplő nyelvoktatás- és nyelvtudás-koncepció milyen elméleti és gyakorlati eredményei érzékelhetők és hasznosíthatók a nyelvoktatás-politikában.

A Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

Az 1991-ben „Átláthatóság és kohézió a nyelvtanulásban Európában” címmel a svájci Rüşchlikonban megrendezett kormányközi szimpóziumon vetődött fel olyan alapelvek kidolgozásának szükségessége, amelyek a nyelvoktatás minden érintettje számára érthetővé és átláthatóvá teszik a nyelvtudás szintjeit. Célként fogalmazódott meg az az elvárás, hogy váljon jól megfogalmazhatóvá, érthetővé és átláthatóvá a nyelvtanuló számára, hogy a nyelvelsajátítási folyamat során honnan hová tud vagy hová szükséges eljutnia, a nyelvoktató számára, hogy milyen lépcsőfokok, mennyiségi és minőségi tényezők azok, amelyek tevékenysége során nyelvoktatási célokként jelentkeznek, valamint a döntéshozó számára, hogy egy adott szinten milyen nyelvtudást várhat el.

A KER létrejöttének körülményei és célja nem egyszerűsíthető le csupán arra a tényre, hogy a nyelvoktatási színtéren is jelentkező globalizáció szükségessé tette egy új, átfogó, nyelvsemleges nyelvtudásprofil leíró keretrendszer kidolgozását. A mű összegezte az Európa Tanács nyelvpolitikai tevékenységének mintegy 30 évet átívelő eredményeit, valamint a nyelvelsajátítás és nyelvoktatás területén végzett kutatások hatását (Green 2012). Alapvető célkitűzésként jelentkezett az igény a közös hivatkozási pont kidolgozására tananyagírók, tantervkészítők és vizsgáztatók számára. További cél volt globális és lokális

oktatáspolitikai reformok ösztönzése és támogatása, valamint az abban érintettek párbeszédének elősegítése is (North 2014). A KER felhasználásának fókuszja a megjelenése óta eltelt közel két évtized alatt kétségtelenül az értékelés irányába tolódott el, ahogyan ezt az erre vonatkozó felmérések is igazolják (North 2014), de fontos hangsúlyozni, hogy a referenciakeret eredeti és alapvető célját a szerzők a nyelvtanulás és nyelvtanítás támogatásában látták egy átfogó, átlátható és következetes keretrendszer létrehozásával (North 2000).

Az 1975-ben elsőként kidolgozott Küszöbszint (Ek 1975), amely idővel felfelé és lefelé is további szintekkel bővült, egy hatfokú szintrendszer kiindulásaként szolgált. A KER leggyakrabban idézett 53 szintleíró skálája mellett nem kevésbé érdekesek és hasznosak a teljes mű kilenc fejezetének és négy függelékének további tartalmi elemei sem. Az első fejezet meghatározza a Közös európai referenciakeret funkcióját, és definiálja szerepét az Európa Tanács nyelvpolitikai célkitűzéseivel összhangban. A következő fejezet bemutatja azt a cselekvésközpontú szemléletet, amelyet a nyelvtanítás és a nyelvtanulás leírása során a KER alkalmaz. Ez a fejezet részletes leírását és magyarázatát adja azoknak a nyelvhasználati kategóriáknak, amelyeket a KER referenciaként alkalmaz. A harmadik fejezet tartalmazza a közös referenciaszintek részletes bemutatását, a negyedik és ötödik fejezet pedig a KER általános elveként alkalmazott cselekvésközpontú megközelítéssel, szemléltető skálák segítségével illusztrálja a nyelvhasználói kompetenciákat, nyelvi tevékenységeket, mikrokészségeket. A hatodik fejezet nyelvtanulási és nyelvtanítási kérdéseket tárgyal, de kitekintést nyújt általános, nem nyelvspecifikus kompetenciák tanítására is. A korábbiakban alkalmazott megközelítéshez hasonlóan, egy-egy téma megtárgyalása után a leírtak tükrében a KER az olvasót saját gyakorlatának átgondolására, önreflexióra ösztönzi a felvetett kérdésekkel kapcsolatosan. A hetedik fejezet a nyelvtanítás során használt feladatokra fókuszál: ezek típusait, célját, valamint a nyelvtanulói stratégiákat és a feladatmegoldás körülményeit és kritériumait vázolja fel. A nyolcadik fejezet középpontjában a tanterv, a kilencedikben pedig a nyelvtudásmérés áll. A négy függelék közül az első kettő a szintleíró skálák kidolgozását és jellemzőit mutatja be, az utolsó kettő pedig további szintleíró skálákat tartalmaz: a DIALANG és az ALTE skálákat.

