

LUKÁCSI ZOLTÁN

Új utak a nyelvi mérésben

New trends in language testing

The Common European framework of reference (CEFR) has seen major revisions in the recent past. The Companion Volume to the CEFR (Council of Europe 2018b) presents the altered construct of mediation along with phonology together with their scales, and it also gives a detailed description of plurilingualism and pluriculturalism. The present study is an overview of research into these new areas by European applied linguists and measurement professionals. Given the prevalence of and advances in technology, the overview discusses some of the novel aspects of IT in language testing. In the closing section, a brief comparison shows what effect the new European trends have had on the Hungarian practice of foreign language testing and assessment.

Keywords: Council of Europe, CEFR, mediation, phonology, migration

Bevezetés

Jelen tanulmány a 21. századi európai idegen nyelvi mérés és értékelés új és fokozott érdeklődéssel figyelt területeiről ad átfogó képet. A válogatás alapját az EALTA, a nyelvi teszteléssel és nyelvtudásméréssel foglalkozó legnagyobb európai szakmai szervezet tevékenységi köre, a szervezet éves konferenciájának témája, illetve kutatócsoportjainak munkája képezi. Ennek megfelelően a tanulmány különálló egységekbe rendezve tárgyalja: (a) a KER nyelvi mérésben beöltött szerepét; (b) a KER kiegészítő kötetét; (c) a korai idegennyelv-tanulást és idegen nyelvi mérést; (d) a közvetítés kiegészített konstruktumát; (e) a fonológia átdogozott skálarendszerét; (f) a plurilingvális és plurikulturális kompetenciát; (g) a nyelvtudás szerepét a társadalmi mobilitásban és integrációban; (h) a technológia nyelvi mérésben betöltött szerepét; valamint (i) a magyar gyakorlatot.

A Közös európai referenciakeret (KER, Council of Europe 2001, Európa Tanács 2002) az európai nyelvi mérés elméleti kereteit szabályozó irányelveket tartalmazza, ezért a nyelvtudásmérési kutatások és fejlesztési projektek témaválasztásában is alapvető szerepet játszik. Az elmúlt évtizedben ilyen vizsgálatok tárgyát képezte a közvetítés és a fonológia fogalma, a korai idegennyelv-tanulás és nyelvi mérés, a jelnyelvi mérés és a többnyelvűség és plurikulturalizmus szerepe a társadalmi integrációban. A tanulmány eseteken és beszélőkon keresztül ad áttekintést az érdeklődő olvasónak a kurrens trendekről.

John Trim, a KER egyik megalkotója egy interjúban (Cambridge Assessment 2011) azt jósolta, hogy a szakma figyelme a következő évtizedben a nyelv grammatikai szerveződésére fog irányulni, és az alkalmazott nyelvészek az európai nyelvek grammatikai fejlődési szintjeinek leírásával foglalkoznak majd. Áttekintésemben megvizsgálom, hogy a fenti állítás mennyiben bizonyult pontosnak.

A KER és a nyelvi mérés

A KER meghatározó jelentőségű az európai nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvi mérés fő irányvonalainak a megrajzolásában (Figueras–North–Takal –Verhelst–van Avermaet 2005). Ennek megfelelően a KER a hazai nyelvpolitikában is alapvető fontossággal bír: az akkreditált nyelvvizsgáztatást szabályozó 137 / 2008 kormányrendelet 2. § (6) bekezdése a nyelvvizsgákat a KER négy szintjéhez (A2, B1, B2, és C1) társítja. Szakemberek és politikusok számos, egymástól sok esetben gyökeresen eltérő célt társítanak a KER-hez. A dokumentum saját céljaként az élő nyelvek oktatásával foglalkozók közötti kommunikációs korlátok áthidalását jelöli ki, tehát egy metanyelv, amely áttekinthetővé teszi a különböző országok nyelvtanulási céljait és eredményeit (Európa Tanács 2002: 1). A Miniszteri Bizottság kiemelte a páneurópai többnyelvűség előmozdításának a fontosságát (Európa Tanács 2002: 2), ez Figueras és társai (2005) szerint a sokszínűség leírására alkalmas eszköz megalkotását inkább jelenti, mint egy uniformizálásra törekvő rendszert. North és Panthier (2016: 18) mégis elsősorban politikai eszközként tekint a KER-re, amely a művelt többnyelvű európai népesség megvalósítását segítheti azzal, hogy oktatáspolitikai reformokat, alaptantervi változásokat mozdít elő, és hozzájárul a plurikulturális Európa értékeit közvetítő nyelvtanárok képzéséhez. Az értékalapú politikai szándék érhető tetten az Európa Tanács felnőtt bevándorlók integrációját célzó programján és a demokratikus kultúrák kompetenciáit soroló kiadványban is (Council of Europe 2016).

A KER első mondatának önmeghatározása szerint: „A Közös európai referenciakeret közös alapot teremt Európa-szerte a nyelvi tantervek, tantervkészítési irányelvek, vizsgák, tankönyvek stb. kidolgozásához” (Európa Tanács 2002: 1). Paradox módon az európai referenciakeretet számos ázsiai ország is a nyelvtanítás és nyelvtudásmérés alapdokumentumának tekinti (Alderson 2017, Pham 2017). A Japán Nyelvtanítási Egyesület 2019 májusában jelentette a *CEFR Journal: Research and Practice* online folyóiratának első számát. A belső ellentmondást a névleges ellentétén túl tovább feszíti, hogy a jelenkor idegen nyelvi méréseinek egyik irányelve a lokális meghatározottság és a helyi kontextus fontossága (O’Sullivan 2018), miközben a KER kifejezetten a specifikumoktól mentes, átfogó kép megalkotásának segédeszköze.

O’Sullivan (2018) a lokalizáció hat szintjét különbözteti meg nyelvvizsgák helyi megrendelésre történő fejlesztésében. Az egyik szélsőérték, a 0. szint az, amikor a szolgáltató a polcról levéve, változtatás nélkül adja át mérőeszközét a megrendelőnek helyi

használatra. Ennek az ellentételezése az a szélsőséges lokalizáció, amikor a vizsgaközpont teljesen új vizsgát fejleszt, ami már nem tekinthető a korábbi vizsgarendszer változatának. A közbülső szintek a lokalizáció lépcsőfokai: (1) válogatás a vizsgarendszer már kifejlesztett és működő vizsgamátrixából, például vizsgarészek vagy vizsgaformátum szerint; (2) kontextualizálás szókészleti vagy tematikus módosításokkal; (3) átszerkesztés az itemek vagy a mérhető szintek megváltoztatásával; és (4) részleges konstruktum újradefiniálás esetlegesen új feladattípus bevezetésével. O’Sullivan (2018) szerint a lokalizáció nyilvánvaló oka, hogy nem lehetséges univerzálisan elfogadott és felhasználható vizsgát fejleszteni egy kontextuálisan behatárolt környezetben. A nyelvvizsgák oldaláról vizsgálva a KER maga egy összehasonlító eszköz a nyelvvizsgáztatási gyakorlat értékelésére és kontextusba helyezésére (Európa Tanács 2002: 1).

A KER az európai országok helyi nyelvtudásmérési sajátosságaitól mentes, ebben az értelemben kontextusfüggetlen keretrendszer az Európa Tanács jellegzetesen európai nyelvpolitikai céljaival és feladataival (Európa Tanács 2002: 2–5). A KER-t mint rendszert O’Sullivan lokalizáció lépcsőfokain keresztül szemlélve felmerül a kérdés, hogy a kontextualizálás európai gyakorlatban bevett szintjeinek egyike elégséges lehet-e arra, hogy ezt az európai dokumentumot a kontinens kultúrkörain kívül is hatékonyan használni lehessen. Másként megfogalmazva lehetséges-e egy az európai tagállamok számára megfogalmazott együttműködési javaslatrendszert markánsan más kultúrkörben sikeresen alkalmazni anélkül, hogy az eredeti kulturális és nyelvpolitikai célok alapjaikban sérüljenek?

