



Komuna Eŭropa

Referenckadro por lingvoj:

lernado, instruado, pritaksado



Universala Esperanto-Asocio

Rotterdam 2007

© 2001 Council of Europe / Konsilio de Eŭropo
Language Policy Division / Lingvopolitika Departemento
Strasbourg / Strasburgo
Original title / Originala titolo:
Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

© 2006 Universal Esperanto Association on the Esperanto translation, except for Tables 1, 2 and 3.
© 2001 Council of Europe on publication in English and French and on Tables 1, 2 and 3 in all languages.

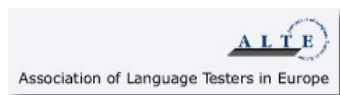
© 2006 Universala Esperanto-Asocio pri la Esperanto-traduko, escepte pri tabeloj 1, 2 kaj 3.
© 2001 Konsilio de Eŭropo pri la publikaĵo en la angla kaj franca, kaj pri tabeloj 1, 2 kaj 3 en ĉiuj lingvoj.

This translation of Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment, is published by arrangement with the Council of Europe and is the sole responsibility of the translator.

Ĉi tiu traduko de Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment estas publikigita kun la konsento de la Konsilio de Eŭropo kaj kun la sola respondeco de la tradukisto.

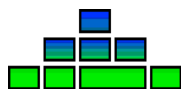


Appendix C is included with the kind permission of DIALANG.
Aldono C estas inkluzivigita kun la permeso de DIALANG.



Appendix D is included with the kind permission of ALTE.
Aldono D estas inkluzivigita kun la permeso de ALTE.

Translated by / Tradukis: Roel Haveman
Cover / Kovrilo: Francisco L. Veuthey



Published with a grant from the Esperantic Studies Foundation (ESF) and Foundation Saliko.
Publikigita kun la financa subteno de Esperantic Studies Foundation (ESF) kaj Fondaĵo Saliko.



In charge of the project and website: www.edukado.net
La projekton gvidis kaj la materialon rete disponigas www.edukado.net

This document may be downloaded for non-commercial purposes, but it may not be copied onto other web sites or reproduced in any way without permission from the publisher or from www.edukado.net.
Por nekomercaj celoj la dokumento libere elŝuteblas, sed por ĝia reta disponigo, reproduktado aŭ ajnmaniera multobligo necesas la konsento de la eldonisto aŭ de www.edukado.net.

Rotterdam 2007
ISBN 978 92 9017 100 3

Enhavo

Antaŭparolo	5
Superrigardo	7
1 La Komuna Eŭropa Referenckadro en sia politika kaj edukada kunteksto	9
1.1 Kio estas la Komuna Eŭropa Referenckadro?	9
1.2 La lingvopolitikaj celoj de la Konsilio de Eŭropo	10
1.3 Kio estas 'plurlingveco'?	12
1.4 Kial la Referenckadro estas bezonata?	13
1.5 Por kio oni povas uzi la Referenckadron?	13
1.6 Kiujn kriteriojn plenumu la Referenckadro?	14
2 Elektita aliro	17
2.1 Agocentra aliro	17
2.2 Komunaj referencniveleoj por lingvorego	23
2.3 Lernado kaj instruado de lingvoj	25
2.4 Pritaksado de lingvaj kapabloj	26
3 Komunaj referencniveleoj	29
3.1 Kriterioj por priskriboj de Komunaj referencniveleoj	29
3.2 La Komunaj referencniveleoj	30
3.3 Prezento de Komunaj referencniveleoj	31
3.4 Ilustraj priskriboj	37
3.5 Flekseblo de disbranĉa aliro	38
3.6 Enhava kohero de Komunaj referencniveleoj	41
3.7 Kiel legi skalojn de ilustraj priskriboj?	44
3.8 Kiel uzi skalojn de lingvoregaj priskriboj?	45
3.9 Lingvoregaj niveloj kaj notaj skaloj	48
4 La lingvouzo de lingvouzantoj kaj lingvolernantoj	51
4.1 La lingvouza kunteksto	52
4.2 Komunikaj temoj	58
4.3 Komunikaj taskoj kaj celoj	60
4.4 Komunikaj lingvoaktivadoj kaj strategioj	63
4.5 Komunikaj lingvoprocezoj	96
4.6 Tekstoj	99
5 La kapabloj de lingvouzantoj kaj lingvolernantoj	109
5.1 Ĝeneralaj kapabloj	109
5.2 Komunikaj lingvaj kapabloj	116

