

2. Az alkalmazott megközelítés

2.1. Cselekvésközpontú megközelítés

A nyelvtanulás, a nyelvtanítás és az értékelés területén használt átfogó, átlátható és következetes referenciakeret a nyelvhasználat és nyelvtanulás csak nagyon általános felfogását tükrözheti. Az itt alkalmazott megközelítés abban az értelemben cselekvésközpontú, hogy a nyelvhasználókat és a nyelvtanulókat elsősorban „társadalmi szereplőnek”, vagyis a társadalom olyan tagjainak tekinti, akiknek adott körülmények között, adott környezetben és egy meghatározott tevékenységi körben bizonyos (nem csupán nyelvvel kapcsolatos) feladatokat kell elvégezniük. A beszédaktusok természetesen nyelvi tevékenységekben valósulnak meg, ám ezek a tevékenységek mindenkor egy szélesebb társadalmi kontextus részét képezik, és csak ez adhatja meg teljes jelentésüket. Feladatokról olyan értelemben beszélünk, hogy a cselekvést egy vagy több egyén hajtja végre, akik megtervezetten alkalmazzák saját egyéni kompetenciáikat egy adott eredmény elérése érdekében. Ezért a cselekvésközpontú megközelítés a kognitív, az érzelmi és az akarati tényezőket is figyelembe veszi, akár csak az egyénre mint társadalmi szereplőre jellemző összes képességet.

Ennek megfelelően a nyelvhasználat és nyelvtanulás minden formája a következőképpen határozható meg:

Nyelvhasználaton - beleértve a nyelvtanulást is - olyan személyek cselekvését értjük, akik egyénekként és társadalmi szereplőkként részben **általános** és részben speciális **kommunikatív nyelvi kompetenciák** egész sorát sajátítják el. Ezekre a kompetenciákra támaszkodnak, amikor különböző **kontextusokban**, különböző **körülmények** és **korlátozó** tényezők között **nyelvi tevékenységekben** vesznek részt. E tevékenységeken olyan **nyelvi folyamatok** értendők, melyek során az **élet különböző tartományaihoz** tartozó **témákról** szóló **szövegek** produkciója és recepciója valósul meg. A nyelvhasználók eközben mindig azokat a **stratégiákat** aktíválják, amelyek az adott **feladat** végrehajtásához a legcélravezetőbbnek ígérkeznek. A kommunikációban részt vevők kompetenciáit megerősítetik vagy módosíthatják a tevékenységek során szerzett tapasztalatok.

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

- A *kompetenciák* azon ismeretek, készségek és személyiségjegyek összességét jelentik, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén cselekvéseket hajtson végre.
- Az *általános kompetenciák* azok, amelyek nem kifejezetten a nyelvre vonatkoznak, de amelyek mindenfajta tevékenységhez szükségesek, így természetesen a nyelvi tevékenységekhez is.
- A *kommunikatív nyelvi kompetenciák* képessé teszik az egyént, hogy nyelvi eszközök alkalmazásával cselekedjen.
- A *kontextus* gyűjtőneve mindazon eseményeknek, valamint (fizikai és egyéb) helyzeti, a személyre jellemző külső és belső tényezőknél, amelyekbe a kommunikációs tevékenységek beágyazódnak.
- A *nyelvi tevékenységek* az egyén kommunikatív nyelvi kompetenciájának egy bizonyos tartományban való alkalmazását jelentik, valamely feladat végrehajtásához szükséges szöveg vagy szövegek (receptív és/vagy produktív módon) történő feldolgozása során.
- A *nyelvi folyamatok* olyan neurológiai vagy fiziológiai folyamatok láncolatát jelentik, amelyek beszélt vagy írott szövegek produkciója, illetőleg recepciója során játszódnak le.
- A *szöveg* bármely egymáshoz kapcsolódó (beszélt vagy írott) mondatosor vagy diskurzus, amely valamely tartományhoz kapcsolódik. Valamely feladat végrehajtásakor a szöveg nyelvi tevékenységek révén keletkezik, mint a feladat nyelvi segédeszköze, célja, folyamata vagy produktuma.
- A *tartomány* a társadalmi élet olyan tág területeire vonatkozik, amelyeken az egyének társadalmi szereplőként tevékenykednek. Jelen esetben ezeknek csak egy átfogóbb osztályozását alkalmaztuk, csupán a nyelvtanulás és nyelvtanítás, valamint a nyelvhasználat szempontjából fontos főbb kategóriákra szorítkozva: az oktatási, a szakmai, a közéleti és a személyes tartományra.
- A *stratégia* bármely szervezett, célirányos és irányított cselekvés(sor), amelyet az egyén egy kapott vagy önként vállalt feladat elvégzése érdekében választ.
- A *feladat* bármely célirányos cselekvés, amelyet az egyén valamely probléma megoldásához, valamely kötelesség teljesítéséhez vagy egy cél eléréséhez szükségesnek tart. Ez a meghatározás a cselekvések széles skáláját foglalja magában, mint például egy szekrény áthelyezését, egy könyv megírását, egy szerződés bizonyos feltételeinek kialakítását, kártyapartiban való részvételt, ételrendelést egy étteremben, egy idegen nyelvű szöveg lefordítását, vagy az osztály közös újságjának csoportmunkában történő megírását.

Ha elfogadjuk azt a tényt, hogy a fent kiemelt szempontok a nyelvhasználat és a nyelvtanulás minden formájában kapcsolatban állnak egymással, akkor mindenfajta nyelvtanulás és nyelvtanítás összefügg valamilyen módon minde-

zekkel a szempontokkal: a stratégiákkal, a feladatokkal, a szövegekkel, az egyén általános és kommunikatív nyelvi kompetenciáival, a nyelvi tevékenységekkel, a nyelvi folyamatokkal, a kontextusokkal és a tartományokkal.