Az európai nyelvi mérésben a KER meghatározó jelenlétéről tanúskodik az EALTA KER kutatócsoportjának megalakulása 2015-ben. A kutatócsoport az éves konferenciát megelőző tanácskozáson túl évközi találkozókat is szervez. Dublinban 2019-ben a nyolcadik KER-kutatócsoport-értekezletre került sor. A sokat kutatott területek között találjuk a produktív nyelvi tevékenységeket (Folny 2018), a szintmeghatározást (Kanistra 2018) és az angol nyelvű oktatást (Moe–Wiger 2019). A KER adta a témáját az EALTA 14. konferenciájának: *A KER és a nyelvi mérés és értékelés*. Budapest ad otthont 2020-ban az EALTA 17. konferenciájának *Változatok a közös standardokban* címmel. Az egyesület korábbi elnöke, Sauli Takala életművét elismerő emlékkötet számos tanulmánya foglalkozik a KER-hez történő szintillesztéssel (Benigno–de Jong 2019, Erickson 2019, Verhelst–Figueras–Prokhorova–Takala–Timofeeva 2019).

A KER kiegészítő kötete

A KER gyakorlati jelentőségét a szemléltető skálák adják (Alderson 2007). Ugyanakkor az első kiadásban a négy nyelvi tevékenység és stratégia közül a közvetítés csak az említés szintjén van jelen, így tehát a közvetítés tanítását vagy mérését megcélzó nyelvoktatással vagy nyelvvizsgáztatással foglalkozó szolgáltatókat a dokumentum magára hagyja. Egyebek között ezt az ellentmondást hivatott feloldani a KER kiegészítő

kötete (Council of Europe 2018b). A tanulmány következő része KER kiegészítő kötetének újdonságait mutatja be. Kitér az apróbb, pontosító változtatásokra, a fiataalkori nyelvtanulásra, a hallássérültek kommunikációjának szintezésére, és a két nagyobb projektre, jelesül a közvetítés és a fonológia skálarendszerére.

A KER kiegészítő kötetének apróbb változtatásai a szövegszerkesztési hibák javításától a skálák átszövegezéséig, illetve kiegészítéséig terjednek. Külön függelék tartalmazza az első kiadás szóhasználatát érintő változtatásokat (Appendix 7, Council of Europe 2018b: 223). Itt tételes lista található arról, hogyan gyomlálták ki a szerzők az anyanyelvi beszélőre történő utalásokat a szövegből. Az „anyanyelvi beszélők közötti társalgás megértése” skála a kiegészítő kötetben „más beszélők közötti társalgás megértése” kissé tautologikus módon. A fejezetek elején megjelenő folyamatábrák is újak, hatásukra a szemléltető skálák rendszere a korábbinál lényegesen átláthatóbb. Új vonás az online interakció nyelvi tevékenységeinek kiemelése, melyek így a szóbeli és az írásbeli interakcióval azonos szintre kerültek.

Számos korábban hangoztatott észrevétel azonban válasz nélkül maradt. Így nem kap iránymutatást az olvasó egy sor pontatlan, meghatározatlan minősítő kifejezés tekintetében, amilyen például az „összetett”, „nagyértékben köznyelvi” vagy a „megjósolható” (Alderson 2007). Szintén változatlanul maradtak az átdolgozott szövegben a nyelvhasználó képességeire vonatkozó korábban feltárt következtetések, mint „*Megértem az ismerős neveket*” (A1, olvasás, Európa Tanács 2002: 34), szemben a „*felismer ismerős neveket*” leírással (A1, olvasás tájékozódás céljából, Európa Tanács 2002: 86 – *kiemelés a szerzőtől*). Végül a szövegekkel kapcsolatban felvetett aggodalmak is tovább élnek. Így a kiegészítő kötet szerint is nehezebb a hosszabb szöveg. Mindezek mellett sok esetben továbbra is rejtve marad, mit is kell a nyelvhasználónak egy adott szöveggel tennie (Alderson 2012).

A kiegészítő kötet újdonsága, hogy szerepelteti az A1 szintet megelőző nyelvi szintet (pre-A1). A meghatározás szerint ezen a szinten a nyelvhasználó félúton van az A1 szint felé, egy szűk szókészletre és nyelvi sablonokra épít, ennek megfelelően a leírások turisztikai jellegű feladatokra vonatkoznak. Szintén önálló kutatásra építő változás, hogy a skálák a ProSign logót viselik, amennyiben létezik elérhető jelnyelvi adaptációjuk. A jelnyelv a KER szerint nem csupán gesztikuláció, és nem szűkíthető a beszélt nyelv sajátos médiumára. A jelnyelv a siketek első nyelvává válhat, és mint minden emberi nyelv, rendelkezik a saját szabályrendszerével és korlátaival egyaránt. A hangzó nyelvhez hasonlóan jellemzik a nyelvsajátítás, -feldolgozás és nyelvvesztés pszicholingvisztikai folyamatai. A kiegészítő kötet tartalmaz hét olyan skálát, amelyet a svájci ProSign Projekt kifejezetten jelnyelvi kompetenciákra dolgozott ki (Council of Europe 2018b: 145–156).

A korai idegennyelv-tanulás

A korai idegennyelv-tanulás vonzerejének markáns növekedése indokolja, hogy a KER egyes eredetileg fiatal felnőttek és felnőttek nyelvhasználatát leíró deskriptorait kiskolásokra adaptálták. Mivel a szerkesztők el akarták kerülni a fiatalkori nyelvtanulás skáláinak esetlegesen zavaró párhuzamos rendszerét, a KER kiegészítő kötete nem tartalmazza ezeket a sávleírásokat. Az életkor alapján két csoportra osztott fiatal nyelvtanulók deskriptorai önálló kiadványként érhetőek el (Council of Europe 2018a). A kétkötetes gyűjtemény afféle válogatás és adaptáció eredménye, így segíti a KER-t egyébként már ismerő nyelvtanárokat reális oktatási célok kitűzésében. A 7–10 évesekkel foglalkozó 1. kötet jelentősen leszűkíti a releváns szinteket, így a C2 szint meg sem jelenik, a C1 szint nyelvi tevékenységeinek a köre pedig egy beszélt és egy írott receptív tevékenységre szorítkozik. A 11–15 évesekkel foglalkozó 2. kötetben már megjelenik a C2 szint, de a mesterfokú nyelvhasználó deskriptorai kevés kivétel mellett csak részleges relevanciával bírnak, jellemzően életkor szerint és kontextuálisan szűkítettek.

Ellentét feszül a fiatal nyelvtanulók nyelvi mérése iránti piaci igény és a kutatási eredményeket bemutató konferenciajelenlét között. Miközben a nemzetközi szolgáltatók sorra fejlesztik a gyerekek és kiskamaszok számára a nyelvvizsgákat, amilyen a Cambridge Assessment „For schools” terméksora, az ETS TOEFL „Young students” vizsgái, a Pearson „Young learners” szintjei, vagy a Goethe Intézet és az Osztrák Intézet által közösen fejlesztett Jugendliche vizsga, az EALTA konferenciákon az elvégzett kutatásokhoz képest arányaiban is kevés előadás hangzik el a témában (Hasselgreen–Torsheim 2016, Hsieh–Wang 2016, Liontou–Tsagari 2017). Az egyesület a hiátust tudatosan kezelve Bochumban szimpóziumot hívott össze a kutatási eredmények megvitatására (Barras–Brunfaut–Caudwell–Hasselgreen–Karges–Lenz–Papp 2018).

A közvetítés kiegészített konstruktuma

Évtizedekkel első megjelenését követően a KER még mindig innovatívnak tekinthető vonása, hogy szakít a Lado (1961) által felállított négy alapkészség rendszerével és helyébe a kommunikatív nyelvi tevékenységek és stratégiák osztályozását állítja (North–Panthier 2016: 18). Talán kevésbé ismert tény, hogy North (1992) eredeti javaslatában a produkció, recepció és interakció mellett a feldolgozás szerepelt negyedik nyelvi tevékenységként, amit Coste javaslatára közösen dolgoztak át közvetítéssé (North–Panthier 2016: 18). Idővel a közvetítés fogalma is változott, módosult. Az első kiadás szűk értelmezése szerint a közvetítés során egymás közvetlen megértésében akadályozott partnerek közötti kommunikáció lehetővé tétele a cél. Ez jellemzően azonos nyelvet nem beszélők között fordul elő, így a közvetítés legtipikusabb esete a fordítás, tolmácsolás vagy az átfogalmazás (Európa Tanács 2002: 103). A KER kiegészítő kötete (Council of Europe 2018b) ennél lényegesen tágabban értelmezi a közvetítést

Coste és Cavalli (2015) definíciója alapján, miszerint a közvetítés célja két távoli vagy ellentétes pólus közelítése. A polaritást a nyelvi akadályokon túl okozhatja kulturális, szemantikai, de akár technikai korlát is.