6	La lernado kaj instruado de lingvoj.....	137
6.1	<i>Kion lernantoj lernu aŭ akiru?</i>	<i>137</i>
6.2	<i>La lingvolernaj procezoj</i>	<i>143</i>
6.3	<i>Kiel diverstipaj uzantoj de la Referenckadro povas ebligi lingvolernadon?</i>	<i>145</i>
6.4	<i>Metodologiaj opcioj ĉe lernado kaj instruado de modernaj lingvoj</i>	<i>146</i>
6.5	<i>Sciaj kaj plenumaj eraroj.....</i>	<i>158</i>
7	Taskoj kaj ilia rolo ĉe lingvoinstruado	161
7.1	<i>Priskribado de taskoj.....</i>	<i>161</i>
7.2	<i>Plenumado de taskoj.....</i>	<i>162</i>
7.3	<i>Malfacileco de taskoj.....</i>	<i>163</i>
8	Lingvorega diversigo kaj la instruprogramo	171
8.1	<i>Difino kaj komenca aliro.....</i>	<i>171</i>
8.2	<i>Planadaj opcioj por instruprogramoj</i>	<i>172</i>
8.3	<i>Prepare al instruprogramaj scenaroj</i>	<i>173</i>
8.4	<i>Pritaksado de enlerneja, eksterlerneja kaj postlerneja lernado</i>	<i>176</i>
9	Pritaksado	181
9.1	<i>Enkonduko</i>	<i>181</i>
9.2	<i>La gvida rolo de la Referenckadro ĉe pritaksado</i>	<i>182</i>
9.3	<i>Pritaksaj tipoj.....</i>	<i>186</i>
9.4	<i>Realigebla pritaksado kaj metasistemo.....</i>	<i>196</i>
	Ĝenerala bibliografio.....	199
	Aldono A: ellaborado de lingvoregaj priskriboj	209
	Aldono B: la ekzemplaj skaloj de lingvoregaj priskriboj	221
	Aldono C: la DIALANG-skaloj.....	229
	Aldono D: la ‘kapablas’-priskriboj de ALTE.....	245

Antaŭparolo

Por la Esperantlingva eldono

“*Lingvo estas ne nur grava aspekto de kulturo, sed ankaŭ rimedo por aliri kulturajn manifestiĝojn*”. Tiu frazo el la sekcio 1.4 por ni esperantistoj eĉ pli veras jene: Lingvo estas ne nur grava aspekto de kulturo, sed ankaŭ rimedo por aliri kaj alirebligi kulturajn manifestiĝojn. Scio de fremdaj lingvoj fariĝis kapitalo, modo, celo kaj revo. Subtene al plurlingveco kaj normigita profesia lernigo de lingvoj, la Konsilio de Eŭropo analizis dum multaj jaroj – kunlabore kun dekoj da edukaj kaj kulturaj instancoj, fondusoj, universitataj fakultatoj kaj sciencaj organizaĵoj – la teoriajn kaj praktikajn flankojn de lingvolernado, lingvoinstruado kaj ties pritaksado.

La resuma verko *Komuna Eŭropa Referenckadro por lingvoj: lernado, instruado, pritaksado* celas en trarivebla kaj kohera maniero subteni lingvolernantojn, lingvouzantojn kaj instruistojn ĉe la difinado kaj atingado de siaj celoj. La ellaboritaj taksosistemoj ebligas unuecan mezuradon de lingvaj kapabloj, kun trariveblo kaj internacieco, kiu faciligos kompari lingvokononjn en diversaj landoj de Eŭropo, kaj eĉ ekster ĝi. Jes, eĉ ekster Eŭropo, ĉar la *Komuna Eŭropa Referenckadro* fariĝis sekvinda modelo ankaŭ alikontinente, en pluraj landoj de Azio kaj ŝtatoj en Usono. Ĝuste tio necesigis, ke ĝi estu tradukita al – kaj aplikata por – Esperanto.

En la lastaj ses jaroj tiu grava faka materialo donis la bazon por la ellaboro de diverslandaj kaj diverslingvaj testosistemoj, kies vojon indas sekvi ankaŭ por Esperanto. Por la traduko de la *Referenckadro* kolektiĝis fakterminoj, kiuj, post la publikigo de ĉi tiu esperanta versio, estos norme sekvindaj kaj aplikindaj en ajna ekzamensistemo ene de Esperantio. Tio koncernas ankaŭ la internaciajn ekzamenojn de UEA-ILEI, kiuj ekde la sekva jaro okazos paralele laŭ la malnova kaj nova sistemoj. La testado kaj akreditado de tiu nova ekzamensistemo nun disvolviĝas ĉe ALTE (Asocio de Lingvo-Testistoj en Eŭropo).

Nia teamo, kiu esprimis en Strasburgo sian intencon kunlabori kun la nacilingvaj reprezentantoj de modernaj lingvoj kaj ties asocioj, montriĝis profesia, konvinka kaj fidinda. La perspektivo, ke fakuloj kaj membroj de Universala Esperanto-Asocio kaj de Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj mondscale kontribuos al la diskonigo de la *Referenckadro* kaj ties ideoj, estis por niaj novaj partneroj impresa. La profesia paĝaro edukado.net pruviĝis taŭga loko por gastigi la dokumenton kaj kunordigi la tiucelajn agadojn ene de Esperantio.

