

## 8. A nyelvi választékkínálat bővítése és a tanterv

### 8.1. Meghatározás és kiindulás

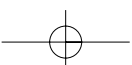
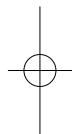
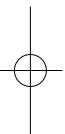
A **többszervevényes és plurikulturális kompetencia** az egyén kommunikációban és interakcióban való azon nyelvhasználati képességére vonatkozik, amikor is az egyén társadalmi szereplőként több nyelv és több kultúra ismeretével rendelkezik. Ezt nem elkülönülő kompetenciák egymás fölé helyezésének vagy mellérendelésének tekintjük, hanem a nyelvhasználó által aktíválható komplex, sőt összetett kompetenciának.

A szokásos megközelítés az idegen nyelv tanulását az anyanyelvi kommunikációs kompetenciától elkülönülten kialakuló idegen nyelvi kommunikációs kompetenciának tekinti.

A többszervevényes és plurikulturális kompetencia fogalma

- a többszervevényesség hangsúlyozásával - amelynek a kétnyelvűség csupán egy bizonyos esete - eltávolodik a hagyományosan feltételezett kiegyensúlyozott forrás/cél nyelv megosztástól;
- feltételezi, hogy az egyén a kommunikációhoz nem eltérő és különálló, az általa ismert nyelvektől függő kompetenciákat használ, hanem egy többszervevényes és plurikulturális kompetenciát, amelyben jelen van az összes általa ismert nyelv;
- ezen sokrétű kompetenciának a plurikulturális oldalát hangsúlyozza anélkül, hogy azt sugallná, hogy a más kultúrákhoz való viszonyulás képességének fejlődése és a nyelvi kommunikatív készségszint fejlődése között szükségszerű összefüggés mutatható ki.

Általánosan megfigyelhető ugyanakkor a különböző, eltérő nyelvtanulási komponensek és módok közötti kapcsolat. Az iskolai nyelvtanítás rendszerint nagymértékben hangsúlyozza az egyén általános *kompetenciáihoz* fűződő célokat (különösen általános iskolában) vagy a *kommunikatív nyelvi kompetenciát* (különösen a 11 és 16 év közöttiek esetében), míg a felnőtteknek (egyetemi és főiskolai hallgatónak vagy munka mellett tanulóknak) szánt kurzusok specifikus *nyelvi tevékenységek* vagy egy adott *tartományban* való funkcionális képesség értelmében fogalmazzák meg célkitűzéseiket. Az előbbinél a kompetenciák létrehozására és fejlesztésére fektetnek nagyobb hangsúlyt. Az utóbbinál pedig az adott kontextusban szükséges tevékenység-



gekre való optimális felkészítés kétségtelenül megfelel a kezdeti általános oktatás, valamint a szak- és továbbképzés eltérő szerepeinek. Ilyen értelemben a közös referenciakeret segíthet a különböző gyakorlatok összehangolásában és annak bizonyításában, hogy valójában egymást kiegészítő kapcsolat áll fenn közöttük ahelyett, hogy ellentétként kezelnénk őket.

## 8.2. A tantervkészítés lehetőségei

### 8.2.1. A választékkínálat bővítésének helye az általános koncepcióban

A Referenciakeret vonatkozásában a tantervvvel kapcsolatos kérdések megvitatásának három alapelven kell nyugodnia.

*Az első az, hogy a tantervekkel kapcsolatos kérdések megvitatásának összhangban kell lennie a többnyelvűség és a nyelvi sokszínűség előmozdításának átfogó céljával. Ez azt jelenti, hogy bármely nyelv tanítását és tanulását az oktatási rendszer által kínált más nyelvek, valamint a tanulók által hosszú távon a különböző nyelvi készségek fejlesztésére választott módszerek összefüggésében is vizsgálni kell.*