A 2001-ben végleges formát öltött mű érezhetően és minden valószínűség szerint szándékoltan hagyott teret további bővítésnek. A Közös európai referenciakeret közel húszéves használata során szerzett tapasztalatok, illetve a nyelvhasználati igények a KER-skálák módosítását, kibővítését, valamint újabb nyelvi tevékenységek leírását tették szükségessé. Az öt szakaszból álló, 2014 és 2017 között megvalósult projekt eredetileg a KER-ben negyedik nyelvi tevékenységként szereplő, de leíró skálákkal nem rendelkező közvetítés kidolgozását tűzte ki célként. A három nyelvi alaptévékenység, a produkció, recepció és interakció mellett a közvetítés komplex készségként jóval összetettebb megközelítést igényel, mint az eredeti műben kidolgozott nyelvi

tevékenységek (North–Piccardo 2016, Piccardo–North 2019). Az új és a cikk írásakor mindössze angol nyelven elérhető kiegészítő kötetben, mely a „Common European Framework of Reference for Languages, Companion volume with new descriptors (Council of Europe 2018)” címet viseli, a közvetítési tevékenységeket jellemző szintleíró skálák mellett további deskriptorok is helyet kaptak. Ezek az Európai Modern Nyelvek Központja ProSign projekt keretében született jelnyelvi deskriptorok, továbbá a 21. századi digitális környezetben népszerűvé és elterjedtté vált digitális kommunikációra, valamint az együttműködésen alapú tevékenységek végzésére vonatkozó skálák. A 2018-ban megjelent kötet a teljességgel új és a csekély mértékben módosított deskriptorokon kívül újabb szinteket is felvonultat: ilyen például a pre-A1 vagy A1-et megelőző szint, illetve az újabb plusz jelölésű szintek. Újdonság még a kötetben nem szereplő, de a honlapon elérhető deskriptorgyűjtemény, amely a projekt keretein belül a fiatal nyelvtanulók 7–10 és 11–15 éves korcsoportjai számára készült. Különösen érdekesek és értékesek azok az új elemek, amelyek a közvetítési tevékenységeken keresztül, valamint a többnyelvű és plurikulturális kompetencia leírása segítségével tükrözik a KER nyelvi és kulturális sokszínűségén is alapuló és azt hirdető értékrendjét. Ezek a skálák a multikulturális környezetben történő hatékony kommunikációhoz szükséges eszköztár szintjeit mutatják be. Az új szintleíró skálák kidolgozásában jóval több szakértő vett részt, mint az eredeti projektben. Fontos megjegyezni, hogy több magyarországi intézmény nyelvoktatói és nyelvtudásmérői is részt vettek az új deskriptorokat kidolgozó szakértői munkában.

A Közös európai referenciakeretre épülő dokumentumok és segédanyagok

Szintharmonizációs és a szintillesztési kézikönyv

A globális célként meghatározott referenciakeret szerepével összhangban a KER egyik legmarkánsabb hatása a hivatkozási rendszer vagy viszonyítási szisztéma funkciójához kapcsolódik. A KER, és azon belül is a szintleíró skálák megjelenése az oktatáspolitikai és a nyelvoktatáshoz kötődő tevékenységek számos területén törekvéseket indított meg összehasonlításra, harmonizálásra, összekötésre, illesztésre, viszonyításra, megfeleltetésre, egyenértékűsítésre, amely a mai napig, változó intenzitással ugyan, de rendkívül széleskörűen és változatos fókusszal folytatódik. A kevésbé szisztematikus módon meghatározott szintmegjelölés vagy szintbesorolás a nyelvoktatásban használt tankönyvek, tananyagok és kurzusok esetében rendkívül gyorsan elterjedt és igen jól érzékelhető, ugyanakkor a szintillesztés empirikus formában történő megvalósítása elsősorban a nyelvvizsgák szintjeihez köthető. A számos szinonima nem véletlen, hiszen a megfeleltetés kifejezést még akkor is körültekintéssel kell kezelni, ha az illesztési tevékenység a KER kiegészítő dokumentumaként született szintillesztési kézikönyv

(Council of Europe 2003, 2009a, 2009b) előírásait követve történik. Mind a KER-szintek és a nyelvvizsgaszintek, mind pedig a KER és az egyéb létező szintleíró skálák közötti harmonizáció és megfeleltetés iránt folyamatos a szakmai érdeklődés és az igény Európában és Európán kívül is. A szintillesztési kézikönyv próbaváltozatának megjelenésével együtt kezdődtek meg a szintillesztési munkálatok (Martyniuk 2010), melyek eredményeinek bemutatása folyamatos (Green 2018). A legnagyobb vizsgaszolgáltatók, mint például az IELTS és a TOEFL, az elsők között kezdték meg a szintmegfeleltetésre irányuló kutató-fejlesztő tevékenységeiket (Tannenbaum–Wylie 2008, Taylor 2004, Taylor–Jones 2006), de a jóval kisebb vizsgapopulációval rendelkező, nemzetközi vagy akár csak nemzeti vizsgázói bázissal rendelkező vizsgaközpontok is hamar követték a legnagyobbak példáját. A szintillesztés, ahogyan az erre vonatkozó szakirodalom sokasága ezt igazolja, nem korlátozódik egy vizsgatípusra: a mérés céljától, formájától és tétjétől függetlenül tapasztalható a törekvés arra, hogy a teszt tulajdonságait és eredményét a KER szintbesorolásaira hivatkozva és azokkal összhangban lehessen közzétenni és értelmezni.