Nia profesia aliro ankaŭ oficiale levis nin al la rango de laborpartneroj de la Konsilio de Eŭropo, kaj niaj reprezentantoj estis kaj estos invitataj kaj engaĝitaj al la laborfazo de pluperfektigo kaj aplikado de la Referenckadraj modeloj. Dank’ al tiu ĉi kunlaboro kun la Konsilio de Eŭropo, Esperanto ankaŭ je lingvopolitika nivelo eniris Eŭropon. Estas nun agnoskate, ke Esperanto neniel kontraŭas plurlingvecon kaj plurkulturecon, sed ke, male, pro siaj trajtoj kaj ebloj ĝi povas elstare funkcii en komunikaj situacioj, kiuj kontribuas al la ekkono kaj protekto de la endanĝerigita kultura diverseco de la planedo.

La Esperanto-traduko de la *Referenckadro* listiĝos baldaŭ sur la oficiala retejo de la Konsilio de Eŭropo kiel la 26a versio apud 25 nacilingvaj tradukoj. Jen plia argumento plede al rekonigo de la internacia lingvo.

Ni esperantistoj bone scias, ke nia lingvo kapablas ĉion esprimi, sed aliajn eble aparte impresos, ke Esperanto montriĝis taŭga lingvo por altnivela kaj komplika faka teksto kiel tiu de la *Referenckadro*. Ĝi ne estas distra legaĵo, kiel ĝi ne estas tia en ajna nacia lingvo. Tion povas konfirmi la tradukisto Roel Haveman, kiu dum monatoj per persista kaj diligenta laboro, surbaze de la angla originalo, sed konsultante la germanan, francan kaj nederlandlingvan versiojn, esperantigis la dokumenton. Dume li zorge kompilis la librofinan indekson, kiu estas la plej riĉa indekso de la ekzistantaj *Referenckadro*-versioj. Por la harmoniigo de la ĉapitroj plej konvenis ke la laboron faris “unupersona teamo”, kiun tamen subtenis per rimarkigoj kaj konsiloj multnacia provlegantaro: Marc Bavant, Ranieri Clerici, István Ertl, Katalin Kováts, Rob Moerbeek kaj Brian Moon, al kiuj ni ankaŭ ĉi tie esprimas nian dankemon. Pli-malpli la sama teamo kunlaboris jam por la traduko kaj eldono de la informbroŝuro *La Komuna Eŭropa Referenckadro* (Rotterdam 2007, red. Katalin Kováts), enhavanta la tradukon de la unua ĉapitro, la ĝeneralan kaj la memtaksan tabelojn de la *Referenckadro*, artikolon pri la Europass-dokumentujo kaj klarigan tekston pri iliaj utiloj por esperantistoj. Tiu kajero estis eldonita de UEA kaj ILEI, zorge de la porinstruista retejo www.edukado.net, kie la broŝuro estas elŝutebla. Kompare kun la pli frue publikigitaj tradukoj ni efektivigis ŝanĝojn en la teksto kaj en kelkaj terminoj. Post la publikigo de tiu ĉi dokumento ni konsideras validaj kaj petas uzi nur la novajn tekstojn kaj terminojn.

Jen kelkaj novaj terminoj:

Alpaŝo	Referencnivelo <i>Breakthrough</i>
Aŭtonomeco	Referencnivelo <i>Effective Operational Proficiency</i>
Elano	Referencnivelo <i>Waystage</i>
Eŭropa Lingva Dokumentujo (ELD)	<i>European Language Portfolio</i> (ELP)
Flugo	Referencnivelo <i>Vantage</i>
Moveco	Moviĝado trans limoj landaj, fakaj, sociaj ktp
Pinto	Referencnivelo <i>Mastery</i>
Preamblo	Enkonduko de jura dokumento
Salto	Referencnivelo <i>Threshold</i>
Validumi	Kontroli la validecon

La realigon de la tuta *Referenckadro* finance subtenis Esperantic Studies Foundation (ESF) kaj Fondaĵo Saliko. La diplomatan kaj organizan laboron plenumis Katalin Kováts, kun valora subteno de Sylvain Lelarge, Osmo Buller kaj Renato Corsetti. Flanke de la Konsilio de Eŭropo en Strasburgo nia gvidanto kaj konsilisto estis Johanna Panthier, la sekretario de la Lingvopolitika Departemento. Dankon pro la valora laboro kaj subteno de ili ĉiuj.

La libro estas elŝutebla el la retejo www.edukado.net, kaj multobligebla por nekomercaj celoj. Ĉe la Libroservo de UEA akireblas kontraŭ produktokostoj multobligitaj ekzempleroj, kiuj bone povas servi kiel informmaterialo donacota al bibliotekoj kaj al landaj edukinstancoj, ĉe kiuj ni volas akceptigi Esperanton kiel praktikan kaj potencon ilon por interkulturaj komunikaj celoj.

Kun la espero ke per tiu ĉi laboro nia teamo kontribuis al pli kvalita kaj pli moderna instruado de nia lingvo, al pli sistema kaj internacie normigita pritaksado de niaj lingvokapabloj, kaj al la akceptigo de Esperanto kiel socikultura kaj lingvopolitika fakto, eŭrop- kaj mondnivele, jene ni donacas ĝian rezulton al Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj kaj al la uzantoj kaj instruantoj de la internacia lingvo tutmonde. Apliku ĝin flekse por pluri la komencitan vojon.