*A második alapelv az, hogy a nyelvi választékkínálat bővítése - különösen az iskolákban - csak a rendszer költséghatékonyságának figyelembevételével lehetséges, hogy elkerüljük a szükségtelen ismétléseket, gazdaságosan kihasználjuk az egyes szinteket, és elősegítsük azon készségek áttételét, amelyeket a nyelvi sokszínűség lehetővé tesz. Ha például az oktatási rendszer megengedi, hogy tanulmányaik egy előre meghatározott szakaszában a tanulók két idegen nyelvet kezdjenek tanulni, és választhatóan egy harmadik nyelv tanulását is biztosítja, a három nyelv esetében nem szükségszerűen ugyanazok a célok érvényesülnek, és nem feltétlenül egyforma az előrehaladás (pl. a kezdőpont nem szükségképpen ugyanazon kommunikatív szükségletek kielégítésére irányuló funkcionális interakcióra való felkészülés, és nem feltétlenül kell továbbra is hangsúlyozni a tanulási stratégiákat sem).*

*A harmadik alapelv tehát az, hogy a tantervekhez kapcsolódó megfontolások és intézkedések nem csökkenthetők le az egymástól elszigetelt egyes nyelvi tantervekre, sőt egyetlen, több nyelv leírását szolgáló integrált tantervre sem. Az általános nyelvoktatás szempontjából is vizsgálni kell őket, amelyben a nyelvi ismeretek (*savoir*) és készségek (*savoir-faire*) a tanulási képességgel együtt (*savoir-apprendre*) nem csupán egy adott nyelvben játszanak szerepet, hanem a nyelvek között átfogóan vagy áttételesen is.*

## A nyelvi választékkínálat bővítése és a tanterv

### 8.2.2. A részlegestől az átfogóig

Különösen a „rokon” nyelvek között - bár nem csak ott - az ismeretek és készségek áttételesen átültethetők. A tanterveket illetően hangsúlyoznunk kell, hogy

- minden nyelv ismerete részleges, bármennyire is „anyanyelvnek” tűnik. Mindig tökéletlen, egy átlagos egyénben soha nem éri el az utópisztikus „ideális anyanyelvű beszélő” fejlettségi vagy tökéletességi szintjét. Ráadásul egy adott egyén soha nem bírja egyenlő mértékben a kérdéses nyelv különböző alkotóelemeit (a beszéd- és íráskészséget vagy a szövegértési és értelmezési készséget a produkciós készségekhez képest);
- minden részleges tudás több, mint amennyinek esetleg látszik. Például, nagyon ismerős témákkal kapcsolatos szakszövegek idegen nyelven történő jobb megértésének „korlátozott célja” olyan ismeretek és készségek elsajátítását is szükségessé teszi, amelyek számos más célra is használhatók. Az ilyen „plusz nyereség” azonban inkább a tanulóra tartozik, és nem a tantervkészítő felelőssége;
- akik egy nyelvet megtanultak, egész sokat tudnak számos más nyelvről anélkül, hogy ennek feltétlenül tudatában lennének. A további nyelvek tanulása általában előmozdítja ezen ismeretek aktiválását, és tudatosítja meglétüket. Ezt a tényezőt figyelembe kell venni, és nem szabad úgy kezelni, mintha nem létezne.

Annak ellenére, hogy ezek az alapelvek és megfigyelések a tantervkészítés és az előmenetel tervezésének folyamatában nagyon nagy döntési szabadságot hagynak, a választási lehetőségek azonosítása és a döntéshozatal során átlátható és következetes megközelítés alkalmazására ösztönöznek. A referenciakeret különösen ebben az értelemben lesz nagyon hasznos.

## 8.3. Tantervi forgatókönyvek

### 8.3.1. Tanterv és változó célkitűzések

Az eddigiekből kitűnik, hogy a javasolt modell bármely fő- vagy alkomponense, amennyiben fő tanulási célként tűzzük ki, eltérő választásokat eredményez a tartalom megközelítése és a sikeres tanulást elősegítő eszközök szempontjából. Például, akár „készségekről” (a nyelvtanuló/nyelvhasználó általános kompetenciái), akár a „szociolingvisztikai komponensről” (a kommunikatív nyelvi kompetencián belül), akár stratégiákról vagy szövegértésről beszélünk (a nyelvi tevékenységeken belül), minden esetben olyan komponensekről (és a Referenciakeretben javasolt taxonómia jól elkülönülő ele-

## Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

meiről) van szó, amelyeket a tanterv vagy hangsúlyoz, vagy nem, illetve amelyeket a különböző esetekben célkitűzésnek, ahhoz vezető eszköznek vagy előfeltételnek tekintünk. Valamennyi komponens esetében az alkalmazott belső felépítés (például, hogy mely alkomponenseket válasszuk ki a szociolingvisztikai komponensen belül, hogyan osszuk a stratégiákat alkategóriákra) és bármilyen időrendi előmeneteli rendszer kritériumai (pl. az eltérő szövegértési feladatok lineáris elrendezése) ha nem is részletesen kidolgozottak, de legalább azonosíthatóak és mérlegelhetőek lehetnek. Jelen dokumentum célja, hogy az olvasót arra ösztökélje, hogy ezeket a kérdéseket saját helyzetének megfelelően közelítse meg és gondolja át.

208

Ez az „átfogó” megközelítés annál is helyénvalóbb, mert általánosan elfogadott tény, hogy a nyelvtanulás alapjaként szolgáló célok kiválasztása és elrendezése nagyon nagy eltéréseket mutathat az adott kontextus, a célcsoport és a szint függvényében. Továbbá ki kell emelni, hogy ugyanabban a kontextusban, ugyanazon a szinten, ugyanannak a célcsoportnak kiszabott célkitűzések is változhatnak, a hagyományok súlyától és az oktatási rendszer által megszabott korlátozásoktól függetlenül.

Az általános iskolai nyelvoktatás körül zajló vita jól szemlélteti ezt abban az értelemben, hogy az ezen a szinten kitűzendő kezdeti, elkerülhetetlenül „részleges” célokat illetően nagyon nagy eltérések és ellentétek léteznek országosan, sőt országon belül, regionálisan is. Mit tegyenek a tanulók? Tanulják meg az idegen nyelv rendszerének egyes alapvető ismereteit (a nyelvi komponens)? Fejlesszék nyelvi tudatosságukat (általánosabb nyelvi ismeretek, *savoir*), készségeiket (*savoir-faire*) és fejlesszék egzisztenciális kompetenciájukat (a *savoir-être* komponens)? Lássák objektívebben anyanyelvüket és saját kultúrájukat, vagy érezzék magukat otthonosabban bennük? Tegyenek szert nagyobb magabiztosságra annak megértésével és megerősítésével, hogy képesek egy másik nyelv megtanulására? Tanuljanak meg tanulni? Sajátítsanak el minimális szintű szóbeli szövegértési készséget? Mondókák és dalok segítségével játsszanak és ismerkedjenek egy idegen nyelvvvel (különösen a nyelv egyes fonetikai és ritmikai tulajdonságaival)? Természetesen lehetséges egyszerre több vasat is a tűzben tartani, több célkitűzést kombinálni és összeegyeztetni. Azonban ki kell emelnünk, hogy tantervkészítéskor a célok, a tartalom, az elrendezés, és az értékelési módszerek kiválasztása és kiegyensúlyozása szorosan kapcsolódik az összes meghatározott komponens elemzéséhez.

Ezen megfontolások alapján arra következtethetünk, hogy

- az egész nyelvtanulási időszakban - beleértve az iskolai tanulást is - lehetséges a folytonosság fenntartása a célkitűzések terén, vagy a célok, illetve azok fontossági sorrendje módosítható;

## A nyelvi választékkínálat bővítése és a tanterv

- egy több nyelvre vonatkozó nyelvi tanterv esetében a különböző nyelvekre vonatkozó célkitűzések és tanmenetek lehetnek hasonlóak vagy eltérőek;
- létezhetnek meglehetősen eltérő megközelítések, mindegyik lehet átlátható és következetes a választott alternatívák szempontjából, és mindegyik leírható a Referenciakeret alapján;
- ezért a tantervkészítés során hasznosnak bizonyulhat a többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciák fejlesztésére és az iskola ezen folyamatban játszott szerepére vonatkozó lehetséges forgatókönyvek tanulmányozása.