Magyarországon a nyelvvizsgák akkreditációját 1998-ban törvénybe iktató 71/1998. (IV. 8.) kormányrendelet bevezetése után a nyelvvizsgarendszereiket elsőként akkreditáltató intézmények követik az „Államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyvét” (Lengyel 1999), amely ugyan lehetőséget ad arra, hogy az adott nyelvvizsgarendszer önállóan határozza meg a KER-hez viszonyítva nyelvvizsgái szintjeit, ugyanakkor definiálja is „az államilag elismert nyelvvizsgákon” használatos szintrendszert. Ennek értelmében a középfok lefedi a B2 tartományt, és átnyúlik a C1 alsó tartományába, a felsőfok pedig a C1 felső tartományát és a C2 szintet foglalja magában. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy míg az Akkreditációs Kézikönyv első kiadása 1999-ben került kiadásra, a Közös európai referenciakeret hivatalos, nyomtatott formában csak 2001-ben vált mindenki számára elérhetővé, vagyis a mű végleges változata akkor jelent meg, mikor Magyarországon jó néhány nyelvvizsgarendszer akkreditációja már megtörtént. Meg kell ugyanakkor azt is jegyezni, hogy a KER 1996-tól elérhető munkaanyagát nagyon sok szervezet és projekt felhasználta.

Magyarországon a felsőoktatási törvényben 2005-ben jelent meg (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról [XII. 14.]) az az elvárás, hogy a nyelvvizsgaszinteket a Közös európai referenciakeret szintjeinek kell megfeleltetni, illetve a hivatalos dokumentumokban a korábbi alap-, közép- és felsőfok szintmegnevezéseket B1, B2 és C1 szinttel kell helyettesíteni. Ez a lista 2014-ben bővült az opcionálisan akkreditálható A2 szinttel. A 2004 decemberében napvilágot látott új Akkreditációs Kézikönyv (AKK, 2004) ugyanakkor már egy az egyben megfelelteti a magyarországi nyelvvizsgaszinteket az Európa Tanács-skála három szintjének. A nyelvvizsgák minőségbiztosításával kapcsolatos részletes elvárásokat tartalmazó Akkreditációs Kézikönyv ezt a kívánalmat a következőképpen fogalmazta meg: „Az államilag elismert nyelvvizsgák rendszere

összhangot kíván teremteni a nyelvvizsgáztatás hazai és nemzetközi (európai) elmélete és gyakorlata között. Ez a törekvés abban is kifejezésre jut, hogy a meghatározott kedvezményeket és jogosultságokat biztosító háromszintű hazai rendszer és az ET munkabizottságának a nyelvtudás színtezésére vonatkozó, részletesebb tagolást javasoló, korszerű szemléletmódja közötti átjárás biztosított (ez a folyamat nem tekinthető lezártnak)” (AKK 8. old, 25. old.).

Az akkreditált nyelvvizsgák színtillesztésére irányuló kutató-fejlesztő tevékenységek Magyarországon is már a 2000-es évek közepén megkezdődtek, mivel az Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztálya által irányított programhoz, a színtillesztési kézikönyv kipróbálásához több magyarországi nyelvvizsgaközpont is csatlakozott (Dávid 2012, Szabó 2011). Fontos megjegyeznünk azt is, hogy a kézikönyv kidolgozását koordináló tudományos operatív bizottságnak is voltak magyar résztvevői, valamint azt, hogy a NYESZE, a British Council és a Nyelvvizsgáztatók és Nyelvtudásmérési Szakértők Országos Egyesülete szervezésével a tapasztalatok megosztására egy budapesti konferencián is lehetőség nyílt 2006-ban.

Összhangban a nemzetközi nyelvtudásmérési szintéren folyó tevékenységekkel, a KER-szintek megjelenítése a nyelvvizsgáztatásban, illetve a nyelvvizsgák színtillesztése olyan mértékben prioritássá vált a magyarországi nyelvvizsgáztatásban is, hogy kormányrendelet (137/2008. [V. 16.]) is kimondta/szabályozta a színtillesztés szükségességét. A KER-szintek frissen tartását és a harmonizáció folyamatosságát a tematikus akkreditációs felülvizsgálatok és a két évente esedékes akkreditáció megújítása során a nyelvvizsgáztatást felügyelő kormányzati szerv, az Oktatási Hivatal az érvényben lévő Akkreditációs Kézikönyv elvárásainak megfelelően számon kéri.

A színtillesztés egyes fázisainak megkönnyítését hivatott segíteni számos olyan nemzetközi projekt, amelynek eredményei a legtöbb esetben még ma is használhatók. Ilyen volt a több ország nyelvtudásmérési szakértőinek részvételével megvalósult Dutch Grid projekt, amely a színtillesztés úgynevezett specifikációs fázisában nyújt segítséget az olvasott szöveg értése és a hallott szöveg értése tesztek specifikációinak elemzéséhez, illetve KER-szintekhez történő illesztéséhez. Az online felületen a felhasználó által feltöltött tesztek szövegeit és itemeit lehet a specifikációkban meghatározott tulajdonságok mentén elemezni a KER-rel összhangban lévő kategóriák alapján. Ugyan a Színtillesztési Kézikönyv is tartalmaz táblázatokat, amelyek a teszt-elemzést megkönnyítik, a Dutch Grid részletesebb tesztleírást tesz lehetővé az előre meghatározott, a specifikációkban is használt tulajdonságok és kategóriák segítségével.