A közvetítés bővített skálarendszerének kidolgozása 2014. január és 2016. április között zajlott sok száz nemzetközi műhelyfoglalkozás keretében az Európa Tanács Nyelvpolitikai Programja által indított projektben. A deskriptorok fejlesztése három szakaszból állt. Az intuitív szakaszban a kutatók a szakirodalom áttekintésén túl használatban lévő szintleírásokat szedték csokorba, és újakat írtak, majd a deskriptorokat ismét csoportokba rendezték, szövegezéseiket szükség szerint átszerkesztették. A kvalitatív szakaszban 137 műhely során 990 nyelvtanár értékelt a sávleírásokat, illetve tematikusan csoportokba rendezték őket. A kvantitatív szakaszban a deskriptorok Rasch-módszeren szerinti kalibrálása történt, melynek eredményeként 24 kategóriában 427 szintminősített sávleírás született (North–Docherty 2016).

A projekt során a vezetőknek két problémával kellett megküzdeniük. Egyrészt nagyszámú érdeklődés mutatkozott a kutatás iránt, mint remélték. Az eredetileg 200 főre tervezett vizsgálat szerkezeti átalakítást igényelt annak érdekében, hogy a számításokat kapcsolt elrendezésben el lehessen végezni (North–Docherty 2016: 26). A gyakorlati problémánál nehezebben orvosolhatónak bizonyult a fogalmi azonosság hiánya a résztvevők között. A plurilingvális és plurikulturális kompetenciák esetében például az alacsony szintűnek tervezett sávleírásokat a tanárok jellemzően B2+ szintűnek ítélték, sok esetben pedig hosszas mellékmondat láncolatokkal javasolták kiegészíteni a 20–25 szavasra szövegezett leírásokat.

A 24 kategóriát tartalmazó komplex közvetítés skálarendszer megtartotta a fordítást és a tolmácsolást is, azonban a KER kiegészítő kötete (Council of Europe 2018b) számos olyan nyelvi tevékenységet is idesorol, amelyet hagyományosan másik osztályba tartozónak vélnénk. Régi adóssággal számol el a dokumentum, amikor a szépirodalmi művek személyes, de akár kritikai interpretációját a közvetítés szövegfeldolgozás ágára helyezi. Egyes nyelvvizsgákban választható írásfeladat előre megadott irodalmi művek elemzése. Az évente frissített irodalomjegyzékkel a vizsgázó idejekorán megismerkedhet, azonban szakmai aggály merülhet fel azzal kapcsolatban, mennyiben tekinthető tisztán írásprodukciónak egy olyan feladat, ami sok száz oldal értő olvasását és feldolgozását igényli. Ezt a feladattípust a KER kiegészítő kötete szerint (Council of Europe 2018b: 116–117) közvetítésként kell értelmezni.

Sajátos feszültség érhető tetten az új csoportos együttműködés és az átdolgozott célirányos együttműködés skálák között. Míg az előbbi a közvetítés, az utóbbi az interakció részét képezi, a fogalmi átfedés pedig olyan mértékű, hogy a két tartalom nehezen elkülöníthető. Egyes esetekben a fogalmi letisztultság hiányán felül szinteken keresztüli következetlenség is megfigyelhető (1. táblázat).

Meg tud kérni másokat, hogy fejtsek ki véleményüket.	B1	csoportos együttműködés	119. o.
Elő tudja segíteni a munka menetét azzal, hogy megkér másokat, hogy csatlakozzanak, kikéri véleményüket, stb.	B2	célirányos együttműködés	88. o.
Meg tud kérni másokat, hogy osszák meg vele a tennivalókkal kapcsolatos nézeteiket.	B1	célirányos együttműködés	88. o.

1. táblázat. Nehezen elkülöníthető sávleírások a KER kiegészítő kötetében

A plurikulturális tér kialakítása skála már olyan elemeket is tartalmaz, amelyek a nyelvhasználaton kívüli cselekvésekből is mélyen merítenek. Így a B2 szint egyik ismérve, hogy idegen kulturális háttérű emberekkel történő együttműködés esetén a jelölt képes legyen módosítani munkamenetét annak érdekében, hogy közös gyakorlat alakulhasson ki (Council of Europe 2018b: 123).

Az EALTA KER kutatócsoportja megalakulásától kezdve aktívan vizsgálta a közvetítés konstrukcióját. Lukácsi (2016) a közvetítés nyelvi tevékenységeinek fordításra és tolmácsolásra történő leszűkítését tárgyalja a magyar akkreditált nyelvvizsgáztatás kontextusában. Lankina (2018) a szóbeli közvetítés globális és analitikus értékelésének kihívásait vizsgálja kis csoportos kísérletében. Rodriguez (2018) a spanyol akkreditációt érintő jogszabályi változásokhoz kapcsolódó kutatásában arra a kérdésre keresi a választ, mennyire volt a szóbeli nyelvvizsga korábban beszédkézségként értelmezett része a ma közvetítésként kezelt mérési cél. A tudományos angol egyeduralma és a kulturális sokszínűség közötti feszültségre hívja fel a figyelmet Boyd (2019) kutatása, amelyben azt vizsgálja, alkalmas lehet-e a közvetítés kibővített konstrukciója a globális szakmai norma és a helyi hagyományok közötti ellentét csillapítására.

A fonológia átdolgozott skálarendszere

A közvetítés konstrukciójának átdolgozása számos szürke területre irányította a kutatók figyelmét. Természetes igény mutatkozott arra, hogy a kiegészítő kötet választ adjon a pedagógia fejlődésével és a társadalmi változásokkal együtt járó elvárásokra. Piccardo (2016: 6) szerint a fonológia az egyik ilyen, az alkalmazott nyelvészetben mostohagyerekként kezelt és következként kevésbé kutatott és feltárt terület. Az egyik cél a KER „fonológiai tudás” skálájának az átdolgozása az volt, hogy a nyelvtanítás és a nyelvi mérés számára realizisztikus szintleírásokat adjon.

A kutatás a közvetítés skáláinál leírtakhoz hasonló terv alapján zajlott. A KER kritikái olvasata feltárta, hogy a 2001-ben kiadott skála nem tükrözi világosan az akcentust és a kiejtés fejlődését, illetve sávleírásai következtelenek egymástól jelentősen eltérő építőelemek felsorakoztatásában. Piccardo (2016: 9) hibaként emeli ki, hogy a korábbi skála „nem teljes”. Ezt érdemes összevetni azzal a megjegyzéssel, miszerint

máig „egyetlen nyelvről sem készült még teljes, kimerítő leírás” (Európa Tanács 2002: 130), és már az olvasóhoz intézett bevezető is világossá teszi, a szöveg gondolatébresztő jellegű, nem törekszik a teljességre (Európa Tanács 2002: xiii).

A fonológiai tudás átdolgozása a következő kulcsfogalmakat kívánta operacionálizálni: (a) kiejtés; (b) hanglejtés; (c) akcentus; és (d) érthetőség. A gyakorlati megvalósításban azonban a lista az általános fonológiai tudás, a hangejtés és a prozódia három komponensére szűkült. Az érthetőség a szintek elkülönítésében bizonyult meghatározó jelentőségűnek, az akcentus pedig a fonológiai tudatosság mutatójaként került a leírásokba. Az eredeti fonológiai tudás helyét tehát a KER kiegészítő kötetében (2018b: 136) három skála foglalja el A1–C2 szintig 18 deskriptorral.

A fonológia átdolgozott skáláit tanulmányozza Kallio (2017) egy a finn diákok svéd nyelvét tanulását vizsgáló kismintás próbában. Kallio szerint a hangejtési sebesség, illetve a bizonyos kiejtésfolytonossági törések mutatják legbiztosabban az elért nyelvtudásszintet. Az IELTS vizsgarendszer munkahelyi interakciót vizsgáló kutatásában Galaczi és Taylor (2018) kitér a fonológia szerepére is, azonban éles vizsgák felvételeit elemezve arra a következtetésre jut, hogy a konstruktum az adott nyelvhasználati tartományban az érthetőségre szűkítendő. Ennek a megállapításnak kritikai vonatkozása van a KER-fonológia fogalomértelmezésével kapcsolatban, és nyilvánvaló implikációkat tartalmaz a nyelvvizsgát levezető vizsgáztatók képzésének tekintetében is.