Katalin Kováts, redaktoro de www.edukado.net, gvidanto de la *Referenckadro*-projekto

Hago, 20a de decembro 2007

Superrigardo

En **ĉapitro 1** ni difinas la celojn kaj funkciojn de la *Referenckadro* en la lumo de la ĝenerala lingvopolitiko de la Konsilio de Eŭropo, kaj specife rilate al la progresigo de plurlingveco kiel respondo al la lingva kaj kultura diverseco de Eŭropo. Poste la ĉapitro prezentas la kriteriojn, kiujn plenumu la *Referenckadro*.

En **ĉapitro 2** ni klarigas la elektitan aliron. La sistemo por priskribi lingvonivelojn estas bazita sur analizo de la lingvouzo. Tiu analizo atentigas unuavice la strategiojn, per kiuj la lernantoj aktivigas siajn ĝeneralajn kaj komunikajn kapablojn por plenumi la aktivadojn kaj procedojn rolantajn ĉe la produktado kaj ricevado de tekstoj kaj ĉe la kreado de diskursoj pri specifaj temoj. Tiuj strategioj ebligas al la lernantoj plenumi taskojn, ĉe diversaj kondiĉoj kaj limigoj truditaj de specifaj situacioj, kun kiuj ili konfrontiĝas en diversaj sociaj medioj. La kursivigitaj vortoj indikas la parametrojn, kiuj priskribas la lingvouzon kaj la lingvouzajn kapablojn de lingvouzantoj aŭ lingvolernantoj.

En **ĉapitro 3** enkondukiĝas la Komunaj referencniveloj. Lingvolernaj progresoj estas, en rilato kun la parametroj de la priskriba skemo, kalibreblaj laŭ fleksebla serio de lingvoatingaj niveloj difinitaj per adekvataj priskriboj. Ĉi tiu priskriba sistemo estu sufiĉe riĉa por kovri la tutan gamon de bezonoj de lernantoj, kaj do ankaŭ la celojn de diversaj partneroj en la eduka medio, kaj la lingvokvalifikajn postulojn por kandidatoj.

En **ĉapitro 4** ni sufiĉe detale (sed ne komplete, nek definitive) prezentas la kategoriojn (laŭeble skaligitajn) bezonatajn por priskribi lingvouzon kaj la lingvouzanton aŭ lingvolernanton, surbaze de la identigitaj parametroj, kiuj siavice rilatas al: la medioj kaj situacioj prezentantaj lingvouzajn kuntekstojn; la komunikaj temoj, taskoj kaj celoj; komunikaj aktivadoj, strategioj kaj procedoj; kaj tekstoj, speciale rilate al aktivadoj kaj amaskomunikiloj.

En **ĉapitro 5** ni detale diskategoriigas la ĝeneralajn kaj komunikajn kapablojn de lingvouzantoj kaj lingvolernantoj, kaj laŭeble skaligas ilin.

En **ĉapitro 6** ni konsideras la lingvolernajn kaj lingvoinstruajn procezojn. Pritraktiĝas la rilatoj inter akirado kaj lernado de lingvoj, la naturo kaj ellaborado de plurlingva kompetento, kaj ankaŭ la ĝeneralaj aŭ pli specifaj metodologiaj opcioj en rilato kun la kategorioj prezentitaj en ĉapitroj 3 kaj 4.

En **ĉapitro 7** ni pli detale pritraktas la rolojn de taskoj en lingvolernado kaj lingvoinstruado.

En **ĉapitro 8** ni pritraktas la implicojn de lingva diversigo por la ellaborado de instruprogramoj. Ni konsideras temojn kiel: plurlingveco kaj plurkultureco, diversigitaj lernoceloj, principoj por la planado de instruprogramoj, instruprogramaj scenaroj, vivdaŭra lingvolernado, modulecaj kaj partaj kompetentoj.

En **ĉapitro 9** ni pritraktas la diversajn celojn de pritaksado, kaj la pritaksajn metodojn ligitajn al tiuj celoj. Ĉe tio ni konsideras la neceson harmoniigi la konkurantajn kriteriojn pri kompleteco, precizeco kaj realigeblo.

En la **Ĝenerala bibliografio** ni kolektis librojn kaj artikolojn, kiujn la uzantoj de la *Referenckadro* povus konsulti por pli profunde pristudi la levitajn temojn. La bibliografio enhavas ne nur la koncernajn dokumentojn de la Konsilio de Eŭropo, sed ankaŭ verkojn aliloke publikigitajn.

En **aldono A** ni pritraktas la ellaboradon de lingvoregaj priskriboj. Ni eksplikas skaligajn metodojn kaj kriteriojn, kaj ankaŭ la postulojn por la vortumoj de priskriboj por parametroj kaj kategorioj aliloke prezentitaj.

En **aldono B** vi trovos superrigardon pri svisa projekto, en kiu oni ellaboris kaj skaligis la ilustrajn priskribojn. La entekstaj ilustraj skaloj estas listigitaj kun referenco al la koncernaj lokoj en la ĉefdokumento.