### 8.3.2. Példák a differenciált tantervi forgatókönyvekre

209

A következő részben lehetséges forgatókönyveket és forgatókönyv-változatokat ismertetünk: egy adott iskolarendszerre vonatkozóan kétfajta elrendezést és tantervi döntéseket mutatunk be, amelyek, ahogy ezt már fent említettük, az oktatás nyelvén kívül (amelyet rendszerint - bár tévesen - anyanyelvként emlegetnek, hiszen mindenki tudja, hogy a tanítás nyelve, még Európában is, gyakran nem a tanulók anyanyelve) két élő nyelvet tartalmaznak: egy nyelv tanítása az általános iskola alsó tagozatában (első idegen nyelv, INY1), egy másiké az általános iskola felső tagozatában (második idegen nyelv, INY2) kezdődik, és egy harmadik nyelv (INY3) a középiskolában választható tárgy.

Ezen forgatókönyvi példákban olyan különbséget teszünk az általános iskola alsó és felső tagozata, valamint a középiskola között, ami nem felel meg a nemzeti oktatási rendszereknek. Ezek a szemléltető programok azonban könnyen módosíthatók és adaptálhatók, még olyan esetekben is, amikor az ajánlott nyelvek köre szűkebb, vagy amikor az idegen nyelv intézményes tanulása csupán az általános iskola alsó tagozata után kezdődik. Aki többet meg tud tenni, az kevesebbre is képes. Az itt javasolt alternatívák három idegen nyelv tanulási módját adják meg (kettő kötelezően választható több nyelv közül, a harmadik pedig, amely szintén több közül választható, szabadon választható vagy a többi szabadon választható tárgy egyike lehet), mivel a legtöbb esetben ez tűnik a legrealisztikusabbnak, és így e gondolat szemléltetéséhez hasznos alapként szolgál. A központi érv az, hogy egy adott kontextusban többféle forgatókönyv hozható létre, és létezhet helyi választékkínálat-bővítés is, amennyiben minden esetben megfelelő figyelmet szentelnek bármely adott alternatíva teljes körű következetességének és szerkezetének.

## a) Első forgatókönyv:

**Általános iskola alsó tagozata:**

Az első idegen nyelv (INY1) tanítása az általános iskola alsó tagozatában kezdődik a „nyelvi tudatosság” fejlesztése, vagyis a nyelvi jelenségek általános tudatosítása céljából (az anyanyelvvvel vagy az iskolai környezetben megtalálható más nyelvekkel való kapcsolat tükrében). Itt a hangsúlyt elsősorban az egyén általános kompetenciáival kapcsolatos, részleges célokra fektetik (az iskola felfedezi és elismeri a nyelvek és kultúrák pluralitását, felkészít az etnocentrizmustól való eltávolodásra, viszonylagossá teszi, de egyben megerősíti a tanuló saját nyelvi és kulturális identitását is; figyelmet szentel a testbeszédnek és a gesztusoknak, a hang jellemzőinek, a zenének és ritmusnak, bemutatja egy másik nyelv bizonyos elemeinek fizikai és esztétikai tulajdonságait). Úgyszintén fontos, hogy kihangsúlyozzuk az egyén általános és kommunikatív kompetenciái közötti kapcsolatot, de anélkül, hogy megkísérelnénk ennek a specifikus kompetenciának a strukturált és explicit fejlesztését.

**Általános iskola felső tagozat:**

- Az INY1 folytatódik, de mostantól fogva hangsúlyt fektetnek a kommunikatív kompetencia fokozatos fejlesztésére (nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai szempontból), teljes mértékben építve az általános iskola alsó tagozatában a nyelvi tudatosság területén elért eredményekre.
- A második idegen nyelv tanítása (INY2, amelyet az általános iskola alsó tagozatában nem tanítanak) sem a nulláról kezdődik, ennek folyamán is figyelembe veszik az INY1 alapján és az azzal kapcsolatban tanultakat, míg ugyanakkor a célok az INY1 jelenlegi tanulása során kitűzött céloktól kissé eltérőek (például abban, hogy a szövegértési tevékenységek fontosabbak a produkciós tevékenységeknél).