Ahogy a Dutch Grid is hangsúlyozza, a KER-harmonizáció abban az esetben lehet hatékony és megbízható, ha az azt végző szakértők megfelelő ismeretekkel rendelkeznek a KER-szintekről. A familiarizációs gyakorlatok célja és részletes leírása a Színtillesztési Kézikönyvben (2003) olvasható, és a segédanyag első kiadásának

megjelenése óta számos változata is született az ott leírt eljárásoknak. Ilyen például a szintekhez illesztett nyelvhasználói teljesítményeket is bemutató CEFTrain (<http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/index.html>) online felület is. A minden érdeklődő felhasználó számára szabadon elérhető magyar KER familiarizációs gyakorlatokat is tartalmazó KEROnline alkalmazás (<http://www.keronline.hu/>) az OH NYAK kezdeményezésére készült azzal a céllal, hogy a magyarországi nyelvvizsgáztatók számára is könnyen elérhető, felhasználóbarát formában rendelkezésre álljon egy KER-ismerteket frissen tartó gyakorlási lehetőség. A KER-skálákkal végzett familiarizáción túl angol, francia és német nyelvű, kipróbált és megfelelő beválási mutatókkal rendelkező feladatsorokon és vizsgáztatói teljesítményeken nyílik lehetőség a szintezés gyakorlására.

A szintillesztés, a KER-harmonizáció eljárásai és eredményei számos kérdést vetnek fel. A felvetett kritikák elemzésekor érdemes Green (2018) álláspontját szem előtt tartani, mely szerint a KER csak támpontként szolgálhat az eltérő tartalmú tesztek összehasonlítása esetében. Egy eljárás és eredményének értelmezése során a felelősség megoszlik (North 2014). A szintmeghatározási módszerek sokasága (Cizek 2001, Cizek–Bunch 2007, Kaftandjieva 2004) és az ezek megvalósítása során alkalmazott széles körű információn alapuló, ámde mégis szubjektív emberi értékítélet megbízhatóságának kérdése (Harsch–Hartig 2015, Jaeger 1992, Kahneman és mtsai 1982, Papa-georgiou 2010) még hosszú ideig biztosít megválaszolendő kérdéseket és megoldandó problémákat elméleti és gyakorlati szakemberek számára.

DIALANG: diagnosztikus önértékelés

A Közös európai referenciakeret „C” függelékében található DIALANG-skálák (KER 286–299) önértékelés segítségével adnak visszajelzést a nyelvtanuló nyelvtudásszintjéről. A 25 oktatási intézmény részvételével és európai uniós támogatással készült online DIALANG-platform (<https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>) 14 nyelven (angol, dán, finn, francia, görög, holland, ír, izlandi, német, norvég, olasz, portugál, spanyol, svéd) és 18 különböző nyelvű instrukcióval kínál készségenkénti diagnosztikus nyelvtudásmérést. A felhasználó által kiválasztott készség mérését szókinccsteszt és önértékelés előzi meg, melyek eredménye meghatározza a komputer-adaptív teszt kezdőszintjét. A nyelvtudásprofil az alkalmazás a következő területeken tudja meghatározni: hallott szöveg értése, írás, olvasott szöveg értése, nyelvhelyesség, szókinccs. Lehetőség nyílik itemenkénti, azonnali visszajelzés kérésére, illetve a teszt végén az összesített eredmény megtekintésére. Ez utóbbi esetben is áttekinthetők a válaszadó megoldásai, és összevethetők a helyes megoldásokkal. A diagnosztikus mérés céljának megfelelően a program visszajelzést ad a nyelvtudásszintről, a fejlesztendő területekről, valamint lehetőséget kínál arra, hogy az önértékelés és a valós teljesítmény alapján megállapított nyelvtudásszint közötti különbség okait a nyelvtanuló megvizsgálja.

A DIALANG önértékelési skálák alapjául a KER-deszkriptorok szolgálták, amelyeket a diagnosztikus és önértékelési célnak megfelelően módosított a projekten dolgozó szakértői csoport (Alderson 2005, Alderson–Huhta 2004, Huhta és mtsai 2002, KER 2002, Luoma 2004). E diagnosztikus teszt előnyeiről és gyengeségeiről számos tanulmány született az elmúlt mintegy másfél évtizedben (Chapelle 2005, Harding és mtsai 2015). A készségek alkézségszintű mérhetőségéről megfogalmazott, eltérő eredményeket hozó empirikus kutatásokon alapuló álláspontok, vagy a gépi, mechanikus és uniformizált visszajelzés érvényessége és hatékonysága az online diagnosztikus tesztelés esetében jogosan vet fel megválaszolható kérdéseket. Ugyanakkor az ingyenesen, immár webes platformon elérhető, KER-alapú diagnosztikus mérőeszköz méltán kerülhet fel a többi, hasonló funkciójú diagnosztikus teszt listájára és a nyelvoktatók eszköztárába. A webalapú, komputeradaptív DIALANG-teszt kiindulási alap és elmozdulási kísérlet lehet a dinamikus tesztelés (Feuerstein és mtsai 2002, Lantolf–Poehner 2004, Poehner–Lantolf 2005) irányába.