En **aldono C** vi trovos la priskribojn por memtaksado je serio de niveloj ellaboritaj kadre de la *DIALANG*-projekto de la Eŭropa Komisiono por interreta uzo.

En **aldono D** ni prezentas la ‘kapablas’-priskribojn en serio de niveloj ellaboritaj de la Asocio de Lingvo-Testistoj en Eŭropo (*ALTE*).

1 *La Komuna Eŭropa Referenckadro en sia politika kaj edukada kunteksto*

1.1 *Kio estas la Komuna Eŭropa Referenckadro?*

La *Komuna Eŭropa Referenckadro* donas **komunan bazon** por la ellaborado de gvidiloj por lingvokursoj, lingvoinstruaj programoj, ekzamenoj, lernolibroj ktp en Eŭropo. Ĝi detale priskribas kion lingvolernantoj lernu por esti kapablaj uzi lingvon por komunikaj celoj. Ĝi priskribas ankaŭ la kondiĉojn kaj kapablojn, kiujn ili lernu por esti kapablaj uzi lingvon efike. La priskribo kovras krome la kulturalan kuntekston, en kiu funkcias la lingvo. Fine, la *Komuna Eŭropa Referenckadro* difinas la **lingvoregajn nivelojn**, laŭ kiuj oni povas mezuri la progresojn de lernantoj sur ĉiu lernoŝtupo kaj dum la tuta vivo.

La *Komuna Eŭropa Referenckadro* celas venki la komunikajn barojn, kiuj ekzistas inter lingvoprofesiuloj, kaj kiujn kaŭzis la diferencoj inter la edukadaj sistemoj en Eŭropo. La *Referenckadro* donas ilojn por administrantoj, kursoplanistoj, instruistoj, trejnistoj de instruistoj, ekzamenaj institucioj ktp, per kiuj oni povas pritaksi siajn nunajn labormanierojn, meti ilin en perspektivon kaj kunordigi ilin. Dank' al la *Referenckadro* oni povas respondi al la realaj bezonoj de siaj lernantoj.

Donante komunan bazon por eksplice priskribi celojn, enhavojn kaj metodojn, la *Referenckadro* plibonigos la travideblon de kursoj, kursogvidiloj kaj kvalifikoj kaj stimulos al internacia kunordigado en la kampo de lingvoedukado. La ekzisto de objektivaj kriterioj por priskribi lingvoregadon ebligas reciprokan rekonon de kvalifikoj akiritaj en malsimilaj lernocirkonstancoj kaj tiel helpas la eneŭropan movecon.

La taksonomia karaktero de la *Referenckadro* neeviteble signifas, ke ni klopodu analizi la grandan kompleksecon de la homa lingvo. Tiucele ni diserigu lingvan kompetenton en apartajn elementojn. Ĉi tio konfrontas nin kun sufiĉe gravaj psikologiaj kaj pedagogiaj problemoj. Ĉe komunikado rolas la tuta homa estado. La kapabloj, kiuj ĉi-poste estos apartigitaj kaj klasifikitaj, komplekse interagas kaj faras el ĉiu homo unikan estaĵon. Kiel socia aganto, ĉiu individuo interrilatas kun daŭre kreskanta aro da sociaj grupoj, kiuj parte kovras unu la alian, kaj kiuj kune difinas ies identecon. En interkultura perspektivo, unu el la esencaj celoj de lingvoinstruado estas progresigi la harmonian evoluon de la tuta personeco de la lernanto kaj de lia/ŝia identeco pro la riĉigaj spertoj pri la alieco lingva kaj kultura. Restu la tasko de instruistoj kaj lernantoj mem rekunigi sanan kaj ekvilibrantan personecon surbaze de la multaj konsistigaj eroj.

La *Referenckadro* priskribas ankaŭ 'partajn' kvalifikojn, kiuj konvenas, se postuliĝas nur limigitaj kondiĉoj de la lingvo (ekzemple komprenado, ne parolado), aŭ se oni disponas pri limigita tempo por lerni trian aŭ kvaran lingvon. Tiuokaze eble pli utilis la pritaksado de ekzemple rekonaj kapabloj, ol la pritaksado de kapabloj bazitaj sur memorado. Formala rekono de tiaj kapabloj kontribuos al la progresigo de plurlingveco per lernado de pli varia kaj pli vasta gamo da eŭropaj lingvoj.

1.2 La lingvopolitikaj celoj de la Konsilio de Eŭropo

La *Komuna Eŭropa Referenckadro* servas la ĝeneralan celon de la Konsilio de Eŭropo, kiu estas difinita en la Rekomendoj R (82) 18 kaj R (98) 6 de la Komitato de Ministroj: ‘*estigi pli grandan unuecon inter siaj membroj*’ kaj atingi tiun celon ‘*adoptante komunan agadon en la kultura kampo*’.