**Középiszkola:**

A forgatókönyv által megadott példát folytatva, itt a következőket kell figyelembe venni:

- csökken az INY1 formális tanítása, és helyette belép a nyelv rendszeres vagy alkalmankénti használata más tantárgy tanításakor (a tartomány-szemponjú és a „két tannyelvű” oktatás egyik fajtája);
- az INY2 esetében továbbra is hangsúlyt kap a szövegértés, különös figyelemmel az eltérő szövegtípusokra és a diskurzus szerveződésére és ennek az anyanyelvben tanultakhoz való kapcsolására, valamint az INY1 tanulása során elsajátított készségek használatára;

## A nyelvi választékkínálat bővítése és a tanterv

- a harmadik idegen nyelv (INY3) tanulását választó tanulók először az általuk már megismert tanulási típusokra és tanulási stratégiákra vonatkozó beszélgetésekben és tevékenységekben vesznek részt; ezután önállóbb munkára ösztönzik őket, könyvtárhasználattal és a csoport vagy az intézmény által kitűzött célok elérésére szolgáló csoportos vagy egyéni munkaprogram kidolgozásában való részvétel segítségével.

### b) Második forgatókönyv:

#### ***Általános iskola alsó tagozat:***

Az első idegen nyelv (INY1) az általános iskola alsó tagozatában az alapvető szóbeli kommunikációra és világosan meghatározott nyelvi tartalomra fektet hangsúlyt (egy alapvető nyelvi komponens kezdeteinek megalapozása érdekében, elsősorban fonetikai és szintaktikai szempontból, mialatt az órai munka során fejlesztik az alapvető szóbeli interakciót).

#### ***Általános iskola felső tagozat:***

Az INY1, INY2 (amikor bevezetik a második idegen nyelvet) és az anyanyelv esetében időt szentelnek az általános iskola alsó tagozatában az INY1 tanulásakor megismert tanulási módszerek és technikák megbeszélésére, ami az anyanyelv esetében külön is megtörténik: ezen a szinten az a cél, hogy fejlesszék a tanuló nyelvtanulással és tanulási tevékenységekkel kapcsolatos érzékenységét és tudatosságát.

- Az INY1 esetében az általános iskola elvégzéséig folytatódik a különböző készségek fejlesztésére kidolgozott „szokásos” program, de ezt - eltérő időközönként - a tanítás és tanulás során alkalmazott forrásokat és módszereket áttekintő és megbeszélő órák egészítik ki, hogy lehetővé tegyék a különböző tanulók profilja, valamint elvárásaik és érdeklődésük közötti egyre nagyobb mértékű differenciálódást.
- Az INY2 esetében ebben a szakaszban különösen nagy hangsúlyt lehet fektetni az olyan szociokulturális és szociolingvisztikai aspektusokra, amelyekkel a tanulók az egyre jobban ismert média (a populáris sajtó, a rádió és a televízió) révén találkozhatnak. Ezek az aspektusok esetleg összekapcsolhatók az anyanyelvi órákkal, illetve az INY1 tanulásakor elsajátított anyag is felhasználható. Ebben a tantervi modellben az INY2, amelynek tanulása a középiskola befejezéséig tart, a kulturális és interkulturális eszmecsere fóruma, amelyhez a tantervben szereplő más nyelvekkel való kapcsolat, valamint a médiából vett szövegek szolgáltatják az anyagot. Az interkulturális kapcsolatok fejlesztésének elősegítését szolgálhatja a nemzetközi csereprogram is. A plurikulturalizmus jól átgondolt

## Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

megközelítésének kialakításához meggondolandó más tantárgyak (pl. történelem vagy földrajz) kiaknázása is.

### **Középiskola:**

- Mind az INY1, mind az INY2 ugyanabban az irányban fejlesztendő, de komplexebb és igényesebb szinten. Azok a tanulók, akik harmadik idegen nyelvet (INY3) is választanak, elsősorban „szakmai” okokból teszik, és a nyelvtanulást inkább tanulmányaik szakmai irányultságú vagy valamilyen tudományághoz kapcsolódó részének tekintik (például a kereskedelmi, közgazdasági vagy a műszaki nyelv érdeklí őköt).