A fonológia, de különösen a közvetítés skáláinak átdolgozása egyben lehetőség is volt arra, hogy a KER eredeti célja és üzenete ismételt megerősítést nyerjen. A közvetítésben a nyelvhasználó társadalmi szereplő, aki a nyelvi jelentés közösségi kialakításának folyamatában vesz részt nyelvi és egyéb, például plurilingvális és plurikulturális kompetenciákat mozgósítva. A KER közvetítéssel kiegészített szintleíró rendszere nyelvoktatási paradigmaváltást sürget, melyben a nyelv cselekvés és együttműködés, a nyelvhasználat közösségi jelentésalkotás, és az alapkészségek helyét integrált kommunikációs módok veszik át.

A plurilingvális és plurikulturális kompetencia

A multilingvalizmus, azaz soknyelvűség a KER (Európa Tanács 2002: 5) szerint „bizonyos számú nyelv ismerete, vagy több nyelv együttes jelenléte egy adott társadalomban”. Ezzel szemben a plurilingvalizmus, a többnyelvűség az egyén élményeinek és tapasztalatainak folyamatos bővülését is jelenti a nyelvek használatával és az ettől elkülöníthetetlen kulturális ismeretekkel együtt. A többnyelvűség a nyelvtanulást nem szűkíti egy jelrendszer elsajátítására, egy mentális tréningre. Az idegen nyelvek a nyelvtanulás különböző fejlettségi fokain egymás mellett párhuzamosan léteznek a nyelvtanuló fejében, aki ezeket kommunikációs céllal – akár keverten – felhasználja, és a visszajelzéseknek megfelelően finomítja őket. A nyelvhasználat során kulturális ismeretekre is szert tesz, azok tárházát bővíti, az elvárásokhoz igazodik témaválasztásában,

szóhasználatában, hanghordozásában stb. A nyelvtanulás célja ennek megfelelően nem az anyanyelvi beszélő szintjének elérése, hanem a beszélgetőpartnerrel folytatott sikeres kommunikáció.

Hasonlóképpen, míg a multikulturalitás kultúrák egymás mellett élését jelenti, a plurikulturalitás alapvetése, hogy minden kulturális csoport heterogén és eltérő értékrendű egyénekből épül fel, akik egyszerre több ilyen csoport tagjai. Így tartozhatunk egyszerre – a teljesség igénye nélkül – nemzetekhez, faji és etnikai csoportokhoz, vallási felekezetekhez, településekhez, szakszervezetekhez, szakmai egyesületekhez, bizonyos szexuális orientációjú közösségekhez, generációkhoz és családokhoz (Council of Europe 2016: 19). A korábban említett sikeres kommunikáció feltétele nem csupán a kommunikációs kompetenciák rugalmas használata, hanem a plurikulturális kompetenciáké is: a kulturális diverzitásban a kölcsönös megértés csak akkor lehetséges, ha a nyelvhasználó egyszerre fejleszti nyelvi és kulturális eszköztárát (Council of Europe 2018b: 157).

A plurilingvális és plurikulturális kompetencia skáláinak fejlesztése a közvetítés skálarendszerének átdolgozásával egyszerre történt. A plurikulturális tér kialakítása skála a közvetítésbe integrálva található, ezzel is hangsúlyozva a nyelvhasználó hathatós közreműködését kulturális mediátorként. A kommunikációs kompetenciától elkülönített három kompetencia: (a) a plurikulturális készletár használata; (b) a plurilingvális megértés; és (c) a plurilingvális készletár használata. A középszintű nyelvhasználó egyebek mellett képes a kulturális sajátosságokat megfelelően értelmezni, észreveszi a kultúrközt viselkedésformákat, és ismeri ezek jelentőségét, és képes a plurilingvális eszköztárában lévő nyelvek között váltani, ezzel is elősegítve a beszélgetőtársak megnyilvánulását.

A plurikulturalitás fogalma és új skálái esetenként szétfeszítik a nyelvtanulás, nyelv-tanítás és nyelvi mérés hagyományos kereteit. A B2+ szintű nyelvhasználó az öt jellemző egyik leírás szerint képes a saját és idegen társadalmi csoportok álláspontjának és gyakorlatának értékelésére, tudatában van az ítéletek és előítéletek alapját képező kulturális értékeknek (Council of Europe 2018b: 159). Dunlea (2017) ennek kapcsán jegyzi meg, hogy bár a KER kiegészítő kötete mögött egy egészében sikeres kutatás áll, bizonyos skálák olyan mértékben tükröznek társadalmi és kulturális értékeket, amit a nyelvvizsgáztatás már nem tud befogadni. Az okleveleket kiállító intézményektől nem várható el, hogy aszerint minősítsenek jelölteket, hogy például mennyire jó demokratikus állampolgárok (Dunlea 2017). A plurikulturalitás és a másság tisztelete az európai demokráciákban elviekben mérhető lehet, azonban azt is látnunk kell, hogy ezek az értékek is kontextusba ágyazottak és számos ország és társadalom számára nem elfogadhatóak. A KER a felhasználó tudatos döntésére bízta, a diskurzus mely jellemzőit kell a nyelvhasználónak elsajátítania, mely mikro- és makrofunkciókat kell kezelnie, és ugyanígy mi képezi a nyelvi mérés részét (Európa Tanács 2002: 157).

A nyelvtudás szerepe a társadalmi mobilitásban és integrációban

A 2017-ben a franciaországi Sèvres-ben rendezett éves EALTA-konferencia témája arra a kérdésre kereste a választ, mi a nyelvi mérés szerepe a társadalmi mobilitásban és integrációban. A nyelvvizsga-bizonyítványt kiállító intézmények mindig valamilyen állami vagy szakmai akkreditáción esnek át, ami a minőségbiztosítás egyik eszköze. A szintminősítést csak nagyon ritkán célozza meg a nyelvtanuló pusztán azért, hogy nyelvi szintjével hivatalosan is tisztában legyen. A nyelvvizsgák minőségi garanciáira éppen azért van szükség, mert a bizonyítvány megszerzése felsőoktatási felvételi eljárásban, bérkiegészítés megítélésekor vagy munkaviszonyban pozíció betöltésekor elvárásként jelenhet meg. A tanulmányi és a munkahelyi előmenetel a társadalmi mobilitás alapesetei. Számos ország valamilyen nyelvvizsga megszerzését várja el az állampolgárságért folyamodóktól, így a hivatalosan igazolt nyelvtudásnak a társadalmi integrációban is határozott szerepe van. A KER (2001: 1) kifejezett célja az európai mobilitás fejlesztése, ennek azonban vannak erkölcsi, etikai, jogi, társadalmi igazságossági és számtalan egyéb vonatkozásai. Mindezekből a nyelvvizsga-szolgáltatók nem zárkozhatnak el szakmai alapon, hiszen társadalmi és politikai szerepük vitathatatlan (McNamara 2012).

A nyelvvizsgák célzottan kirekesztő aspektusa, hogy inherens különbséget tesznek egy adott nyelvet első nyelvként beszélők és ugyanezt a nyelvet második vagy idegenként beszélő nyelvhasználók között. A gyakorlatban az idegennyelv-tudást mérő nyelvvizsga akkor ad értelmezhető eredményt, ha idegennyelv-tanulók töltik ki. Hasonlóképpen, az anyanyelvi olvasási és szövegértési képesség mérésére fejlesztett feladatsor anyanyelvi populáción működik. Ez a kétosztatúság a felhasználásban is megmarad, és létrehozza a nyelvi mérés „kapuőr” szerepét (Extra–Spotti–van Avermaet 2009). A születésünkkel együtt jár egy vitán felül álló jogosultság az állampolgárságra. Ha az anyaállamtól különböző ország teljes jogú polgárává kívánunk válni, akkor a számos elvárás egyike a nyelvvizsga lehet.