English Profile Network

A KER a létrehozók szándéka szerint nyelvsemleges, vagyis konkrét nyelvtől függetlenül is felhasználható számos nyelvoktatási kontextusban, ugyanakkor az eredeti műből kiindulva több olyan dokumentum és online alkalmazás kidolgozásának is tanúi lehetnek a felhasználók, amelyek egy adott nyelvhez vagy speciális kontextusokhoz alkalmazkodnak. Példaként említhetjük a német, osztrák és svájci együttműködés eredményeként létrejött Profile Deutschot (Glaboniat és mtsai 2002, 2005), amely a KER-skálák alapján és felhasználásával hozta létre a német nyelv közös referenciakeretét, és amely a szintleíró skálákon túl nyelvhelyességi leírásokat is rendel az egyes szintekhez (Víg 2005). De a németen kívül léteznek további, konkrét nyelvekhez kapcsolódó szintleírások RLD – Reference Level Descriptions elnevezéssel, amelyek a közös útmutató (Council of Europe 2005) alapján készültek. A horvát, cseh, francia, grúz, olasz, litván, portugál, spanyol és török nyelvből elkészült anyagoknál az egyes szintek vagy az összes szint elérhető, de további nyelvekből is készülnek a nyelvspecifikus szintleírások. Ezek a leírások a KER-skálákból kiindulva nyelvi szerkezetekkel, szókinccsel és nyelvhasználati funkciókkal is jellemzik a szinteket.

Hasonló elvek alapján folyik a munka az English Profile Network (Green 2010, Harrison–Barker 2015, Saville 2010, Saville–Hawkey 2010) fejlesztése körül, amely több írott és beszélt nyelvi korpusz (pl. Cambridge International Corpus, Cambridge Learner Corpus) elemzésével és felhasználásával rendel szókinccset, nyelvi szerkezeteket és nyelvhasználati funkciókat az egyes KER-szintekhez. A jelenleg mindenki számára ingyenesen elérhető English Vocabulary Profile brit és amerikai adatbázisa szavak szintbesorolását adja meg a felhasznált korpuszokból származó példákkal együtt. Van lehetőség szavakra keresni, amelyeket szótári és nyelvtanulói példák illusztrálnak. Az English Grammar Profile a szókinccskorpuszhoz hasonló módon a

KER-szintekhez kapcsol olyan nyelvtani szerkezeteket, amelyekről az empirikus adatok alapján elmondható, hogy az adott szint nyelvhasználói alkalmazzák (McCarthy 2016). Az alkalmazás példaként a „may” használatán keresztül mutatja be, hogy a Vocabulary Profile-hoz hasonló módon egyes szerkezetek jelentéstől függően több KER-szinten is megjelenhetnek.

- A2 Weak possibility: „The weather may be hot.”
- B1 Formal permission: „May I borrow your bike?”
- C1 'May well': „You may well find that this is not the case.”
- C2 'May as well': „We may as well go home.”

Forrás: <https://www.englishprofile.org/english-grammar-profile>

A funkcionális nyelvhasználat tárháza (English Functions Profile) jelenleg még fejlesztés alatt áll; a tervek szerint a Vocabulary és a Grammar Profile-hoz hasonló módon nyelvhasználói példák fogják illusztrálni az egyes KER-szintekre jellemző funkcionális nyelvhasználatot, kiegészítve a módosított és átdolgozott „can do” állításokkal (Green 2012).

Az English Profile hangsúlyozza leíró jellegét, nevezetesen azt, hogy adott szinten mit tudnak a nyelvtanulók, szemben azzal, hogy mit kell tudniuk. Ezzel összhangban határozzák meg az alkotók az adatbázis célját is, amely empirikus kutatáson alapuló háttér-információ biztosítása többek között tananyagírás, tantervkidolgozás és további nyelvoktatási tevékenységek támogatására (McCarthy 2016).

Európai nyelvi portfólió és a Europass

A nyelvi útlevelekből, dossziékból és életrajzból álló Európai nyelvi portfólió 2001-es, a KER-rel közel egyidejű megjelenését hatalmas érdeklődés övezte. Sorra jöttek létre a különböző nyelvoktatási szintekre és különböző nyelveken kidolgozott, validált, akkreditált és regisztrált portfóliók, amelyek népszerűsége és használata mára némileg alábbhagyott. Továbbra is népszerű ugyanakkor az egyik fő alkotóelem, az önértékelési rendszer, amelyek a portfólió újabb változataiban is az önálló tanulást, az önreflexiót és a tanulás menedzselésének fontosságát népszerűsíti. A portfólió felhasználását, alkalmazásának előnyeit és eredményeit bemutató kutatások (Little 2009a, 2012, 2016) gyakran hivatkoznak az autonóm tanulás első és a mai napig az egyik leggyakrabban idézett kutatójára és népszerűsítőjére (Holec 2001), akinek az önálló tanulóval kapcsolatos megállapításai igen nagyfokú hasonlóságot mutatnak az Európai nyelvi portfólió autonóm tanulást népszerűsíteni hivatott pedagógiai célkitűzéseivel (Council of Europe 2011: 5, 12, Little 2009b). Fontos célja még a portfóliónak az önértékelésen kívül az interkulturális érzékenység, tudatosság és az ehhez szükséges kompetenciák fejlesztésének elősegítése. Több tanulmány igazolja, hogy a portfólió és

annak elektronikus változata (Kühn 2016) a felsőoktatásban bizonyos képzési területeken a mai napig népszerű (Argondizzo–Sasso 2016, Carson 2016, Dalziel és mtsai 2016).