Ugyanakkor az is lehetséges, hogy a tanulás és tanítás folyamán a célkitűzés - és vele együtt az értékelés is - egy bizonyos komponensre vagy részkomponensre irányul (a többi komponenst ilyenkor valamilyen cél eléréséhez szükséges eszköznnek tekintjük, vagy olyan szempontnak, amelyet más-kor kívánunk hangsúlyosan figyelembe venni, vagy az adott körülmények között nem tartjuk lényegesnek). A tanulók, a tanárok, az oktatás tervezői, a tananyagszerzők és tesztkészítők óhatatlanul szembekerülnek ezzel a választással, azaz el kell dönteniük, mely tényezőkkal milyen mértékben foglalkozzanak, és mindezeket hogyan vegyék figyelembe: ezt illusztrálják a következő példák. Noha a tanítási/tanulási programok szívesen nevezik meg elsődleges céljukként a tanulók kommunikatív készségének fejlesztését (talán azért, mert ez a legtipikusabb egy módszertani megközelítésre?), annyi mindenesetre világos, hogy bizonyos programok valójában az idegen nyelven folyó nyelvi tevékenységek minőségi vagy mennyiségi fejlesztését kívánják elérni, mások egy bizonyos tartományhoz tartozó nyelvtudásra helyezik a hangsúlyt, ismét mások bizonyos általános kompetenciák fejlesztését vagy elsősorban a stratégiák továbbfejlesztését célozzák meg. Az az állítás, miszerint „minden összefügg”, nem azt jelenti, hogy a célokat ne lehetne egymástól megkülönböztetni.

Valamennyi említett kategóriát fel lehet osztani alkategóriákra, amelyek még mindig nagyon általánosak, és amelyeket a következő fejezetekben meg fogunk vizsgálni. Itt csupán az általános kompetenciák, a kommunikatív nyelvi kompetencia, a nyelvi tevékenységek és a tartományok különböző részeit tekintjük át.

2.1.1. Az egyén általános kompetenciái

A nyelvtanulók és a nyelvhasználók (lásd az 5.1. fejezetet) **általános kompetenciáinak összetevői** az *ismeretek*, a *készségek*, az *egzisztenciális kompetencia* és a *tanulási képesség*. Az *ismereteken*, azaz a tényszerű ismereteken (*savoir*, lásd az 5.1.1. fejezetet) a tapasztalás útján (empirikus tudás) és a formális tanulás útján szerzett ismereteket (elméleti tudás) értjük. Minden emberi kommunikáció a világ közös ismeretén alapszik. A nyelvhasználat és nyelvtanulás során aktivált tudás nem csupán a nyelvhez és a kultúrához kapcsolódik. A tudomány és a technika területén az elméleti tudás, illetve szakmai területen az elméleti és a tapasztalati tudás természetesen fontos szerepet játszik az e területekhez kapcsolódó szövegek megértése során. Az idegen nyelvi tevékenységek kivitelezéséhez ugyanilyen fon-

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

tosak a mindennapi életben a közéleti és a személyes tartományban szerzett tapasztalati ismeretek is (a napi program megszervezése, az étkezések rendje, a közlekedési eszközök, a kommunikáció, az információ). Az interkulturális kommunikációban elsőrendű fontosságú a más országok vagy régiók társadalmi csoportjai által elfogadott közös értékek ismerete, mint például a vallások, a tabuk, a közösnek ítélt történelem stb. Az ismeretek ezen területeinek összetettsége egyénenként változó. Lehetnek kultúraspecifikusak, egyszersmind azonban univerzálisabb paraméterekhez és állandó jellemzőkhöz is kapcsolódnak.

Az új ismeretek nem egyszerűen hozzáadódnak a már meglévőkhöz, hanem függenek az egyén korábbi ismereteinek milyenségétől, gazdagságától és rendszerétől, sőt az új ismeretek részben át is alakítják a régebbi tudást. Természetesen az egyén felhalmozott ismeretei közvetlen jelentőséggel bírnak a nyelvtanulást illetően. A tanítási és tanulási módszerek számos esetben feltételezik a világ ilyen ismeretét. Más esetekben (pl. idegen nyelvtérületen, olyan egyetemi vagy iskolai tanulmányok során, amikor a tanítás nyelve nem az egyén anyanyelve) a nyelvi és egyéb ismeretek egyidejűleg és egymással kölcsönhatásban fejlődnek. Ilyenkor fokozott figyelmet kell szentelni az általános ismeretek és a kommunikatív kompetencia közötti kapcsolatnak.

A **készségek** és **jártasságok** (*savoir-faire*, lásd az 5.1.2. fejezetet), legyen szó akár autóvezetésről, hegedülésről vagy egy értekezlet vezetéséről, inkább az egyénnek a konkrét cselekvések végrehajtására való képességén, mintsem a tényszerű ismereteken alapulnak, jóllehet e képességek kialakulását elősegítheti a „felejthető” elméleti tudás megszerzése, és befolyásolhatják bizonyos egzisztenciális kompetenciák (például egy feladat végrehajtásakor érzett nyugalom vagy feszültség). Tehát, az autóvezetés példájánál maradva - amely ismétlés és gyakorlás által jószerével automatikusan végrehajtott műveletssorrá válik (a kuplung lenyomása, sebességváltás stb.) -, ezt kezdetben tudatos és szavakkal leírható részcselekvésekre bontjuk („Lassan engedje fel a kuplungot, váltson harmadik sebességbe stb.”), és összekötjük bizonyos tények megtanulásával (egy nem automata sebváltós autóban három pedál van, amelyek a következőképpen helyezkednek el stb.), amelyeket azonban később, amikor már „tudjuk, hogyan kell vezetni”, szükségtelen emlékezetünkbe idéznünk. Amíg az ember vezetni tanul, általában fokozottan, sőt kínosan figyel (magára is), mivel énképe ilyenkor különösen sérülékeny (sikertelenség, az alkalmatlanság kockázata miatt). Mihelyt a készségeket elsajátította, sokkal nyugodtabb és magabiztosabb lesz; ha nem így lenne, az rendkívül nyugtalanító lenne mind az utasok, mind a közlekedés többi résztvevője számára. Nyilvánvaló párhuzamot lehet vonni az autóvezetés és a nyelvtanulás bizonyos tényezői között (pl. a kiejtés és a nyelvtan egyes részei, mint például a ragozás esetében).

Az **egzisztenciális kompetencia** (*savoir-être*, lásd 5.1.3. fejezet) az egyéni jellegzetességek, személyiségjegyek és attitűdök összességével azonosítható, így része például az énkép, valamint az egyén másokról alkotott képe és a társadalmi interakcióban való részvételre mutatott hajlandósága. Ez a fajta kompetencia nem csupán a konstans személyiségjegyekből ered, hanem tartalmaz olyan tényezőket is, amelyek a kulturális beilleszkedés eredményei, és változtathatóak.