La laboroj pri modernaj lingvoj de la Konsilio por Kultura Kunlaborado de la Konsilio de Eŭropo estas ekde ĝia fondiĝo organizitaj laŭ serio de mezlongaj projektoj. Tiuj laboroj dankas sian koherecon kaj kontinuecon al **tri principoj**, kiuj estas fiksitaj en la preamblo de Rekomendo R (82) 18 de la Komitato de Ministroj de la Konsilio de Eŭropo:

- la riĉa heredaĵo de la lingva kaj kultura diverseco en Eŭropo estas valora komuna fonto, kiu estas protektinda kaj evoluiginda, kaj necesas signifa eduka agado, por ke tiu diverseco konvertiĝu de malhelpo en la komunikado al fonto por komuna riĉiĝo kaj interkompreniĝo;
- nur pli bona regado de eŭropaj modernaj lingvoj ebligos komunikadon kaj agadon inter diverslingvaj eŭropanoj, por ke progresu eneŭropaj moveco, interkompreniĝo kaj kunlaborado, kaj por ke eliminiĝu antaŭjuĝoj kaj diskriminacio;
- membroŝtatoj, kiuj adoptas aŭ ellaboras nacian politikon pri la lernado kaj instruado de lingvoj, povas atingi pli grandan akordon sur eŭropa nivelo, se disponeblas taŭgaj aranĝoj por konstanta kunlaborado kaj kunordigado de iliaj politikoj.

Por efektiviĝi ĉi tiujn principojn, la Komitato de Ministroj alvokis la registarojn de la membroŝtatoj:

Progresigi nacian kaj internacian kunlaboradon inter registaraj kaj neregistaraj organizoj, kiuj okupiĝas pri la ellaborado de instruaj kaj taksaj metodoj en la kampo de lernado de modernaj lingvoj kaj pri la produktado kaj uzado de instrumaterialoj, inkluzive de plurmediaj materialoj. (F14)

Fari la necesajn paŝojn por establi efikan eŭropan sistemon por interŝanĝado de informoj, kiu kovras ĉiujn aspektojn de lernado, instruado kaj esplorado de modernaj lingvoj, kaj tiucele plene profiti la plej modernajn informadikajn teknologiojn. (F17)

Pro tio la aktivadoj de la Konsilio por Kultura Kunlaborado, ĝiaj Gvidkomitato pri Edukado kaj Sekcio pri Modernaj Lingvoj, koncentriĝis al stimulado, subtenado kaj kunordigado de la streboj de membroŝtataj registaroj kaj neregistaraj organizoj cele al plibonigado de lingvolernado laŭ ĉi tiuj fundamentaj principoj, precipe kiam temas pri la aplikado de la ĝeneralaj rimedoj priskribitaj en la Aldono ĉe R (82) 18:

A. Ĝeneralaj rimedoj

1. Kiom eble zorgi, ke ĉiuj tavoloj de ilia loĝantaro disponu pri rimedoj por ekkoni kaj lerni lingvojn de aliaj membroŝtatoj (aŭ de aliaj komunumoj en sia propra lando), kaj povu akiri la

kapablon uzi tiujn lingvojn, responde al siaj komunikaj bezonoj. Precipe temas pri jenaj bezonoj:

- 1.1 elturniĝi en ĉiutagaj situacioj en aliaj landoj kaj helpi alilandanojn estantajn en onia lando fari same;
- 1.2 interŝanĝi informojn kaj ideojn kun alilingvaj junuloj kaj plenkreskuloj kaj komuniki kun ili pri pensoj kaj sentoj;
- 1.3 atingi pli vastan kaj profundan komprenon pri la viv- kaj pensmanieroj de aliaj popoloj kaj pri iliaj kulturaj heredaĵoj.

2. Ĉiunivele progresigi, stimuli kaj subteni la klopodojn de instruistoj kaj lernantoj apliki en siaj propraj situacioj la principojn por la kreado de lingvoakiraj sistemoj (laŭ la ritmo de ties iom-post-ioma ellaborado kadre de la programo ‘Modernaj Lingvoj’ de la Konsilio de Eŭropo):

- 2.1 bazante la instruadon kaj lernadon de lingvoj sur la bezonoj, motivoj, ecoj kaj rimedoj de la lernantoj;
- 2.2 difinante kiom eble plej eksplice realigindajn kaj realigeblajn celojn;
- 2.3 ellaborante taŭgajn metodojn kaj materialojn;
- 2.4 ellaborante taŭgajn manierojn kaj ilojn por pritaksi lernoprogramojn.

3. Progresigi esplorprogramojn kaj evoluigajn programojn, kiuj celas enkonduki sur ĉiuj edukaj niveloj taŭge adaptitajn metodojn kaj materialojn, por ke diverstipaj klasoj kaj lernantoj povu akiri komunikajn kapablojn, kiuj respondas al iliaj specifaj bezonoj.