Az Európai nyelvi portfólióhoz kapcsolódik a 29 nyelven rendelkezésre álló Europass dokumentumgyűjtemény, amelyet az Európai Parlament és Tanács a képesítések és a szakmai alkalmasság átláthatósága és elismertetése céljából hozott létre (2004). A dokumentumgyűjtemény részei a következők: önéletrajz, valamint az Európai készségi levél, amelynek részét képezi a nyelvi útlevél, a mobilitási igazolvány, az oklevélmelléklet és a bizonyítványkiegészítő. Az önéletrajz idegennyelv-tudásra vonatkozó részét az önértékelési skálák segítségével lehet kitölteni. Az önéletrajz mellett a Nyelvi útlevél részletes nyelvtudásprofil ad a felhasználó nyelvismeretéről. Az Europass alkalmazás fejlesztése folyamatos: a mindenki számára elérhető, online formában tárolható és módosítható dokumentumgyűjtemény sablonjai a képesítések és kompetenciák változásával összhangban bővülnek. A KER „can do” elve alapján készült a például az Europass részeként felhasználható, digitális kompetenciákat bemutató önértékelő keretrendszer is (European Union 2015). Érdemes megemlíteni az Europass alkalmazás levélszerkesztő funkcióját is, amely beépített és kiválasztható kifejezésgyűjteménnyel nyújt segítséget az önéletrajzot kísérő motivációs levél megírásában a nyelvtanulónak/munkavállalónak. Az Europass népszerűségét igazolja, hogy a honlap statisztikái szerint 2005 óta 128 483 624 online dokumentum készült az alkalmazás segítségével (Cedefop 2019).

Az European Profiling Grid és a nyelvtanári kompetenciák

A KER népszerűvé és elfogadottá vált szerkezete és felépítése jelentős mértékben hozzájárulhatott más, hasonló kompetenciaszint-leíró keretrendszerek létrejöttéhez is. Ezek közül nyelvoktatók számára az egyik legérdekesebb az EAQUALS minőségbiztosítási keretét alapul felhasználó (North 2009), az Európai Bizottság támogatásával, valamint a Centre international d'études pédagogiques (CIEP) irányításával kidolgozott *European Profiling Grid (EPG)*. A jelenleg 13 nyelven elérhető keretrendszer a nyelvoktatói kompetenciák leírását adja a KER keretrendszerének alapelveire építve. A nyelvtanári kompetenciákat bemutató deskriptorok ennél az eszköznél is a „tud” állítások, vagyis a „can do” alapelv szerint épülnek fel, és a három fő „fejlődési szakasz” alkategóriái és szintjei mennyiségi és minőségi növekedést írnak le. A négy tanári kompetencia-profil (a képzés és képesítés/végzettség, a tanári kulskompetenciák, alap/támogató-kompetenciák és szakmai felkészültség) további alkompetenciákon keresztül mutatja be azokat a fázisokat, amelyeken keresztül az oktató a szakmai tapasztalatai és továbbképzés eredményeként előre tud lépni tanári kompetenciái fejlesztésében (Rossner 2018). Az eszköz mind letölthető, táblázatos, mind pedig online formában elérhető, és lehetővé teszi a tanári önreflexiót és önértékelést (European Profiling

Grid 2011). A tanári kompetenciaprofil nem feltétlenül és szükségszerűen egységes minden kategória szempontjából. A felhasználó elhelyezheti saját kompetenciáit a keretrendszerben, és útmutatást kap arra vonatkozóan, hogy mely irányban érdemes kompetenciáit fejleszteni.

Bár az EPG alkalmazásának gyakorisága egyelőre még távolról sem közelíti meg a mintegy tíz évvel korábban született KER népszerűségét, számos tanulmány erősíti meg pozitív hatását a tanári önértékelésre, önreflexióra és szakmai fejlődésre (lásd pl. Linaker 2018, Rossner 2017). Az oktatói tevékenységek a kontextustól függően szer-teágazóak, így a tanári tevékenységek palettája is igen sokszínű. Az EPG természetesen nem az egyetlen olyan skála, amely részletes leírását adja a tanári kompetenciáknak. Az Európai Modern Nyelvek Központja „Közös Európai Referenciakeret tanárok számára” munkacsoport weboldalán (ECML, n. d.) mintegy 50 különböző tanári kompetencia-keretrendszerbe kínál betekintést, amelyek ugyan némileg eltérő fókusszal, de azonos céllal, az EPG-hez hasonlóan a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének motorjaként/mozgatórugójaként működhetnek.

Összefoglalás

Mit kapott az oktatáspolitikai és a nyelvoktatás a Közös európai referenciakerettől? Szinte észrevétlenül kialakult és természetessé vált az a közös metanyelv, melynek a KER szolgált forrásul és alapjául. A hosszú időkre visszanyúló vita kapcsán, hogy mennyiben alakítja a nyelv a gondolkodást, a KER hatására kialakult metanyelv esetében meglehetősen nagy biztonsággal állíthatjuk, hogy igen nagy mértékben meghatározza nyelvoktatással kapcsolatos gondolkodásunkat, nyelvpolitikai tevékenységeinket. A KER javaslatainak tudatosságnövelő szerepe a nyelvoktatás számos területén megkérdőjelezhetetlen. A KER felhasználásának lehetőségeit, illetve gyakorlati alkalmazásának eredményeit vizsgáló és értékelő szakmai közösségek párbeszéde megtermékenyítőleg hat a nem kutató felhasználók gondolkodására is.

Fontos ugyanakkor szem előtt tartani a referenciakeret szerzői által gyakran hangoztatott alapelvet és célkitűzést: a KER javaslatokat ad, nem előír. Eredeti célja oktatáspolitikai reformok támogatása volt, amely hozzájárulhat a nyelvoktatás minőségének fejlesztéséhez és a szakmai párbeszéd kialakulásához és erősödéséhez a nyelvoktatás különböző színtereinek érintettjei között. A felmerülő nehézségek, problémák és gyengeségek mellett North (2014: 231) olyan közös referenciakeret létrejöttét is felveti, amelynek alkalmazhatósága az Európán kívüli kontinenseket is célzottan lefedi.