A korlátozás talán legalacsonyabb foka a nemzetközi gyakorlatban a tanulmányokat idegen nyelven folytatni szándékozókkal szemben támasztott nyelvvizsga-követelmény. Számos faktor befolyásolja az idegen nyelvi környezetben történő tanulás sikerességét (Duff 1995). Ilyen a kognitív és tanulmányi érettség, a műveltség, a nyelvi szocializáltság foka, az anyagi háttér, és más nyelvi, pszichológiai, szociális tényezők. Ezek közé tartozik az elért idegen nyelvi szint is, ami természetesen fontos, de nem képes arra, hogy minden mást felülírjon. Azonban a nyelvvizsga adott szintje vagy pontértéke egyszerűen ellenőrizhető egy olyan versenyvizsga esetén, mint a felvételi eljárás. Az alkalmazott nyelvészeti kutatások egy része éppen ezért azt vizsgálja, milyen idegen nyelvi szinttel lehet sikeresen teljesíteni egy oktatási programot idegen nyelven (Dimova 2017, Lukácsi–Berkovics 2017, Moe–Wiger 2019, Newbold 2017, Tervola 2016).

A társadalmi mobilitás és integráció következő nagy érdeklődésre számot tartó területe a munka világa. Az anyanyelviek és a célország nyelvét idegen nyelvként beszélők közötti mesterséges különbségtétel a munkavállalás során talán még élesebb kontrasztot teremt, mint az oktatásban. Ennek oka szakmai természetű, hiszen a hivatását elsőrangúan végző zeneszerzőt, óvodapedagógust, erdészt vagy katonát nem elsősorban az különbözteti meg szaktársaitól, hogy melyik ország közhiteles nyilvántartásában anyakönyvezték. A gyakorlat mégis azt mutatja, hogy sok esetben a munkavállalási céllal érkező és szakmai kompetenciáit hitelesen igazoló külföldieknek egy nyelvi akadályt is le kell győzniük (Pill 2018).

A foglalkoztatásban a nyelvvizsga „kapuőr” szerepét két területen kutatták mélységében. Az egyik ezek közül a légi közlekedés, különösen a repülésirányítás (Alderson 2011, Bullock 2018). A *Versant Aviation English Test* (Downey–Suzuki–van Moere 2010) a pilóták és repülőgép-irányítók számára fejlesztett, teljesen számítógépesített beszédkézséget és beszédértést mérő vizsga, ahol az interakció nem vizsgázói oldalának szerepkörét és az értékelést is automatizált folyamatok vezérlik. Figyelembe véve, hogy a megcélzott felhasználók a légiközlekedés biztonsága érdekében kizárólag egy előre nyomtatott forgatókönyv szerint kommunikálhatnak, a számítógép valóban képes az ilyen interakciót hűen modellálni. Ugyanakkor természetszerűen vetődik fel az a kérdés is, hogy a kreativitás ilyen mértékű elfojtása, illetve a kodifikáció ilyen foka mellett mennyire indokolható az anyanyelvi nyelvhasználók felmentése a vizsga alól (Kim–Elder 2009). Kim (2018) szerint a nyelvtudás csak akkor válik a hatékony kommunikáció eszközévé, amennyiben a nyelvhasználó rendelkezik általános szakmai kompetenciákkal, követi a repülésirányítási konvenciók szabályrendszerét, és megéri a pilóta, illetve a légiirányítás céljait és viselkedését.

Az egészségügy a munkaerőpiac másik sokat kutatott területe, ahol a szakképesítés megléte mellett az alkalmazás feltétele sok esetben valamilyen nyelvvizsga (Pill 2016, Wette 2011). Vitán felül áll az orvos vagy ápoló és a beteg, illetve a szakmai személyzet közötti interakció esetenként a szó szoros értelmében is életbevágó jelentősége. Kutatást igényel azonban annak feltárása, hogy mi teszi sikeressé az egészségügyi kommunikációt (Hegedüs 2014, O’Hagan–Manias–Elder–Pill–Woodward–Kron–McNamara–Webb–McCull 2014). A szakmabeliek ítéleteire építve Pill és McNamara (2016) megalkotta a klinikai kommunikációs kompetencia fogalmát, amely így az anyanyelvi és az idegen nyelvi nyelvhasználókra egyaránt alkalmazható.

A munkavállalás a migráció egyik fő mozgatórugója, a migráció összetett kérdésköre mégsem szűkíthető le a külföldi álláskeresésre. Az alkalmazott nyelvészeti diskurzusban is gyakran keveredik a migráció alanyainak pontos definiálása és használata. Coste és Cavalli (2015) rendre elkülönítés nélkül, felcserélhető fogalmakként használja a „gazdasági menekült”, a „bevándorló” és a „menekült” kifejezéseket. A fogalmak tisztázatlansága jellemzi az Extra, Spotti és van Avermaet (2009) kötet európai esettanulmányait

és a demokratikus kultúra kompetenciáit tárgyaló Európa Tanács-kiadványt is (Council of Europe: 2016). A fogalomazonosság és fogalomállandóság hiányára mutat rá Block (2010) írása, melyben a szerző kísérletet tesz arra, hogy a migrációs önazonosság csoportjainak leírását adja a klasszikus bevándorlóktól, a menekülteken és marginalizált gazdasági bevándorlókon át a távoli nemzettársakig (Anderson 1998, Block 2010: 489). A fogalmak világos elkülönítése azért különösen fontos, mert a menekültek nemzetközi jogi védelem alatt állnak (1951. évi Genfi Egyezmény), a bevándorlók viszont nem képeznek egyetlen jól körülírható csoportot, így egységes szabályozás sem vonatkozik rájuk a nemzetközi jogban.

Az európai nyelvi mérés és a migráció kapcsolata a nyelvvizsgák „kapuőr” szerepének extrém szélsőségéhez vezet (Shohamy 2001, 2006). Számos elsősorban skandináv állam a migrációt nem politikai eszközzel kívánja szabályozni, hanem adott nyelvből vagy nyelvekből adott szinten teljesített nyelvvizsga-követelményt támaszt a befogadásra várókkal szemben (Hamnes Carlsen–Moe 2016, Gysen–Kuijper–van Avermaet 2009, Milani 2008). A norvég álláspont sajátos őszintesége, hogy miközben 2000 kontaktórással nyelvi kurzusokat biztosít ingyenesen a menekült státusszal rendelkezőknek, ezzel nem segíteni kívánja a nyelvtanulást, hanem eltántorítani akarja a kevésbé kitartókat, így állva útját az integrációnak (Hamnes Carlsen 2017). Krumm (2012: 53) szerint egyetlen nyelvvizsga sem ad pontos iránymutatást a letelepedni kívánó egyén társadalmi integrációjának fokáról. Pochon-Berger és Lenz (2014: 20) óvatosabban fogalmaz, amikor azt állítja, kevés nyelvészeti bizonyíték támasztja alá azt az állítást, hogy a bevándorlókkal szemben támasztott magasabb célnyelvi követelmények és kulturális elvárások előnyösek lennének. Mindez nem feltétlenül jelenti a nyelv mint kulturális alapérték relativizálását (Smolicz 1980). Az idegen nyelvi mérés szakmai keretein belül értelmezve ez egy validitási, érvényességi probléma, jelesül a nyelvvizsgát nem abból a célból fejlesztették ki, amire később az eredményeket használják (Kane 2019).

A technológia szerepe a nyelvi mérésben

Hasonlóan hatalmas és teljesen más okokból megkerülhetetlenül fontos kutatási terület az elmúlt évtizedben a technológia szerepe a nyelvi mérésben. A számítógépek és a számítástechnika 1935-től van jelen a nyelvvizsgáztatásban az adatfeldolgozás, eredményszámítás, korrekciós számítások, tesztelméletek, bankolás, teszttervezés részeként (Fulcher 2000: 93). Ennek megfelelően az EALTA éves konferenciáját megelőző műhelyek között rendre megjelennek az adatfeldolgozásra és nyelvvizsga-eredményszámításra tervezett számítógépes programcsomagokat bemutató, használatuk elsajátítását megcélzó oktatások.

A technológia szerepe és jelentősége eltérő a tesztközpontú alkalmazott nyelvészeti kutatásokban. Klasszikus igény mutatkozik a papír-ceruza alapon létező nyelvvizsgák

számítógépes platformra történő adaptációjára, ami magában hordozza egy sor összehasonlító vizsgálat lehetőségét és szükségességét (Brunfaut–Harding–Batty 2018, Endres 2012, Yu–Livingston–Larkin–Bonett 2004).