En la preamblo de Rekomendo R (98) 6 la Komitato de Ministroj rekonfirmas la politikajn celojn de siaj agoj en la kampo de modernaj lingvoj:

- Provizi ĉiujn eŭropanojn per kapabloj, per kiuj ili povas alfronti la defiojn de pliintensiĝintaj internaciaj moveco kaj kunlaborado, ne nur en la kampoj de edukado, kulturo kaj scienco, sed ankaŭ de komerco kaj industrio.
- Progresigi interkompreniĝon, toleremon kaj respekton por identecoj kaj kultura diverseco per pli efika internacia komunikado.
- Konservu kaj pluevoluigi la riĉecon kaj diversecon de la kultura vivo en Eŭropo per pli alta reciproka scipovo de naciaj kaj regionaj lingvoj, inkluzive la malpli grandskale instruatajn.
- Respondi al la bezonoj de multlingva kaj multkultura Eŭropo evoluigante en sentebla maniero la kapablojn de eŭropanoj interkomunikiĝi trans lingvaj kaj kulturaj limoj. Tio necesigas la stimuladon, konkretan organizadon kaj financadon de seninterrompaj vivdaŭraj klopodoj, fare de la kompetentaj organizoj, por ĉiuj edukniveloj.
- Forigi la danĝerojn, kiuj povus rezulti el marĝeniĝo de tiuj, al kiuj mankas la kapabloj necesaj por povi komuniki en interaga Eŭropo.

Ĉi tiuj celoj estis forte akcentitaj dum la Unua Pintkunveno de Ŝtatestroj kaj Registarestroj (la 8an kaj 9an de oktobro 1993), kiu konsideris ksenofobion kaj ekstreme naciismajn reagojn ne nur kiel unuavicajn obstaklojn por la moveco kaj integriĝo en Eŭropo, sed ankaŭ kiel plej gravan minacon por la stabileco en Eŭropo kaj bona funkciado de la demokratio. Dum la Dua Pintkunveno oni decidis, ke preparado por demokratia civitaneco estu prioritata edukcelo. Tiel la Pintkunveno pligrandigis la gravecon de alia celo adoptita en freŝdataj projektoj, nome:

Progresigi metodojn de lingvoinstruado, kiuj plifortigas sendependajn pensadon, juĝadon kaj agadon kune kun sociaj kapabloj kaj respondecoj.

En la perspektivo de ĉi tiuj celoj la Komitato de Ministroj akcentis *‘la politikan gravecon ellabori en la estanteco kaj estonteco specifajn agadkampojn, kiel strategioj por diversigado kaj intensigado de lingvolernado, por ke progresu plurlingveco en tuteŭropa kunteksto’* kaj atentigis pri la valoro de plua disvolvado de edukaj ligoj kaj interŝanĝoj kaj de plena profitado el la novaj informadikaj teknologioj.

1.3 Kio estas ‘plurlingveco’?

En la lastaj jaroj la plurlingveca koncepto pligraviĝis en la lingvolerna politiko de la Konsilio de Eŭropo. Plurlingveco diferencas de multlingveco. Multlingveco estas la regado de nombro da lingvoj, aŭ la kunekzistado de diversaj lingvoj en iu socio. Oni povas atingi multlingvecon simple diversigante la aron de proponataj lingvoj en iu lernejo aŭ en iu edukada sistemo, aŭ instigante lernantojn lerni plurajn fremdajn lingvojn, aŭ reduktante la superregan pozicion de la angla en la internacia komunikado. Preter ĉi tio, la plurlingveca aliro emfazas la fakton, ke oni kreskigas komunikan kompetenton, al kiu ĉiuj oniaj lingvaj konoj kaj spertoj kontribuas, kaj en kiu lingvoj interrilatas kaj interagas. Dum oniaj spertoj pri lingvoj en ties kulturaj kunteksto plivastiĝas ekde la hejma lingvo al la lingvo de la ĉirkaŭa socio kaj al la lingvoj de aliaj popoloj (lernitaj lerneje aŭ per rekta spertado), oni do ne metas ĉi tiujn lingvojn kaj kulturojn en strikte apartigitajn mensajn fakojn. En malsamaj situacioj, oni povas flekse elekti inter siaj diversaj kapabloj por efike komuniki kun specifa parolpartnero. Kunparolanto povas ekzemple ŝanĝi de unu lingvo aŭ dialekto al alia, profitante la eblon esprimi sin en unu lingvo kaj kompreni la alian. Ankaŭ eblas, ke oni uzas siajn konojn pri nombro da lingvoj por kompreni tekston skribitan aŭ eĉ parolatan en antaŭe ‘nekonata’ lingvo, ĉar oni rekonas vortojn el komuna internacia vortstoko en nova fizionomio. Homoj kun lingvokonoj, eĉ modestaj, povas helpi homojn sen tiuj konoj, interpretante inter individuoj sen komuna lingvo. Se mankas interpretanto, oni tamen povas iugrade interkomunikiĝi helpe de ĉiuj siaj lingvaj konoj, eksperimentante kun alternativaj esprimmanieroj en diversaj lingvoj aŭ dialektoj, uzante apudlingvaj rimedojn (gestado, mienado ktp) kaj draste simpligante sian lingvouzon.