Nem könnyű megjósolni, mit hoz a jövő, de továbblépésre mindig számos lehetőség kínálkozik. Az elmúlt húsz év meghatározó szerepet jelölt ki a KER számára a nyelvoktatás minőségbiztosításának alapvető pilléréként a plurilingvális beszélő közösségek és a multikulturális világban történő boldogulás érdekében. A KER igen nagy valószínűséggel a jövőben is fontos szerepet fog betölteni a nyelvoktatás területén történő fejlődés

mozgatórugójaként, katalizátoraként, útmutatójaként. A felhasználó és a döntéshozó felelőssége, hogy az abban foglalt javaslatokat hogyan ülteti át a gyakorlatba, és milyen célokra használja az ezekre épülő döntéseket.

IRODALOM

- Alderson, J. C. (2005): *Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment*. London; New York, NY: Continuum.
- Alderson, J. C. – Huhta, A. (2005): The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework. *Language Testing*, 22/4, 301–320.
- Argondizzo, C. – Sasso, M. I. (2016): The ELP through time: Background motivation, growing experience, current beliefs. *Language Learning in Higher Education*, 6/2, 377–395.
- Byram, M. – Parmenter, L. (2012): *The Common European Framework of Reference: the globalisation of language education policy* (Languages, Intercultural Communication and Education). Clevedon: Multilingual Matters.
- Carson, L. (2016): Fostering engagement with the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: Learning from good practice in university language centres. *Language Learning in Higher Education*, 6/2, 275–282.
- Chapelle, C. A. (2006): Test review. *Language Testing*, 23/4, 544–550.
- Cedefop, 2019 <https://europass.cedefop.europa.eu/resources/statistics/custom-reports#/generated> CEFTrain <http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/index.html>
- Cizek, G. J. (2001, ed.): *Setting performance standards: Concepts, methods and perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cizek, G. J. – Bunch, M. (2007): *Standard-setting. A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Council of Europe (2001a): *Common European framework of reference for languages: learning, teaching assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001b): *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Council of Europe (2003): *Relating language examinations to the common European framework of reference for languages: Preliminary pilot manual*. Strasbourg, France: Language Policy Division.
- Council of Europe (2005): *Reference level descriptions for national and regional languages (rld) draft guide for the production of RLD*. Version 2. Strasbourg, France: Language Policy Division.
- Council of Europe (2009a): *Reference supplement to the manual for relating language examinations to the CEFR*. Strasbourg, France: Language Policy Division.
- Council of Europe (2009b): *Relating language examinations to the common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR)*. A manual. Strasbourg, France: Language Policy Division.
- Council of Europe (2011): *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. With added explanatory notes. Strasbourg: Council of Europe. Version 2. <https://rm.coe.int/16804586ba>

- Council of Europe (2018): Common European framework of reference for languages, Companion volume with new descriptors, Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Dávid Gergely (2012): A szintleírások nyelvének szerepe a Közös Európai Referenciakeret magyar, angol és német nyelvű kiadásában. *Magyar Pedagógia*, 112/1, 19–39.
- Dalziel, F. – Davies, G. – Han, A. (2016): Using the ELP as a basis for self- and peer assessment when selecting “best” work in modern-language degree programmes. *Language Learning in Higher Education*, 6/2, 397–417.
- Európai Parlament és Tanács (2004): Europass, Elérhető: <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/europassdecision-hu.pdf>
- European Profilig Grid: <http://www.epg-project.eu/grid/>
- European Union (2015): Europass, <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/dc-en.pdf>
- Feuerstein, R., Feuerstein, S., Falik, L – Rand, Y. (2002): *Dynamic assessments of cognitive modifiability*. Jerusalem, Israel: ICELP Press.
- Figueras, N. (2012): The impact of the CEFR. *ELT Journal*, 66/4, 477–485.
- Glaboniat, M. és mtsai (2002): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Langenscheidt, Berlin.
- Glaboniat, M. és mtsai (2005): *Profile Deutsch A1-C2 (Version 2.0)* Langenscheidt, Berlin.
- Green, A. (2010): Requirements for Reference Level Descriptions for English. *English Profile Journal*, 1.
- Green, A. (2012): *Language Functions Revisited: Theoretical and Empirical Bases For Language Construct Definition Across the Ability Range*. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- Green, A. (2018): Linking Tests of English for Academic Purposes to the CEFR: The Score User’s Perspective. *Language Assessment Quarterly*, 15/1, 59–74.
- Harding, L. – Alderson, J. C. – Brunfaut, T. (2015): Diagnostic assessment of reading and listening in a second or foreign language: Elaborating on diagnostic principles. *Language Testing*, 32/3, 317–336.
- Harrison, J. – Barker, F. (eds.) (2015): *English Profile in practice*. English Profile Studies. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Harsch, C. – Hartig, J. (2015): What Are We Aligning Tests to When We Report Test Alignment to the CEFR?. *Language Assessment Quarterly*, 12/4, 333–362.
- Holec, H. (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Huhta, A. – Luoma, S. – Oscarson, M. – Sajavaara, K. – Takala, S. – Teasdale, A. (2002): DI-ALANG: a diagnostic language assessment system for learners. In: Alderson, J. C., ed., *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Case studies*. Strasbourg: Council of Europe, 130–145.
- Jaeger, R. M. (1991): Selection of judges for standard-setting. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10/2, 3–6.
- Kaftandjjeva, F. (2004): *Council of Europe Reference Supplement to the Preliminary Pilot Version of the Manual for Relating Language Examinations to the CEFR. Section B: Standard setting*. Language Policy Division.