212

Ki kell emelnünk, hogy ebben a második forgatókönyvben, éppúgy, mint az elsőben, a tanulók végső többnyelvűségi és plurikulturális profilja „egyenetlen” lehet abban az értelemben, hogy

- a többnyelvűségi kompetenciát alkotó nyelvek ismeretének szintje változó;
- a kulturális aspektusok egyenetlen fejlettségi szintet mutatnak a különböző nyelvek esetében;
- nem feltétlenül azokból a nyelvekből a legfejlettebb a kulturális aspektus, amelyeknek a tanulásában nagyobb hangsúlyt fektettek a nyelvi aspektusokra;
- a fent ismertetett „részleges” kompetenciák integrálódnak.

Ezekhez a rövid megjegyzésekhez hozzátehetjük, hogy minden esetben, az összes nyelvvel kapcsolatban, egy adott pontban időt kell szentelni azoknak a megközelítéseknek és tanulási módoknak az átgondolására, amelyekkel a tanulók fejlődésük során találkoznak. Ebbe beletartozik, hogy az iskolai tantervben szerepeljen az explicit magyarázat, a „tanulás tudatosságának” progresszív fejlesztése és olyan általános nyelvoktatás, amely segíti a tanulókat kompetenciáik és stratégiáik metakognitív irányításának kialakításában. A tanulók ezeket más lehetséges kompetenciák és stratégiák viszonyában helyezik el, azokhoz a nyelvi tevékenységekhez kapcsoltan, amelyeknek bizonyos tartományaiban különböző feladatok végrehajtására alkalmazhatók.

Tehát bármilyen legyen is az adott tanterv, a tantervkészítés egyik célja, hogy tudatosítsa a tanulóknak a referenciakeret által javasolt modellben szereplő kategóriákat és azok dinamikus kölcsönhatását.

## 8.4. Értékelés és iskola, iskolán kívüli és iskola utáni tanulás

Amennyiben a tantervet<sup>1</sup> a tanuló oktatási tapasztalatok sorozatán át megtett útként határozzuk meg, legyen ez valamilyen intézmény keretein belül vagy kívül, akkor a tanterv nem ér véget az iskola befejezésekor, hanem valamilyen módon folytatódik a tanuló egész életén át tartó tanulási folyamata során.

Ilyen értelemben az iskola mint intézmény tantervének az a célja, hogy fejlessze a tanuló többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciáját, amely az iskolai tanulmányok befejezése után az egyéntől és az általa követett úttól függő differenciált profil formájában jelenik meg. Természetesen ennek a kompetenciának a formája nem állandó. Tovább alakul az egyének későbbi személyes és szakmai élményeinek, életútjának hatására, és további fejlődés, redukció és átformálódás során egyensúlya változik. Többek között ebben játszik szerepet a felnőttoktatás és a továbbképzés. Ezzel kapcsolatban három kiegészítő szempontot tárgyalhatunk.

### 8.4.1. Az iskolai (helyi) tanterv helye

Amennyiben elfogadjuk azt a feltételezést, hogy a tanulmányi terv nem korlátozódik az iskolára, és azzal nem ér véget, akkor azt is elfogadjuk, hogy a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia elkezdődhet az iskola előtt, és továbbfejlődhet iskolán kívül az iskolai fejlődéssel párhuzamosan is. Ez történhet a családban zajló tapasztalatszerzés és tanulás, a családi történelem és a generációk közötti kapcsolat, utazás, kivándorlás, emigráció révén, vagy általánosabb értelemben egy soknyelvű és kulturálisan sokszínű környezetbe való tartozás, illetve egyik környezetből a másikba költözés útján, de akár az olvasás és a média segítségével is.

Mindez teljesen nyilvánvaló, ugyanakkor világosan láthatjuk, hogy az iskolák ezt távolról sem veszik mindig figyelembe. Ezért hasznos az iskolai tantervet egy sokkal tágabb, de olyan tanterv részének tekinteni, amelynek az is a feladata, hogy a tanulókat ellássa a következőkkel:

- egy kezdeti differenciált többnyelvűségi és plurikulturális repertoárral (amire példát ad a fent vázolt két forгатókönyv);
- kompetenciáik, képességeik, valamint a számukra elérhető források tudatosabb megismerésével és az ezekben vetett nagyobb bizalommal - mind az iskolában és az iskolán kívül - azért, hogy kompetenciáikat tovább bővítsék, finomítsák és adott tartományokban hatékonyan használni tudják.