Az elmúlt évtizedek automatizált értékelést vizsgáló kutatásai egy váratlan, de megnyugtató eredménnyel szolgáltak. Mára általánossá vált az a gyakorlat, hogy a jelölt íráskészségét közvetlenül, tényleges írásbeli produkcióval tesztelik: a vizsgázó levelet ír, vagy esszében elmélkedik egy problémáról. Az írásproduktumot képzett értékelők olvassák, akik valamilyen előre meghatározott rendszer szerint pontozzák a művet. Az értékelési útmutatók és skálák mellett is a produktív nyelvi tevékenységek közvetlen nyelvi mérésében az elért pontértéket nagymértékben befolyásolják olyan tényezők, mint a műfaj, az értékelési szempontok, az értékelői magatartás, vagy az értékelés fizikai feltételei (Weigle 2002). Hamp-Lyons (1990) az értékelést befolyásoló tényezők közül a vizsgáztatói szigor emeli ki. A vizsgáztatás szabályozottsága és a vizsgáztatóképzések ellenére az értékelők bizonyos fokú eltérést mutatnak. A szigor okozta pontértékelterések eredményt befolyásoló hatásának csökkentésére számos matematikai modellt dolgozott ki a szakma. McNamara és Knoch (2012) szerint a Rasch-módszer tan az ún. igazságos pontértékkel képes korrigálni az értékelői hibák jelentős részét, ezért a két szerző a szubjektív értékelés problémakörét megoldottnak tekinti.

Visszatekintve ma már látható, hogy a szubjektivitást kezelő eljárások helyett a szolgáltatók a gépi értékelés felé fordulnak, így az emberi tényező meg sem jelenik a pontértékek megállapításánál. Számos kutatás témája az automatizált értékelés és a természetes nyelvfeldolgozás olyan szoftverekkel, mint az eRater, a Coh-Metrix, az Intellimetric, a Project Essay Grade, az Intelligent Essay Assessor, a SpeechRater vagy a Versant (Attali 2007, McNamara–Graesser–McCarthy–Cai 2014, Wang–Zechner–Sun 2018). A Pearson PTE Academic vizsgája egy teljes egészében algoritmusok alapján értékelt mérőeszköz (Pearson 2009). A Cambridge Assessment az automatizált vizsgában megtartotta a beszédkészség videokonferenciás humán értékelését, jóllehet, ezt a döntést az értékelőként foglalkoztatott vizsgáztatók véleményére alapozták (Nakatsuhara–Berry–Inoue–Galaczi 2017). Furcsa lenne a gépi értékelés támogatását várni attól a vizsgáztatótól, akinek ez a tevékenység az elsődleges bevételi forrása (Khabbazzbashi–Lam–Nakatsuhara 2019).

A videokonferencia már az online technológia világa. A világháló előnyeit a nyelvoktatás és a nyelvi mérés is kreatív megoldásokat keresve vizsgálja. Dimova (2018b) az online szerepét kutatja az íráskészség fejlesztésében és mérésében, Devine, Pickles és Rogerson (2018) pedig fiatalok nyelvhasználók számára fejlesztett online játékokról számol be mint a nyelvi mérés új eszközéről. A digitális nyilvánosság persze vizsgabiztonsági kihívásokat is jelent (Dimova 2018a).

A technológiai fejlődés új eszközöket és módszereket is elérhetővé tett az alkalmazott nyelvészeti kutatások számára. Ma már a figyelem fókuszát kereső és annak változásait

feltáró szemmozgás-követéses vizsgálatok is elérhetőek a nyugat-európai kutatók számára (Unaldi 2019, Zimmermann 2019). Ilyen vizsgálattal megállapítható, hogy a vizsgázó arra figyel-e, amire a vizsga a figyelmét irányítani próbálja, milyen stratégiák mozgósításával jut el a vizsgázó a válaszig, vagy mennyi időt tölt egy-egy itemmel.

A magyar gyakorlat

Az európai nyelvi mérés 21. századi fejlődési irányvonalainak helyi adaptációja szempontjából Magyarország összetett képet mutat. Nincs olyan új és haladó téma, ami teljes egészében elkerülné a magyar kutatók figyelmét, azonban a pénzügyi források korlátozottsága és a jogszabályi keretek erősen behatárolják a szakma művelőinek mozgásterét.

A hazai akkreditált nyelvvizsgáztatás fontos elvárása a szintillesztés a KER-hez, amit a népszerű, sok vizsgázót értékelő vizsgarendszereknek két évente igazolniuk kell (Oktatási Hivatal 2019). A jogszabályi háttér számos ponton sajátos ellentmondásban áll a KER-rel. Szóhasználatát tekintve a 137/2008 Kormányrendelet 2. § (6) nem követi a KER-szintek elnevezését, mivel az A2 (alapszint) a „belépőfok”, a B1 (küszöbszint) az „alapfok”, a B2 (középszint) a „középfok”, a C1 (haladószint) pedig a „felsőfok” nevet viseli. A fogalmi következetlenségen túl ez behatárolja az akkreditálható szintek valamikori bővíthetőségét is, hiszen mi következhetne a belépőfok előtt vagy a felsőfokon túl? A terminológián túlmutat a megközelítés különbözősége. A KER központi motívuma a nyelvi profil, ami a KER kiegészítő kötetében önálló fejezetet kap (Council of Europe 2018b: 36). A referenciakeret álláspontja szerint a szintek szükségszerűen, de művileg egyszerűsítik le a nyelvhasználó összetett szükségleteit, céljait és eredményeit. A javaslat szerint a nyelvtudás pillanatnyi képét olyan sugárdiagrammal célszerű ábrázolni, amely a nyelvhasználat számos területét egyszerre láttatja, valamint jó áttekintést ad az egyén fejlődéséről. A nyelvvizsgázó tehát nem egyszerűen egy „sikeres B2” minősítést kap, hanem egy részletes képet arról, hogy melyik nyelvi tevékenység tekintetében mennyire sikeres.

Komolyabb és egyre szélesedő törésvonal húzódik a jogszabály közvetítői készsége és a KER átdolgozott közvetítés felfogása között. A 137/2008 kormányrendelet 2. § (3) szerint az egynyelvű vizsgáknak nem része a közvetítés. A KER kiegészítő kötetében (Council of Europe 2018b: 104) mégis számos olyan feladatot találunk az előadás jegyzetelésétől a grafikonelemzésig, ami magyar államilag akkreditált egynyelvű vizsgák részét képezi, illetve kétnyelvű vizsgákon nem a közvetítés vizsgarészbe számít. Ennek a kibékíthetetlen ellentétnek a háttérében több dolog áll. Egyrészt a magyar államilag akkreditált vizsgáztatás rendszerének kidolgozása megelőzte a KER első megjelenését. A szintillesztés mint követelmény évekkel később ékelődött bele a már működő hatósági eljárásba. Másrészt a jogszabály nem a KER nyelvi cselekvéseit tekinti a rendszerezés egységének, hanem a ladói (1961) alapkészségeket.

Ennek ellenére a közvetítés skálarendszerének a kidolgozásában több magyar munkacsoport is aktív részt vállalt, ahogyan a fonológia és a fiatalkorú nyelvhasználókra vonatkozó részek kidolgozásában is (Council of Europe 2018b: 15). A technológiai újítások elsősorban a számítógépes vizsgákban öltenek testet, ami minden bizonnyal magával hozza a terület részletes és áttekinthető szabályozásának az igényét.

A korai idegennyelv-tanulás és a fiatalkori idegen nyelvi mérés helyzete dinamikusan változik hazánkban. A közoktatásban tanulók idegennyelv-tudásának mérését a 35/2014. (IV. 30.), illetve két tanítási nyelvű oktatási intézmények esetén a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet szabályozza. A 14 év alattiak a 137/2008 kormányrendelet 3. § (1) szerint nem tehetnek államilag akkreditált nyelvvizsgát, mégis számos junior nyelvvizsga rendelkezik akkreditációval (lásd: https://nyak.oh.gov.hu/doc/akk_vizsgarendszer.asp). A feszültség a nyelvi mérés alkalmazott nyelvészeti, illetve jogi megközelítése között a nyelvvizsga-szavatosságban érhető leginkább tetten. A sikeres akkreditált nyelvvizsga egy életre szól még akkor is, ha junior nyelvvizsgát szerez a jelölt. A junior nyelvvizsgák iránti igény növekedésével bizonyára egyre nagyobb hangsúlyt kap majd a nyelvvizsga érvényességi ideje.