- Kahneman, D. – Slovic, P. – Tversky, A. (1982): *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- KER = Közös Európai Referenciakeret. *Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. 2002. Budapest: Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- KEROnline <http://www.keronline.hu/>
- Kühn, B. (2016): EPOS – the European e-portfolio of languages. *Language Learning in Higher Education*, 6/2, 335–354.
- 71/1998. (IV. 8.) Korm. rendelet az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendjéről és a nyelvvizsga-bizonyítványokról
- Lantolf, J. P. – Poehner, M. E. (2004): Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1/1, 49–72.
- Lengyel Zsolt (1999, szerk.): *Államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyve*. Budapest: Professzorok Háza, Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ.
- Little, D. (2009a): *The European Language Portfolio: Where pedagogy and assessment meet*. Strasbourg: Council of Europe. Elérhető: www.coe.int/portfolio
- Little, D. (2009b): Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42/2, 222–233.
- Little, D. (2012): The European language portfolio: History, key concerns, future prospects. In: Bärbel Kühn – María Luisa Pérez Cavana (eds.): *Perspectives from the European language portfolio: Learner autonomy and self-assessment*, 8–21. London: Routledge.
- Little, D. (2016): The common European framework of reference for languages, the European language portfolio, and language teaching/learning at university: An argument and some proposals. *Language Learning in Higher Education*, 6/2, 283–296.
- Linaker, M. H. (2018): A catalyst for growth? How does the European profiling grid act as an instrument for change in language teachers' development?, *Educational Action Research*, 26/2, 301–313, DOI: 10.1080/09650792.2017.1326962
- Luoma, S. (2004): Self-assessment in DIALANG: an account of test development. In: Milanovic, M. – Weir, C. (eds.): *European language testing in a global context. Studies in Language Testing 18*. Cambridge: Cambridge University Press, 143–156.
- Martyniuk, W. (2010): *Aligning tests with the CEFR: Reflections on using the Council of Europe's draft manual*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (2016): Putting the CEFR to good use: Designing grammars based on learner-corpus evidence. *Language Teaching*, 49/1, 99–115.
- NYAK (2004): Akkreditációs Kézikönyv.
- North, B. (2000): The development of a common framework scale of language proficiency. New York: Lang, Peter, Publishing Inc.
- North, B. (2009): A profiling grid for language teachers. Paper presented at the International Meeting on Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching, Siena.
- North, B. (2009): The Educational and Social Impact of the CEFR. In: L. Taylor – C. Weir (eds.): *Language Testing Matters: Investigating the wider social and educational impact of assessment – Proceedings of the ALTE Cambridge Conference, April 2008, Cambridge. Studies in Language Testing series 31*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 357–377.

- North, B. (2014): *The CEFR in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- North, B. – Piccardo, E. (2016): Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). *Language Teaching*, 49/3, 455–459.
- Papageorgiou, S. (2010): Investigating the decision-making process of standard setting participants. *Language Testing*, 27/2, 261–282.
- Piccardo, E. – North, B. (2019): *The action-oriented approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Poehner, M. E. – Lantolf, J. P. (2005): Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9/3, 233–265.
- PTMIK (2002): *Közös európai referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Budapest.
- Saville, N. (2010): The English Profile Programme: Background, current issues and future prospects. *Language Teaching*, 43/2, 238–244.
<https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Bleichenbacher/CEFRLT%20list%20of%20instruments.pdf>
- Saville, N. – Hawkey, R. (2010): The English Profile Programme – the first three years. *English Profile Journal*, 1.
- Rossner, R. (2017): *Language teaching competences*. Oxford: Oxford University Press.
- Szabó, G. (2011): Relating language examinations to the CEFR: ECL as a case study, In: Walde-mar Martyniuk (szerk.) *Aligning Tests with the CEFR Reflections on Using the Council of Europe's Draft Manual*, Cambridge: Cambridge University Press, 133–144.
- Tannenbaum, R. J. – Wylie, E. C. (2008): *Linking English language test scores onto the Common European Framework of Reference: An application of standard-setting methodology* (TOEFL iBT Research Report RR-08-34). Princeton, NJ: Educational Testing Service, <http://dx.doi.org/10.1002/j.2333-8504.2008.tb02120.x>
- Taylor, L. (2004): Issues of test comparability, *Research Notes*, 15, 2–5. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/23131-research-notes-15.pdf>
- Taylor, L. – Jones, N. (2006): *Research Notes*, 24, 2–6. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/22627-research-notes-24.pdf>
- Van Ek, J. A. (1975): *A Threshold level in a European Unit/Credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vígh Tibor (2005): A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. *Magyar Pedagógia*, 105/4, 381–407.
- Zhang, S. – Thompson, N. (2004): DIALANG: A Diagnostic Language Assessment System (review). *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 61/2, 290–293.
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról (XII. 14.)