Ezek a személyiségjegyek, attitűdök és sajátosságok olyan paraméterek, amelyeket figyelembe kell venni a nyelvtanulás és a nyelvtanítás területén. Meghatározásuknak tehát minden nehézség ellenére helyet kell kapnia a Referenciakeretben. Mivel az egyén általános kompetenciáinak részét képezik, képességeinek is egyik fontos tényezőjét jelentik. Amennyiben a fenti személyiségjellemzők elsajátíthatók, illetve az életben való „alkalmazásuk” során, valamint tanulás (például egy vagy több nyelv tanulása) által megváltoztathatók, fejlesztésük kétségkívül a tanulási célok egyike lehet. Amint már többször említettük, az egzisztenciális kompetenciákat erősen meghatározza az egyén kulturális háttere, és így az interkulturális érzékenység és viszonyulás szempontjából kényes területet képviselnek: azt a módot, ahogyan valamely kultúra képviselője barátságát vagy érdeklődését kifejezi, egy másik kultúra neveltje agresszívként vagy sértőként érzékelheti.

A **tanulási képesség** (*savoir apprendre*, lásd 5.1.4. fejezet) mozgósítja az egzisztenciális kompetenciákat, a tényszerű ismereteket, a készségeket, és különböző típusú kompetenciákra támaszkodik. A tanulási képességet úgy is értelmezhetjük, hogy „tudjuk, hogyan ismerjük meg a 'másságot', illetve hajlandóak vagyunk a megismerésre” - akár valamely más nyelv, más kultúra, más ember, akár a tudás valamilyen új területének a megismeréséről van szó.

A tanulási képesség általános fogalom, ám kitüntetett fontosságú a nyelvtanulás esetében. Attól függően, milyen tanulókról van szó, a tanulási képesség olyan tényezők különböző összetevőiből és kombinációjából áll, mint:

- egzisztenciális kompetencia: pl. kezdeményezés vagy netán kockázatvállalás a személyes kommunikációban, hogy módunk legyen párbeszédhelyzetbe kerülni; készség arra, hogy segítséget kérjünk beszélgetőpartnerünktől, például megkérjük, hogy valamit egyszerűbb szavakkal magyarázzon el; ám idetartozik a hallott szöveg értése, úgy is mint a mondottak megértése, és úgy is mint a kulturális különbségekből adódható félreértések iránti fokozott tudatosság és érzékenység;

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

- tényszerű ismeretek: pl. valamely nyelv ragozási rendszerére jellemző morfo-szintaktikai tulajdonságok ismerete, avagy azon tabuk, illetve rituálék iránti érzékenység, amelyek más országokban az étkezéshez vagy a szexualitáshoz kapcsolódhatnak, valamint annak tekintetbevétel, hogy ezeknek vallási vonatkozásai lehetnek;
- készségek és jártasságok: pl. jártasság a szótárhasználatban, vagy jó tájékozódó képesség egy dokumentációs központban; az audiovizuális eszközök és a számítógép (pl. az internet) tanuláshoz való felhasználásának ismerete.

16

Minden egyén esetében többféle kombinációja létezhet a készségek és jártasságok alkalmazásának, illetve az ismeretlennel való bánás képességének. E kombinációt befolyásolhatják:

- a beszédhelyzet jellemzői, tehát például, hogy az egyén új emberekkel, az ismereteknek egy teljesen új területével, valamely ismeretlen kultúrával vagy egy idegen nyelvvel kerül kapcsolatba;
- a kontextus: ugyanazzal a jelenséggel (pl. szülő-gyermek kapcsolat egy adott közösségben) találkozáskor nyilván más és más lesz a néprajzkutató, a turista, a misszionárius, az újságíró, a nevelő vagy az orvos értelmezése és értékelése, hiszen mindegyikük a saját szakterületének és szemléletmódjának megfelelően viszonyul a tapasztaltakhoz;
- a jelenlegi körülmények és a korábbi tapasztalatok: valószínű, hogy az ötödik nyelv elsajátításakor főszerephez jutó készségek különbözni fognak az első nyelv elsajátításakor használtaktól.

Az ilyen variációkat az olyan fogalmakhoz hasonlóan kezeljük, mint „tanulási stílusok” vagy „tanulói profilok”, minthogy nem tekintjük őket megváltoztathatatlannak.

A rendelkezésünkre álló tanulási képességek palettájától függ, hogy egy adott tanulási feladat végrehajtásához milyen stratégiákat választunk. Ugyanakkor, tanulási tapasztalataink sokszínűsége is fejleszti tanulási képességünket, feltéve, hogy azok nem egymástól elszigetelten léteznek, vagy nem pusztán ismétlések.

2.1.2. Kommunikatív nyelvi kompetencia

A kommunikatív **nyelvi** kompetencia több elemből áll: a nyelvi, a **szociolingvisztikai** és a **pragmatikai** összetevőkből. Ezek mindegyikét az ismeretek, készségek és jártasságok alkotják.

A **nyelvi kompetenciák** körébe tartoznak a lexikai, fonológiai és mondat-tani ismeretek és készségek, valamint a nyelvi rendszer egyéb jellemzői, a különböző megfogalmazások szociolingvisztikai értékétől és pragmatikai funkciójától függetlenül. Az egyén kommunikatív nyelvi kompetenciájának emez alkotóeleme nem csupán az ismeretek terjedelmével és minőségével áll összefüggésben (pl. hogy milyen megkülönböztetésekre képes a fonetika területén, vagy milyen kiterjedt és árnyalt szókinccsel rendelkezik), hanem azok kognitív rendszerezésével és az ismeretek tárolásának módjával is (pl. különböző asszociatív hálókkal, amelyekben a beszélő a lexikai elemeket elhelyezi), akárcsak az ismeretállomány kezelésével (aktiválás, előhívás és elérhetőség). Az ismeretek lehetnek tudatosak és könnyen kifejezhetők, vagy éppen ennek ellentétével jellemezhetők (itt ismét a fonetikai rendszer példájára hivatkozhatunk). A tudás rendszerezettsége és aktiválhatósága nemcsak egyénekenként változik, hanem egyazon nyelvhasználó esetében is (pl. egy több nyelvet beszélő személynél ama változatok szerint, amelyek többnyelvűségi kompetenciájának részei). Indokoltnak látszik a feltételezés, miszerint a szókinccs kognitív rendszerezése és az idiómák tárolása stb. egyebek között azon nyelvközösség(ek) kulturális jellegzetességeitől is függ, amely(ek)ben az egyén szocializációs és tanulási folyamata zajlott.