---

<sup>1</sup> Ahogy ezt a latin eredetű curriculum szó elsődleges jelentése is sugallja.

#### 8.4.2. Napló és profilkészítés

Ebből következik tehát, hogy az ismeretek és készségek elismerésekor és értékelésekor figyelembe kell venni azokat a körülményeket és tapasztalatokat, amelyek során ezeket a kompetenciákat és készségeket fejlesztik. Az ebbe az irányba tett első lépésnek tekinthető az *Európai Nyelvtanulási Napló* (ENYN, *European Language Portfolio*) létrehozása, amely lehetővé teszi, hogy az egyén rögzítse és feltüntesse nyelvi életrajza különböző tényezőit. Ezt úgy tervezték, hogy nem csupán egy bizonyos nyelv tanulása során szerzett bármely hivatalos elismerést, hanem közvetlenebb tanulási élményeket is tartalmazzon, beleértve a más nyelvekkel vagy kultúrákkal kialakított kapcsolatot is.

214

Az iskolai és az iskolán kívüli tanterv közötti összefüggés hangsúlyozása érdekében azonban érdemes lenne a középiskolai oktatás befejezésekor végzett nyelvi értékelés során bevezetni a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia formális elismerését, például egy olyan iskolavégzési profil meghatározásával, amely egy adott nyelv vagy adott nyelvek egyetlen, előre meghatározott szintje helyett különböző kombinációkat vesz alapul.

A részleges kompetenciák „hivatalos” elismerése egy lépést jelenthet ebbe az irányba (az is segítené, ha a főbb nemzetközi minősítések mutatnák az utat egy ilyen megközelítés alkalmazásával, például a szövegértés/kifejezés és írásbeli/szóbeli részek által lefedett négy készség elkülönített kezelése révén, hiszen nem feltétlenül kell ezeket összegezni). Ugyanakkor az is hasznos lenne, ha figyelembe lehetne venni és el lehetne ismerni az egyén több nyelven és több kultúrában való boldogulásának képességét. Egy második idegen nyelvről az első idegen nyelvre történő fordítás (vagy összefoglalás), több nyelven zajló szóbeli eszmecserében való részvétel, egy kulturális jelenség más kultúra viszonylatában történő értelmezése mind a közvetítés<sup>2</sup> olyan példái, amelyek szerepet játszhatnak azon képesség értékelésében és elismerésében, amely a többnyelvűségi és plurikulturális repertoár kezelését lehetővé teszi.

#### 8.4.3. Multidimenzionális és moduláris megközelítés

Ez a fejezet a tantervkészítésben megfigyelhető általános hangsúlyeltolódásra vagy legalábbis növekvő komplexitásra, valamint ennek az értékelésre és minősítésre gyakorolt hatására kívánja felhívni a figyelmet. Nyilvánvalóan fontos a tartalom és a haladás szintjeinek meghatározása. Ez lehetséges egy lényeges (például nyelvi vagy fogalmi-funkcionális) komponens alapján vagy egy adott nyelv minden területén elért haladás szempontjából. Ugyanilyen fontos egy *multidimenzionális tanterv* komponenseinek világos megkülön-

<sup>2</sup> Ahogy azt ebben a dokumentumban meghatároztuk.

## A nyelvi választékkínálat bővítése és a tanterv

bőztetése (a Referenciakeret különböző dimenzióinak figyelembevételével), valamint az értékelés módszereinek differenciálása, egy *moduláris* tanulási és minősítési rendszer kidolgozásának érdekében. Ez szinkronikusan (a tanulás egy bizonyos időpontjában) vagy diakronikusan (a nyelvtanulás különböző szakaszaiban) egyaránt lehetővé tenné a „változó geometriájú”<sup>3</sup> többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciák fejlesztését és elismerését.