Összegzésként

A tanulmány az elmúlt évtizedben fokozott érdeklődésre igényt tartó európai nyelvtudásmérési irányokat mutatta be. Foglalkozott a KER megszületésével és elfoglalt helyével az európai és a kontinensen túli nyelvi mérésben, majd áttekintette a referenciakeret kibővítésére irányuló kutatásokat. Kitért a közvetítés módosított konstruktumára, a fonológia skálarendszerére, valamint a plurilingvális és plurikulturális kompetenciákra is. Áttekintette a nyelvi mérés szerepét a társadalmi mobilitásban és integrációban, végül bemutatta a technológia nyelvtudásmérésre gyakorolt hatását is.

A tanulmány bevezetőjében említett jóslatról a fentiek fényében azt mondhatjuk, John Trimnek ebben a tekintetben nem volt igaza: a 21. századi nyelvi mérés központjában az elmúlt tíz évben nem a grammatikai szerveződés állt. A kutatások mögött sokkal inkább egy interdiszciplináris hatás látszik kirajzolódni, ami egyszerre hozza a felszínre a lokalitások sokfélesége és az egységességre való törekvés közötti feszülteket és összhangot.

IRODALOM

- Alderson, J. C. (2007): The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal*, 91/4, 659–663. doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00627_4.x
- Alderson, J. C. (2011): The politics of aviation English testing. *Language Assessment Quarterly*, 8/4, 386–403. doi: 10.1080/15434303.2011.622017
- Alderson, J. C. (2012): *Language testing and the CEFR*. English Teachers' Day conference in Luxembourg 2012. október 18.
- Alderson, J. C. (2017): Foreword to the Special Issue “The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) for English language assessment in China” of *Language Testing in Asia*. *Language Testing in Asia*, 7/20, 1–9. doi: 10.1186/s40468-017-0049-9
- Anderson, B. (1998): Long-distance nationalism. In B. Anderson (Ed.), *The spectre of comparisons: Nationalism, southeast Asia, and the world* (pp. 58–77). New York, NY: Verso.
- Attali, Y. (2007): *Construct validity of e-rater® in scoring TOEFL essays* (Research Report No. RR-07-21). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Barras, M. – Brunfaut, T. – Caudwell, G. – Hasselgreen, A. – Karges, K. – Lenz, P. – Papp, Sz. (2018): Computer-based testing of integrated skills: the role of young learners' working memory and task motivation. In: Tsagari, D. (Moderator), *Technology-based language assessment for young learners*. Szimpózium a 15. EALTA konferencián, Bochum, Németország 2018. május 31.
- Benigno, V. – de Jong, J. (2019): Linking vocabulary to the CEFR and the Global Scale of English: A psychometric model. In: Huhta, A. – Erickson, G. – Figueras, N. (eds.), *Developments in language education: A memorial volume in honour of Sauli Takala*. Jyväskylä: University Printing House, 8–29.
- Block, D. (2010): Problems portraying migrants in Applied Linguistics research. *Language Teaching*, 43/4, 480–493, doi:10.1017/S0261444809990280
- Boyd, E. (2019): *Are the new mediation descriptors likely to alleviate concerns about the dominance of academic English in research papers?* Előadás a 8. EALTA KER kutatócsoport találkozón, Dublin, Írország.
- Brunfaut, T. – Harding, L. – Batty, A. O. (2018): Going online: The effect of mode of delivery on performances and perceptions on an English L2 writing test suite. *Assessing Writing*, 36, 3–18. doi: 10.1016/j.asw.2018.02.003
- Bullock, N. (2018): *Language proficiency testing in aviation: 10 years of challenges and solutions*. Előadás a Language Testing Forum konferencián, Luton, Egyesült Királyság.
- Cambridge Assessment (Producer) (2011): *Critique of the CEFR* (Video 2). <https://www.youtube.com/watch?v=0j97x5PoCJE>
- Coste, D. – Cavalli, M. (2015): *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2001): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Council of Europe (2016): *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Cedex.
- Council of Europe (2018a): *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners: Resource for educators* (Vols. 1–2). Strasbourg: Language Policy Division.
- Council of Europe (2018b): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Devine, A. – Pickles, M. – Rogerson, S. (2018): *Game-based assessment for the 21st century language learner*. Előadás a 15. EALTA konferencián, Bochum, Németország.
- Dimova, S. (2017): *Lecturer certification in European higher education: What English to assess?* Előadás a 14. EALTA konferencián, Sèvres, Franciaország.
- Dimova, S. (2018a.): *EMI lecturer assessment: Developing secure test management system*. Poszter a 15. EALTA konferencián, Bochum, Németország.
- Dimova, S. (2018b): *L2 writing with internet access: Implications for teaching and assessment*. Előadás a 15. EALTA konferencián, Bochum, Németország.
- Downey, R. – Suzuki, M. – van Moere, A. (2010): High-stakes English language assessments for aviation professionals: Supporting the use of a fully automated test of spoken-language proficiency. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 53, 18–32.
- Duff, P. (1995): An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. *TESOL Quarterly*, 29/3, 505–537.
- Dunlea, J. (2017): Filling the gaps in the CEFR: strengthening the description of the construct. Előadás az 5. EALTA KER-kutatócsoport találkozón, Sèvres, Franciaország.
- Endres, H. (2012): A comparability study of computer-based and paper-based writing tests. *Research Notes*, 49, 26–33.
- Erickson, G. (2019): Holistic peer analyses of National Tests in relation to the CEFR. In: Huhta, A. – Erickson, G. – Figueras, N. (eds.), *Developments in language education: A memorial volume in honour of Sauli Takala*. Jyväskylä: University Printing House, 49–66.
- Európa Tanács (2002): *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ.
- Extra, G. – Spotti, M. – van Avermaet, P. (2009): Testing regimes for newcomers. In: Extra, G. – Spotti, M. – van Avermaet, P. (eds.), *Language testing, migration and citizenship*. New York, NY: Continuum, 3–33.
- Figueras, N. – North, B. – Takala, S. – Verhelst, N. – van Avermaet, P. (2005): Relating examinations to the Common European Framework: A manual. *Language Testing*, 22/3, 262–279. doi: 10.1191/0265532205lt308oa
- Folny, V. (2018): *Concurrent validation CEFR scale (for productive skills)*. Előadás a 7. EALTA KER-kutatócsoport találkozón, Bochum, Németország.
- Fulcher, G. (2000): Computers in language testing. In: Brett, P. – Motteram, G. (eds.), *A special interest in computers: Learning and teaching with information and communications technologies*. Manchester: IATEFL Publications, 93–107.
- Galaczi, E. – Taylor, L. (2018): *Interactional competence in the workplace: Challenges and opportunities*. Előadás a Language Testing Forum konferencián, Luton, Egyesült Királyság.