A **szociolingvisztikai kompetenciák** a nyelvhasználat szociokulturális körülményeire vonatkoznak. Még ha a résztvevők gyakran nincsenek is ennek tudatában, a szociolingvisztikai komponens a különböző kultúrák képviselői közötti mindenfajta nyelvi kommunikációra erős befolyást gyakorol, mivel igen szorosan összefügg a társadalmi szokásokkal (mint pl. a generációk, nemek, társadalmi osztályok és csoportok közötti érintkezést szabályozó normákként működő udvariassági szabályokkal, vagy a közösségekben gyakorolt alapvető rituálék nyelvi kódolásával).

A **pragmatikai kompetenciák** a nyelvi eszközök funkcionális használatát szabályozzák (nyelvi funkciók kifejezése, beszédaktusok), és az interakció során különböző forogatókönyvekre és szövegkönyvekre támaszkodnak, tartalmazzák továbbá a diskurzusra, a kohézióra és koherenciára vonatkozó kompetenciát, a különböző szövegfajták és szövegtípusok, az irónia és a paródia felismerésének képességét. E komponens esetében bizonyára még a nyelvi kompetencia eseténél is kevésbé szükséges hangsúlyozni az interakció és a kulturális környezet fontosságát, amelyek közegében ezek a képességek kialakulnak.

Valamennyi fenti kategóriát a társadalmi szereplőként cselekvő ember által elsajátított kompetenciának, azaz e kompetenciák belső realizálódásának, működési mechanizmusainak és teljesítőképeségének jellemzésére vezet-tük be. Feltételezhető, hogy ezek mentális meglétének függvénye a megfigyelhető emberi viselkedés és teljesítmény, valamint az, hogy ezen tényezők fejlődésére és változására mindenféle tanulási folyamat hatással van.

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

Ezekkel a komponensekkel részletesebben foglalkozunk az 5. fejezetben, amely a nyelvhasználók nyelvi tevékenységek közben működtetett stratégiáit is elemezi.

2.1.3. Nyelvi tevékenységek

A nyelvtanuló/nyelvhasználó kommunikatív **nyelvi kompetenciája** különböző nyelvi tevékenységek során aktiválódik; ide tartozik a **receptió**, a **produkción**, az **interakción** és a **közvetítés** (különösen a tolmácsolás és a fordítás). Ezen tevékenységek mindegyike végrehajtható mind szóbeli, mind írásbeli közlésekben.

18

A **receptión** és a **produkción** (szóbeli és/vagy írásbeli) nyilvánvalóan elsődleges folyamatok, hiszen mindkettő szükséges az interakciónhoz. A Referenciakeretben azonban a nyelvi tevékenységek ezen fogalmait csak egymástól elkülönített szerepük jelölésére használjuk. A receptív tevékenységek közé tartozik a csendes olvasás és a média adásainak követése is. Ezek a tanulás számos formájában is fontos szerepet játszanak (valamely kurzus tartalmának megértése, tankönyvek, kézikönyvek és más dokumentumok használata). A produktív tevékenységek jó néhány felsőoktatási és szakmai területen jutnak fontos szerephez (szóbeli előadások, írott tanulmányok és beszámolók), és bizonyos társadalmi értékítélet fűződik hozzájuk (az írásban benyújtott munkák elbírálása vagy a beszéd és a szóbeli előadások folyékony-ságának megítélése).

Interakción során legalább két személy vesz részt szóbeli és/vagy írásbeli tevékenységben, amelyben a produkción és a receptión váltakozik, sőt a szóbeli kommunikáción esetében akár egyidejűleg is zajlik mind a kettő. Nemcsak az lehetséges ti., hogy a két beszélő egyidejűleg beszél, és hallgatja is a másikat, hanem - még olyankor is, amikor szigorúan betartják a szó átvételének szabályait - a hallgató fél általában igyekszik a partner mondanivalójának folytatását megjósolni, és fölkészül a válaszra. Az interakción megtanulásához tehát többre van szükség, mint közlések egyszerű felfogására, illetve létrehozására. Az interakciónak - a kommunikációnban betöltött központi szerepének megfelelően - általában nagy jelentőséget tulajdonítanak a nyelvhasználat és a nyelvtanulás területén.

Mind a receptív, mind a produktív nyelvhasználat esetén a **közvetítés** írásbeli és/vagy szóbeli nyelvi formái teszik lehetővé a kommunikáción a valamely okból egymással közvetlenül kommunikálni nem képes személyek között. A fordítás vagy tolmácsolás, a körülírás, az összefoglalás vagy feljegyzés a forrásnyelvi szöveg átfogalmazását nyújtja azok számára, akik e nélkül nem tudnának hozzáférni. A közvetítő nyelvi tevékenységek, amelyek egy már létező szöveget formálnak újjá, fontos helyet foglalnak el a társadalom normális nyelvi működésében.

2.1.4. Tartományok

A nyelvi tevékenységek az élet különböző területein, azaz **tartományaikban** zajlanak. E területek nagyon sokfélék lehetnek; a nyelvtanulás szempontjából elegendő négy tágabb tartományt megkülönböztetni: a *közéleti tartományt*, a *személyes tartományt*, az *oktatási tartományt* és a *szakmai tartományt*.

A *közéleti tartomány* kiterjed a társadalmi interakciónak minden szokásos fajtájára (az üzleti és hivatalos életre, a szolgáltatásokra, a nyilvános keretek között zajló kulturális és szabadidős tevékenységekre, valamint a médiával fenntartott kapcsolatra stb.).

A *személyes tartományba* ezzel szemben a családi kapcsolatok és az egyéni társasági tevékenységek tartoznak.

A *szakmai tartomány* az egyénnek a hivatása gyakorlása közben kifejtett valamennyi tevékenységét felöleli.