A tanuló iskolai pályafutása során bizonyos időközönként, az iskolai tanterv és a fent röviden ismertetett forráskönyvek alapján, a különböző nyelveket átfogó, rövid, keresztantervi modulokat lehetne bevezetni. Az ilyen „nyelveket átfogó” modulok foglalkozhatnának az eltérő tanulási megközelítésekkel és forrásokkal, az iskolán kívüli környezet felhasználási módjaival és az interkulturális kapcsolatokban fellépő félreértések kezelésének módjaival. Nagyobb általános következetességet és átláthatóságot biztosítanának az alapul szolgáló tantervi választásoknak, és javítanák az általános struktúrát a más tantárgyakhoz kifejlesztett programok felborítása nélkül.

Továbbá a minősítések moduláris megközelítése lehetővé tenné a fent említett többnyelvűségi és plurikulturális képességeknek egy *ad hoc* modul során végzett specifikus értékelését.

Tehát a multidimenzionalitás és a modularitás kulcsfontosságú fogalmak, amely a nyelvi választékkínálat bővítésének alapjául szolgálnak a tantervkészítés és az értékelés terén. A Referenciakeret felépítése a megadott kategóriák segítségével lehetővé teszi egy ilyen moduláris vagy multidimenzionális szerveződés irányvonalának kijelölését. További haladást azonban nyilvánvalóan csak az iskolai környezetben és különböző kontextusokban kivitelezett projekt- és kísérleti munkával lehet elérni.

<sup>3</sup> Azaz ezeknek az összetevői és szerkezete egyéenként és egy adott egyénre vonatkoztatva az idők folyamán változik.

*A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg*

- *hogyan az érintett tanulóknak van-e valamilyen tapasztalata a nyelvi és kulturális pluralitás terén, és milyen természetű ez a tapasztalat;*
- *hogyan a tanulók képesek-e már - még ha nagyon alapvető szinten is - több nyelvi és/vagy kulturális közösségben való működésre, továbbá a nyelvhasználat és a nyelvi tevékenységek kontextusaira vonatkozóan hogyan oszlik meg és differenciálódik ez a kompetencia;*
- *a tanulás időszakában milyen tapasztalatokkal rendelkeznek a tanulók a nyelvi és kulturális sokszínűség terén (például az intézményes oktatás kereteivel párhuzamban és azon kívül is);*
- *hogyan lehet a tanulás folyamatában ezekre a tapasztalatokra építeni;*
- *milyen fajta célkitűzések a legmegfelelőbbek a tanulóknak (lásd 7.2.) a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia fejlesztésének egy adott szakaszában, figyelembe véve tulajdonságaikat, elvárásaikat, érdeklődési körüket, terveiket és szükségleteiket éppúgy, mint korábbi tanulmányaikat és meglévő forrásaikat;*
- *az érintett tanulók esetében hogyan segítsük elő a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia fejlődési szakaszában a különböző komponensek elkülönülésének megszűnését és a közöttük fennálló hatékony kapcsolat létrehozását; különös tekintettel arra, hogy miként vegyük figyelembe és használjuk ki a tanulók átültethető és átfogó ismereteit és készségeit;*
- *mely (milyen fajta és milyen célt szolgáló) részleges kompetenciák gazdagíthatják, tehetik összetetté és differenciálttá a tanulók létező kompetenciáit;*
- *egy bizonyos nyelv és kultúra tanulását hogyan helyezzük következetesen egy átfogó tantervbe, amelyben több nyelv és több kultúra ismeretét fejlesztik;*
- *a tantervi forgatókönyvekben milyen alternatívák és milyen differenciálási lehetőségek léteznek az adott tanulók több nyelvre kiterjedő kompetenciáinak fejlesztésére; a szintek milyen gazdaságos kihasználása irányozható elő és teljesíthető, ha helyénvaló;*
- *a tanulás szervezésének milyen formái (például a moduláris megközelítés) lehetnek célravezetőbbek a kérdéses tanulók előmenetelének biztosításához;*
- *a mérés és értékelés milyen megközelítése teszi lehetővé a tanulók részleges kompetenciáinak és több nyelvre kiterjedő többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciáinak figyelembevételét és megfelelő elismerését.*