- Gysen, S. – Kuijper, H. – van Avermaet, P. (2009): Language testing in the context of immigration and citizenship: The case of the Netherlands and Flanders (Belgium). *Language Assessment Quarterly*, 6/1, 98–105, doi: 10.1080/15434300802606655
- Hamp-Lyons, L. 1990. Second language writing: Assessment issues. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights from the classroom*. New York, NY: Cambridge University Press, 69–87.
- Hammes Carlsen, C. (2017): *Language testing with a bitter aftertaste*. Előadás a 14. EALTA konferencián, Sèvres, Franciaország.
- Hammes Carlsen, C. – Moe, E. (2016): Language testing as part of integration policy in Norway. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7/6.
- Harangus, K. (2014): Anyanyelvi kompetenciák: jelen és jövő a mérések tükrében. In: Pletl, R. (szerk.) *Anyanyelvoktatás: Irányok és törésvonalak*. Kolozsvár: Ábel Kiadó, 63–84.
- Hasselgreen, A. – Torsheim, T. (2016): *Construct validation in a test of reading for young learners*. Előadás a 13. EALTA konferencián, Valencia, Spanyolország.
- Hegedűs, A. (2014): *The construct of speaking ability in a bilingual English for medical purposes exam*. Előadás a 3. EALTA Beszédkészség kutatócsoport találkozón, Valencia, Spanyolország.
- Hsieh, C.-N. – Wang, Y. (2016): *Investigating the construct of speaking proficiency for young language learners: A discourse analytic study*. Előadás a 13. EALTA konferencián, Valencia, Spanyolország.
- Kallio, H. (2017): *Revised CEFR descriptor scale for phonological control: A small-scale pilot*. Előadás az 5. EALTA KER-kutatócsoport találkozón, Sèvres, Franciaország.
- Kane, M. (2019): *Flexibility and utility in assessment and validation*. Előadás a 16. EALTA konferencián, Dublin, Írország.
- Kanistra, V. (2018): *Exploring the feasibility of using the Item Descriptor Matching (ID) method to set cut scores on a B2 CEFR level examination*. Előadás a 7. EALTA KER-kutatócsoport találkozón, Bochum, Németország.
- Khabbazzbashi, N. – Lam, D. – Nakatsuhara, F. (2019): *Technology and authenticity in the IELTS Speaking Test: What do the examiners say?* Előadás a 16. EALTA konferencián, Dublin, Írország.
- Kim, H. (2018): What constitutes professional communication in aviation: Is language proficiency enough for testing purposes? *Language Testing*, 35/3, 403–426, doi: 10.1177/0265532218758127
- Kim, H. – Elder, C. (2009): Understanding aviation English as a lingua franca: Perceptions of Korean aviation personnel. *Australian Review of Applied Linguistics*, 32/3, 23.01–23.17.
- Krumm, H.-J. (201): Multilingualism, heterogeneity and the monolingual policies of the linguistic integration of migrants. In: Messer, M. – Schroeder, R. – Wodak, R. (eds.) *Migrations: Interdisciplinary perspectives*. New York, NY: Springer, 43–54.
- Lado, R. (1961): *Language testing*. London: Longman.
- Lankina, O. (2018): *Assessment of oral mediation: Global and analytical marks*. Előadás a 7. EALTA KER-kutatócsoport találkozón, Bochum, Németország.
- Liontou, J. – Tzagari, D. (2017): *A computational linguistic analysis of the development of L2 writing proficiency: Evidence from EFL young learners' written essays*. Előadás a 14. EALTA-konferencián, Sèvres, Franciaország.

- Lukácsi, Z. (2016): Lost in translation: A local interpretation of mediation. Előadás a 2. EALTA KER-kutatócsoport találkozón, Valencia, Spanyolország.
- Lukácsi-Berkovics, I. (2017): *Chinese immigrants in the Hungarian system of public education*. Előadás a 14. EALTA-konferencián, Sèvres, Franciaország.
- McNamara, D. S. – Graesser, A. C. – McCarthy, P. M. – Cai, Z. (2014): *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. (2012): Language assessments as Shibboleths: A poststructuralist perspective. *Applied Linguistics*, 33/5, 564–581, doi: 10.1093/applin/ams052
- McNamara, T. – Knoch, U. (2012): The Rasch wars: The emergence of Rasch measurement in language testing. *Language Testing*, 29/4, 555–576, doi: 10.1177/0265532211430367
- Milani, T. (2008): Language testing and citizenship: A language ideological debate in Sweden. *Language in Society*, 37/1, 27–59, doi: 10.1017/S0047404508080020
- Moe, E. – Wiger, S. (2019): *Using the CEFR to determine language levels necessary for subject learning*. Előadás a 8. EALTA KER-kutatócsoport találkozón, Dublin, Írország.
- Nakatsuhara, F. – Berry, V. – Inoue, C. – Galaczi, E. (2017): Exploring the use of video-conferencing technology in the assessment of spoken language: A mixed-methods study, *Language Assessment Quarterly*, 14/1, 1–18. doi: 10.1080/15434303.2016.1263637
- Newbold, D. (2017): *Student mobility, ELF, and the role of language certification*. Előadás a 14. EALTA-konferencián, Sèvres, Franciaország.
- North, B. (1992): European Language Portfolio: Some options for a working approach to design scales for proficiency. In: Schärer, R. – North, B. (eds.), *Towards a common European framework for reporting language competency*. Washington, DC: NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, 158–172.
- North, B. – Docherty, C. (2016): Validating a set of CEFR illustrative descriptors for mediation. *Cambridge Research Notes*, 63, 24–30.
- North, B. – Panthier, J. (2016): Updating the CEFR descriptors: The context. *Cambridge Research Notes*, 63, 16–23.
- O’Hagan, S. – Manias, E. – Elder, C. – Pill, J. – Woodward-Kron, R. – McNamara, T. – Webb, G. – McColl, G. (2014): What counts as effective communication in nursing? Evidence from nurse educators’ and clinicians’ feedback on nurse interactions with simulated patients. *Journal of Advanced Nursing*, 70/6, 1344–1354. doi: 10.1111/jan.12296.
- O’Sullivan, B. (2018): *Localisation: The ultimate goal in language testing?* Előadás a 15. EALTA-konferencián, Bochum, Németország.
- Oktatási Hivatal. (2019): Akkreditációs kézikönyv. <https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ak2019/ak2019.htm>
- Pearson (2009): *Official guide to Pearson Test of English Academic*. London: Longman.
- Pham, T. H. N. (2017): Applying the CEFR to renew a general English curriculum: Successes, remaining issues and lessons from Vietnam. In: O’Dwyer, F. et al. (eds.) *Critical, constructive assessment of CEFR-informed language teaching in Japan and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 97–117.
- Piccardo, E. (2016): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Phonological scale revision process report*. Strasbourg: Cedex.

- Pill, J. (2016): Drawing on indigenous criteria for more authentic assessment in a specific-purpose language test: Health professionals interacting with patients. *Language Testing*, 33/2, 175–193, doi:10.1177/0265532215607400
- Pill, J. (2018): *How policy makers view language tests for professional registration*. Előadás a Language Testing Forum konferencián, Luton, Egyesült Királyság.
- Pill, J. – McNamara, T. (2016): How much is enough? Involving occupational experts in setting standards on a specific-purpose language test for health professionals. *Language Testing*, 33/2, 217–234, doi: 10.1177/0265532215607402
- Pochon-Berger, E. – Lenz, P. (2014): *Language requirements and language testing for immigration and integration purposes* (Report of the Research Centre on Multilingualism). Fribourg: Institute of Multilingualism.
- Rodriguez, C. (2018): *Incorporating mediation descriptors in a C1 speaking test*. Előadás a 7. EALTA KER-kutatócsoport találkozáson, Bochum, Németország.
- Shohamy, E. (2001): *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. New York: Longman.
- Shohamy, E. (2006): *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Smolicz, J. J. (1980): Language as a core value of culture. *RELC Journal*, 11(1), 1–13, doi: 10.1177/003368828001100101
- Trevola, M. (2016): *Finnish language proficiency of immigrant physicians in medical licensure examinations*. Előadás a 12. EALTA-konferencián, Kopenhága, Dánia.
- Unaldi, A. (2019): *The use of eye-tracking and verbal protocols in construct validation: Multiple-text reading tasks in EAP tests*. Előadás a 16. EALTA-konferencián, Dublin, Írország.
- Verhelst, N. – Figueras, N. – Prokhorova, E. – Takala, S. – Timofeeva, T. (2019): Standard setting for writing and speaking: The Saint Petersburg experience. In: Huhta, A. – Erickson, G. – Figueras, N. (eds.) *Developments in language education: A memorial volume in honour of Sauli Takala*. Jyväskylä: University Printing House, 278–301.
- Wang, Z. – Zechner, K. – Sun, Y. (2018): Monitoring the performance of human and automated scores for spoken responses. *Language Testing*, 35/1, 101–120, doi: 10.1177/0265532216679451
- Weigle, S. C. (2002): *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wette, R. (2011): English proficiency tests and communication skills training for overseas-qualified health professionals in Australia and New Zealand. *Language Assessment Quarterly*, 8/2, 200–210, doi: 10.1080/15434303.2011.565439
- Wilkins, D. A. (1978): Proposal for levels definition. In: Trim, (ed.) *Some possible lines of development of an overall structure for a European unit / credit scheme for foreign language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe, (71–78).
- Yu, L. – Livingston, S. A. – Larkin, K. C. – Bonett, J. (2004): *Investigating differences in examinee performance between computer-based and handwritten essays* (ETS Research Report RR-04-18). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Zimmermann, S. (2019): *Transitions in L2 writing assessment: Insights from eye tracking and stimulated recall*. Előadás a 16. EALTA-konferencián, Dublin, Írország.