Az *oktatási tartományba* sorolhatók mindazok a (többnyire intézményesített) tanulási/képzési kontextusok, amelyekben bizonyos ismeretek vagy készségek elsajátítása a cél.

2.1.5. Feladatok, stratégiák és szövegek

A kommunikáció és a tanulás során **feladatokat** kell végrehajtani, amelyek nem pusztán nyelvi természetűek, bár nyelvi tevékenységekkel is járnak, és a kommunikatív kompetencia segítségével oldhatók meg. Amennyiben nem pusztán begyakorolt vagy automatizált feladatok, úgy megoldásuk mind a kommunikációban, mind a tanulás során különböző **stratégiák** alkalmazását teszi szükségessé. Ha e feladatok elvégzése nyelvi tevékenységeket is magában foglal, úgy szóbeli vagy írott **szövegek** feldolgozása válik szükségessé (receptió, produkció, interakció és közvetítés által).

A fent körvonalazott megközelítés egyértelműen cselekvésközpontú, ti. a nyelvhasználó (kompetenciáival, valamint helyzetérzékelésével és -értelmezésével összefüggő) stratégia alkalmazása és az adott kontextusban, meghatározott körülmények között megoldandó feladat vagy feladatok közötti kapcsolatot állítja középpontba.

Így például ha valakinek át kell helyeznie egy szekrényt (feladat), lehet, hogy megpróbálja odébb tolni, esetleg darabokra szedi a könnyebb mozgathatóság érdekében, majd újra összerakja, segítséget hív, netán feladja a dolgot, és elhitei magával, hogy az egész várhat másnapig stb. (ezek mind lehetséges stratégiák). A választott stratégiától függően, a feladat végrehajtása (vagy elkerülése, elhalasztása vagy átértelmezése) együtt járhat nyelvi tevékenységekkel vagy valamely szöveg feldolgozásával (szétszerelési útmutató elolvasása, telefonálás stb.), de történhet mindezek nélkül is. Hasonlóképpen

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

bármely tanuló, akinek le kell fordítania egy idegen nyelvű szöveget (feladat), utána nézhet, hogy létezik-e már fordítás, megkérdezheti osztálytársait, hogy ők mire jutottak, használhat szótárt, megpróbálhatja kikövetkeztetni a szöveg értelmét az általa ismert néhány szó vagy szerkezet alapján, megpróbálhat kitalálni valamilyen jó kifogást, hogy miért nem csinálta meg a feladatot stb. (csupa lehetséges stratégia). Valamennyi említett esetben egyaránt szükség van nyelvi tevékenységre és szövegfeldolgozásra (fordítás/közvetítés, egyeztetés valamely osztálytárssal, a tanárnak szóló levél vagy szóbeli mentegetőzés megfogalmazása stb.).

A stratégiák, a feladat és a szöveg közötti kapcsolat a feladat természetétől függ. Ennek középpontjában állhatnak elsősorban nyelvi tevékenységek; az alkalmazott stratégiák így természetesen főként ezekhez a nyelvi tevékenységekhez kapcsolódnak (pl. egy szöveg olvasása és kommentálása, szövegkiegészítés, előadás tartása, jegyzetelés előadás közben stb.). Tartalmazhat nyelvi komponenst, azaz lehetséges, hogy az elvégzendő cselekvések közül csupán egy vagy néhány nyelvi jellegű; ilyenkor az alkalmazott stratégiák részben vagy túlnyomórészt más tevékenységekkel kapcsolatosak (pl. főzés recept alapján). Sok feladat mindennemű nyelvi tevékenység nélkül is végrehajtható. Ilyen esetekben az adott tevékenységek nem feltétlenül kapcsolódnak a nyelvhez, és az alkalmazott stratégiák természetesen ezekkel a nem-nyelvi tevékenységekkel függnek össze. Például egy sátor közös felállítása csendben is történhet, ha a művelet végrehajtói tudják a dolgukat. Lehet, hogy közben adnak egymásnak néhány technikai jellegű utasítást, vagy a feladattal össze nem függő dolgokról beszélnek, vagy egyikük netán dúdol valamit. A nyelvhasználat akkor válik szükségessé, amikor a csapat valamelyik tagja nem tudja, mit kell tennie, vagy amikor a bevett szokás valami miatt nem működik.

Ez a fajta elemzés a kommunikációs és tanulási stratégiákat ugyanolyan stratégiáknak tekinti, mint bármely másikat, mint ahogyan a kommunikatív és tanulási feladatokban is egyszerűen a feladatoknak egy lehetséges típusát látja. Hasonlóképpen az „autentikus” szövegek, a kifejezetten nyelvtanulási célokra írt (didaktikus), illetőleg a nyelvkönyvekben szereplő szövegek, akár csak a nyelvtanulók által készített szövegek is a szövegek nagy halmozának részét képezik.

A következő fejezetekben részletesen bemutatjuk mindezen dimenziókat és kategóriákat, lehetőség szerint példákkal és szintrendszerrel együtt. A 4. fejezet a nyelvhasználat kérdésével foglalkozik: azzal, hogy a nyelvhasználónak vagy a nyelvtanulónak mit kell tennie, míg az 5. fejezet azokat a kompetenciákat tárgyalja, amelyek a nyelvhasználót képessé teszik a cselekvésre.

2.2. A nyelvtudás közös referenciaszintjei

A fent említett leírórendszeren túl, a 3. fejezet egy „függőleges dimenziót” mutat be, és egy olyan fokozatosan emelkedő referenciaszint-rendszert vázol, amelynek segítségével a nyelvtanulók kompetenciái leírhatók. A 4. és 5. fejezetben bevezetett leíró kategóriák a kommunikatív tevékenység és a kommunikatív nyelvi kompetencia paramétereit tartalmazó „vízszintes dimenziót” ismertetik. Bevett szokás, hogy egy szintrendszert függőleges és vízszintes dimenziót is tartalmazó koordináta-rendszert alkotó paraméterek sorával írják le. Ez természetesen erőteljes egyszerűsítés, hiszen egy ilyen megjelenítést már csak a tartományok vetületének hozzávétele is háromdimenziós térbeli modellé alakítana. Így a multidimenzionalitás megfelelő grafikus ábrázolása jöllehet izgalmas, ám igen nehéz, ha nem egyenesen lehetetlen feladat.

A függőleges dimenzió alkalmazása azonban a Referenciakeretben lehetővé teszi, hogy leegyszerűsített, de áttekinthető képet nyerjünk a nyelvtanulás folyamatáról, avagy hogy feltérképezzük e folyamatot, ami több okból is hasznos lehet:

- A kompetencia-leírásoknak a Referenciakeret kategóriái segítségével történő meghatározása hozzájárulhat annak tisztázásához, mi várható el a nyelvtanulótól a különböző szinteken. Ez pedig segíthet az átfogó tanulási célok átláthatóbb és realisabb megfogalmazásában.
- A hosszabb időn át tartó tanulást olyan egységekre kell bontani, amelyek figyelembe veszik a haladást, és képesek a folyamatosságot biztosítani. A tanterveknek és tananyagoknak egymásra kell épülniük. A szintleírásokkal szolgáló Referenciakeret ehhez értékes segítséget nyújthat.
- Az ezen célokra és egységekre vonatkoztatva felmutatott tanulási teljesítmények is a függőleges tengelyen mérendők: a nyelvi kompetencia terén elért haladásként kell értékelnünk őket. A nyelvi kompetenciák leírása segítséget nyújthat ebben.
- Az ilyen értékelés során figyelembe kell venni a „véletlenszerű” tanulást, az iskolán kívüli élményeket csakúgy, mint a tanulási célon túlmutató tudásgyarapodást. Ilyen szempontból hasznosak lehetnek az olyan kompetencia-leírások, amelyek túlmutatnak a konkrét tantervek érvényességi körén.
- A nyelvi kompetenciák leírásának közös rendszere megkönnyíti a különböző rendszerek és helyzetek céljainak, szintjeinek, tananyagainak, tesztjeinek és tanulási teljesítményeinek összehasonlítását.
- A vízszintes és függőleges dimenziókat is tartalmazó Referenciakeret részfeladatok meghatározását, valamint az egyenetlen képet mutató nyelvismeret és a részleges kompetenciák elismerését is lehetővé teszi.

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

- Egy olyan szinteket és kategóriákat tartalmazó referenciakeret, amely lehetővé teszi adott célokhoz tartozó profilok kialakítását, az ellenőrzést is elősegítheti. Egy ilyen referenciakeret annak megítélésében is segíthet, hogy a tanulók a különböző területeken megfelelő szinten vannak-e. Segít továbbá annak objektív eldöntésében, hogy az adott területeken a tanulók teljesítménye megfelel-e a nyelvtudás adott szintjéhez rendelhető színvonalnak, illetőleg hogy e teljesítmény megfelel-e a közeljövőre vonatkozó közvetlen, továbbá a hatékony nyelvismeret és az egyéni fejlődés szolgálatában álló távlatibb céloknak.
- A nyelvtanulók a tanulási folyamat során rendszerint több oktatási szektorban és intézményben részesülnek nyelvoktatásban, egy közös szintrendszer meghatározása tehát megkönnyíti ezen szektorok együttműködését. Az egyre növekvő egyéni mobilitás következtében mind gyakrabban fordul elő, hogy a nyelvtanulók egy-egy tanulási szakasz befejeztével - vagy akár közben is - átmennek az egyik oktatási rendszerből egy másikba. Ennek megfelelően az elért eredmények besorolását lehetővé tevő, valamennyi szektort átfogó közös szintrendszer biztosítása egyre fontosabb feladat.

A Referenciakeret függőleges dimenziójának tekintetbe vételekor szem előtt tartandó, hogy a nyelvtanulás hosszan tartó, egyéni tevékenység. Nincs két olyan nyelvhasználó (legyen szó anyanyelvű beszélőkről vagy nyelvtanulókról), akiknek nyelvi kompetenciája és e kompetencia fejlesztésének módja teljességgel megegyezne. Bizonyos mértékig önkényes tehát a nyelvismeret „szintjeinek” meghatározására tett bármely kísérlet, éppúgy, ahogyan az ismeretek és készségek bármely más területén is az. Ennek ellenére gyakorlati célokra (pl. nyelvi tantervek vagy minősítő vizsgák kidolgozásához) érdemes egy jól meghatározott szintrendszert felállítani, hogy a nyelvtanulási folyamat szakaszokra bontható legyen. A megállapított szintek száma és milyensége nagyrészt egy adott oktatási rendszer szerkezetétől, valamint a skálák rendeltetésétől függ. Mindamellet meg lehet határozni a skálák kidolgozásának, valamint olyan szintleírások megfogalmazásának módjait és kritériumait, amelyek az egymást követő szintek leírásakor használhatók. Az itt felmerülő kérdéseket és alternatívákat az „A” jelű függelékben tárgyaljuk részletesen. Nyomatékosan javasoljuk a Referenciakeret használóinak az adott fejezet és az ahhoz tartozó bibliográfia áttanulmányozását, mielőtt a szintezési irányelvekről meghoznák saját döntéseiket.

Nem szabad azonban meglepedkezni arról, hogy a szintek csak a függőleges dimenziót tükrözik. Így csupán korlátozott mértékben képesek figyelembe venni, hogy a nyelvtanulás egyszerre függőleges és vízszintes dimenziójú fejlődési folyamat, hiszen a nyelvtanulók olyan képességeket sajátítanak el, melyeknek köszönhetően gazdagszik és szélesedik az általuk végre-

hajtani tudott kommunikatív tevékenységek spektruma. A haladás nem tekinthető egyszerűen egy függőleges skálán történő felfelé haladásnak. Semmiféle kényszerítő logikai ok nincs arra, hogy a tanulóknak valamely részskála összes alsóbb fokát végig kellene járniuk. „Oldalirányú” tudásfejlődés is lehetséges (valamely szomszédos kategóriában dolgozva), amennyiben a tanulók nyelvi kompetenciáik tartományát szélesítik, nem pedig egy és ugyanazon kategóriában törekednek további tökéletességre. Ezzel ellentétben az „elmélyíteni a tudást” olyan kifejezés, amely arra a nyelvtanulói igényre utal, hogy az ilyen gyakorlati tudást szilárd alapokra helyezzük úgy, hogy (alacsonyabb szintű készségek elsajátításával) visszatérünk az „alaphoz” valamely olyan területen, amellyel nem az alaptól, hanem „oldalról érkezve” kezdtük az ismerkedést.

Végül pedig elkerülendő, hogy a nyelvismereti szintek és a kompetenciaskálák rendszerében valamiféle (vonalzóhoz hasonló) egyenes vonalú mérési skálát lássunk. Nem ismerünk egyetlen olyan skálát, sem a nyelvi szinteknek olyan rendszerét, amely efféle linearításra tarthatna igényt. Az Európa Tanács részletes követelményeinek példáján szemléltetve: az *Alapszintet (A2)*¹ a skálán hozzávetőleg ugyanakkora távolság választja el a *Küszöbszinttől (B1)*, mint amekkora az utóbbit a *Középszinttől (B2)*, más szóval a *Küszöbszint (B1)* kb. félúton van az *Alapszint (A2)* és a *Középszint (B2)* között, a gyakorlat mégis azt mutatja, hogy sok diáknak a *Küszöbszint (B1)* elérése az *Alapszintről (A2)* kétszer annyi idejébe került, mint amennyit az *Alapszint (A2)* elérése igényelt. Feltételezhető, hogy több mint kétszer annyi ideig fog tartani, amíg a *Küszöbszintről (B1)* tovább haladva eléri a *Középszintet (B2)*, noha a szintek a skálán látszólag egyenlő távolságra vannak egymástól. Ennek oka, hogy a nyelvi tevékenységek, a készségek és a nyelvi eszközök köre fölfelé haladva szükségképpen bővül. Ezért ábrázolják gyakran a nyelvi szintek skáláját fagylalttölcsérre emlékeztető diagram formájában, vagyis felfelé szélesedő háromdimenziós kúpként. Rendkívül óvatosan tanácsos tehát viszonyulnunk mindazon kijelentésekhez, amelyek valamely adott szint vagy cél eléréséhez szükséges „átlagos tanulási idő”-ről beszélnek.

2.3. A nyelvtanulás és a nyelvtanítás

2.3.1. A tanulási célok leírásai semmit sem mondanak azokról a folyamatokról, amelyek révén a tanulók képesek lesznek megfelelő módon cselekedni, illetőleg amelyek segítségével az ilyen cselekvésekhez szükséges kompetenciák fejlődnek. Nem térnek ki arra sem, miként segíthetik a tanárok a nyelvsajátítás és nyelvtanulás folyamatait. A Referenciakeret egyik

¹ Az *Európai Nyelvtanulási Napló* a következő szintelnevezéseket alkalmazza: **A2:** *Lendület*, **B1:** *Ugrás*, **B2:** *Szárnyalás*. (A ford.)

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

fő célja, hogy a nyelvtanítási és nyelvtanulási folyamatok valamennyi résztvevőjét ösztönözze, és képessé tegye arra, hogy a lehető legvilágosabban közöljék a többiekkel céljaikat és szándékaikat, valamint tájékoztassák a többieket az alkalmazandó módszerekről és az elérni kívánt eredményekről. A Referenciakeret így érthető módon nem érheti be azoknak az ismereteknek, készségeknek és attitűdöknek a leírásával, amelyeket a nyelvtanulóknak a mesterfokú nyelvhasználókká válás érdekében fejleszteniük kell, hanem foglalkoznia kell a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás folyamataival éppúgy, mint a módszertannal. Ezeket a témákat a 6. fejezetben tárgyaljuk.

2.3.2. Még egyszer ki kell térnünk a Referenciakeretnek a nyelvelsajátítás, nyelvtanulás és nyelvtanítás területén játszott szerepére. A pluralista demokrácia alapelveivel összhangban, a Referenciakeret nem csupán átfogó, átlátható és következetes kíván lenni, hanem nyitott, dinamikus és dogmáktól mentes is. Épp ezért nem foglalhat állást a nyelvelsajátítás és a nyelvtanítás viszonyával foglalkozó elméleti vitákban, és nem kötelezheti el magát egyik álláspont mellett sem. Nem lenne helyes, ha a nyelvtanulásnak olyan magyarázatával szolgálna, amely kizár más megközelítéseket. A Referenciakeret valódi szerepe az, hogy saját elméleti alapállásuk és gyakorlati módszereik lehető legvilágosabb és legérthetőbb megfogalmazására buzdítsa mindazokat, akik partnerként részt vesznek a nyelvtanulás és nyelvtanítás folyamatában. Ehhez olyan paramétereket, kategóriákat, kritériumokat és skálákat állít fel, amelyek támpontot nyújtanak a felhasználóknak, illetve arra ösztönözhetik őket, hogy több választási lehetőséggel vessenek számot, mint korábban, sőt esetleg vizsgálják felül a gyakorlatukban fennálló hagyományok eddig megkérdőjelezhetetlen feltevéseit. Ez nem azt jelenti, hogy e hagyományos nézetek feltétlenül hibásak, csupán annyit jelent, hogy a tervezésért felelős szakembereknek javára válhat az elmélet és gyakorlat felülvizsgálata, melynek során más, hazájukbeli, illetőleg egyéb európai országokban működő kollégáik döntéseit is figyelembe veszik.

A Referenciakeret nyitottsága és „semlegessége” természetesen nem jelent politikamentességet. A Referenciakeretben az Európa Tanács híven követi mind az 1. fejezetben kifejtett alapelveket, mind pedig a Miniszteri Bizottságnak a tagállamok kormányaihoz intézett R (82) 18. és R (98) 6. számú ajánlásait.

2.3.3. A 4. és 5. fejezet főként azokkal a tevékenységekkel és kompetenciákkal foglalkozik, amelyek - bármely nyelv esetében - szükségesek ahhoz, hogy a nyelvhasználó/nyelvtanuló ugyanazon nyelv más használóival kommunikálni tudjon. A 6. fejezet nagyrészt azt fejt ki, milyen módon fejleszthetők a szükséges képességek, és hogyan lehet e fejlődést a leghatékonyabban segíteni. A 7. fejezet részletesen elemzi a kommunikatív feladatoknak a

nyelvhasználatban és a nyelvtanulásban betöltött szerepét. A többnyelvűségen és plurikulturalitáson alapuló megközelítés összes folyamánya azonban még feltárásra vár. Ezért a 8. fejezet először a többnyelvűségi kompetencia természetével és fejlődésével foglalkozik behatóan, majd annak a nyelvoktatás választékkínálatára és az oktatáspolitikai intézkedésekre gyakorolt hatását taglalja.

2.4. Nyelvi értékelés

A Referenciakeret „a nyelvtanulásra, a nyelvtanításra és az értékelésre vonatkozó közös európai referenciakeret”. Eddig a nyelvhasználat természetére, a nyelvhasználóra, valamint a tanulás és tanítás problémáira összpontosítottunk. Az utolsó, 9. fejezetben a Referenciakeretnek a nyelvismeret mérésében és értékelésében betöltött szerepét vizsgáljuk. A fejezet a Referenciakeret használatának három fő módját emeli ki:

1. segíthet a tesztek és vizsgák tartalmának meghatározásában;
2. olyan kritériumokat biztosít, melyek segítségével egyrészt eldönthető a szóbeli vagy írásbeli teljesítmények értékelésekor, hogy egy adott tanulási célt sikerült-e elérni, és amelyek másrészt alapul szolgálhatnak a folyamatos tanári, osztálytársi értékeléshez, illetve a tanulói önértékeléshez;
3. segítséget nyújthat a már létező tesztek és vizsgák által mért kompetenciaszintek leírásához, és ezáltal a különböző hivatalos minősítési rendszerek összehasonlításához.

Ezt követően a fejezet részletesen kitér az értékelést végzők által meghozandó döntésekre. A választási lehetőségeket ellentétpárok formájában adtuk meg. Minden esetben pontosan meghatároztuk a használt szakkifejezéseket, valamint viszonylagos előnyeiket és hátrányaikat az értékelés céljának viszonylatában vizsgáltuk az adott oktatási kontextusban. Úgyszintén számba vettük az egyes választási lehetőségek esetleges következményeit.

A fejezet ezután az értékelés kivitelezhetőségének kérdéseit vizsgálja. A megközelítés azon a megfigyelésen alapszik, hogy az értékelés gyakorlati rendszerét sosem lehet túl nagy részletességgel kifejteni. El kell döntenünk például, hogy a vizsgaleírás mennyit tartalmazzon azokból a nagyon is részletes döntési mechanizmusokból, amelyek egy konkrét vizsga vagy feladatbank kidolgozásában szerepet játszanak. Az értékelőknek, különösen, ha szóbeli teljesítményről van szó, meglehetősen kevés idő áll rendelkezésére, és így csupán erősen korlátozott számú kritériummal tudnak dolgozni. A saját nyelvi kompetenciájukat értékelni kívánó tanulóknak (akik például a soron következő tanulási feladat kiválasztásakor akarnak az értékelés eredményére

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

támaszkodni) több idejük van, ám nagyon fontos, hogy helyesen válasszák ki a nyelvi kompetencia számukra lényeges alkotóelemeit. Ez teljességgel összhangban áll azzal az általános alapelvvel, hogy a Referenciakeretnek szükségszerűen átfogónak kell lennie, ugyanakkor azt valamennyi felhasználónak szelektíven kell alkalmaznia. A szelektivitás akár egyszerűbb kategória-rendszer használatát is jelentheti, amelyben - amint azt a „kommunikatív tevékenységek” esetében láthattuk - össze vannak vonva olyan kategóriák, amelyeket egy átfogóbb rendszer elkülönít. Másfelől a felhasználók sajátos céljai könnyen eredményezhetik egyes, számukra különösen fontos területeken a kategóriák és az azokhoz tartozó nyelvi eszközök kibővítését. A fejezet a felvetett problémákat tárgyalja meg, és illusztrációként olyan kritériumrendszereket mutat be, amelyeket számos vizsgáztató testület használ a nyelvtudás értékeléséhez.

A 9. fejezet segíti a felhasználókat abban, hogy értőbb és kritikusabb módon viszonyuljanak a külső értékelésű vizsgaleírásokhoz, és tudatosítja bennük, hogy a vizsgáztató testületeknek milyen - a célokat, tartalmakat, kritériumokat és eljárásokat illető - információkat kell megadniuk az olyan vizsgákról, amelyek országos vagy nemzetközi szinten elismert bizonyítvánnyal járnak (ALTE, ICC, Goethe-Institut). A tanárképzésben és tanártovábbképzésben azáltal bizonyulhat hasznosnak a Referenciakeret, hogy ráirányítja a tanárok figyelmét az értékelés kérdéseire. A tanárookra egyre növekvő felelősség hárul tanulóik és hallgatóik minden szinten való értékelésében, legyen az formáló vagy összegző értékelés. A tanulóktól is egyre gyakrabban várják el, hogy használják ki az önértékelés lehetőségeit, akár további tanulásuk megtervezése céljából, akár azért, hogy dokumentálják a (többnyelvűségi fejlődésükhöz hozzájáruló) iskolán kívül tanult nyelvekből szerzett ismereteiket.

Küszöbön áll egy nemzetközileg elfogadott **Európai Nyelvtanulási Napló** bevezetése, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy dokumentálják a többnyelvűségi kompetencia irányába tett lépéseiket, olyan módon, hogy több nyelvvvel kapcsolatban rögzítik mindenféle tanulási tapasztalatukat, melyek a Napló nélkül jórészt dokumentáció és elismerés híján maradnának. Szándékaink szerint a Napló arra ösztönzi majd a tanulókat, hogy önértékelésük alapján minden nyelvből rendszeresen rögzítsék nyelvi ismereteiket. A dokumentum hitelessége szempontjából nagyon fontos, hogy felelősségteljes és világos bejegyzések kerüljenek bele. Itt különösen nagy szerephez juthat a Referenciakeret használata.

Akik tesztkészítésben vagy külső értékelésű vizsgák kidolgozásában és lebonyolításában vesznek részt, azok számára a 9. fejezet és a specifikusabb *Vizsgáztatói útmutató* [CC-Lang (96) 10. számú dokumentum] nyújt különösen hasznos információt. Ez az útmutató, amely részletesen tárgyalja a tesztkészítés és -értékelés kérdéseit, a 9. fejezet kiegészítése. Ajánlott szakirodalmat, függelékét az item-analízisről, valamint terminológiai jegyzéket is tartalmaz.