En ĉi tiu perspektivo, la celo de lingvoedukado profunde ŝanĝiĝis. La celo ne plu estas simpla ‘rego’ de unu aŭ du, aŭ eĉ tri lingvoj, ĉiuj aparte, ĉe kio la ‘ideala denaska parolanto’ servas kiel plej alstrebinda modelo. La celo estas evoluigado de lingva repertuaro, en kiu ĉiuj lingvaj kapabloj havos sian lokon. Tio kompreneble implicas, ke la lingvoj, kiuj estas proponataj en edukaj organizoj, estu diversaj, kaj ke lernantoj havu la eblon evoluigi plurlingvan kompetenton. Krome, rekonante la fakton, ke lingvolernado estas vivdaŭra tasko, oni konsciu, ke plej gravas evoluigi ĉe lernantoj motivojn, kapablojn kaj fidon eksterlerneje alfronti novajn lingvaj spertojn. La respondeco de edukadaj aŭtoritatoj, ekzamenaj institucioj kaj instruistoj ne povas simple limiĝi al la atingado de iu lingvorea nivelo en iu momento – kvankam tiu lasta aspekto sendube restos grava elemento.

Ĉiuj konsekvencoj de tia paradigmoŝanĝo ankoraŭ ne estas ellaboritaj kaj transformitaj al agoj. La celo de la lastatempaj evoluoj en la lingvoprogramo de la Konsilio de Eŭropo estis la kreado de iloj, kiuj povas progresigi plurlingvecon kaj kiujn povas uzi ĉiuj fakuloj pri lingvoinstruado. Precipe la Eŭropa Lingva Dokumentujo (ELD) donas kadron por la registrado kaj formala rekonado de lingvolernado kaj de plej diversaj interkulturaj spertoj. Tiucele la *Komuna Eŭropa Referenckadro* ne nur difinas skalojn por la ĝenerala uznivelo en

iu lingvo, sed ĝi ankaŭ detale analizas lingvouzajn kaj lingvoregajn kategoriojn. Tio plifaciligos al profesiuloj difini celojn kaj priskribi atingitajn nivelojn por plej diversaj kapabloj, depende de la variaj bezonoj, ecoj kaj rimedoj de lernantoj.

1.4 Kial la Referenckadro estas bezonata?

La federa registaro de Svislando okazigis en novembro 1991 interregistaran simpozion en Rüşchlikon, Svislando, pri la temo 'Travideblo kaj kohero en lingvolernado en Eŭropo: celoj, taksado kaj atestado'. La Simpozio akceptis jenajn konkludojn:

1. Necesas plia intensigo de la lernado kaj instruado de lingvoj en membroŝtatoj serve al pli granda moveco, pli efika internacia komunikado kombine kun respekto por identeco kaj kultura diverseco, pli bona aliro al informoj, pli intensa interhoma agado, pli bonaj laboraj rilatoj kaj pli profunda interkompreniĝo.
2. Por atingi ĉi tiujn celojn, lingvolernado estu vivdaŭra tasko, kiun endas progresigi kaj ebligi en edukadaj sistemoj, ekde la vartejo ĝis plenkreskula edukado.
3. Indas ellabori *Komunan Eŭropan Referenckadron* por lingvolernado en ĉiuj niveloj. Ĝia celo estas:
 - progresigi kaj faciligi kunlaboron inter diverslandaj edukadaj organizoj;
 - doni solidan bazon por reciproka rekono de lingvoatestiloj;
 - asisti lernantojn, instruistojn, kursoplanistojn, ekzamenajn instituciojn kaj edukadajn administrantojn meti en perspektivon kaj kunordigi sian laboron.

Oni konsideru plurlingvecon en la kunteksto de plurkultureco. Lingvo estas ne nur grava aspekto de kulturo, sed ankaŭ rimedo por aliri kulturajn manifestiĝojn. Multo de ĉio, kio estas prezentita ĉi-supre, validas ankaŭ en pli vasta kampo. La diversaj kulturoj (nacia, regiona, socia), kiuj estas alireblaj por iu individuo, ne simple rolas unu apud la alia, sed ili estas komparataj, kontrastigataj kaj aktive interagas tiel, ke ekestas riĉigitaj, integritaj plurkulturecaj kapabloj. Plurlingveco estas konsistiga elemento de plurkultureco, kiu interagas kun aliaj konsistigaj elementoj.

1.5 Por kio oni povas uzi la Referenckadron?

La ĉefaj uzoj de la *Komuna Eŭropa Referenckadro*:

Ellaborado de lingvoakiraj programoj. La aspektoj, kiujn oni konsideru ĉe tio estas:

- la supozataj antaŭscioj, la ligoj kun antaŭaj lernitaĵoj, specife ĉe la interfacoj inter la unuagrada, la unua parto de duagrada, la dua parto de duagrada, la supera kaj la daŭriga edukado;
- la celoj;
- la enhaveroj.

Ellaborado de lingvoatestiloj. La aspektoj, kiujn oni konsideru ĉe tio, estas:

- la enhavo de la ekzamenogvidilo;
- pritaksaj kriterioj, kiuj pozitive konsideras la atingiĝojn anstataŭ negative la neatingiĝojn.

La organizado de memgvinda lernado. Ĉe tio oni konsideru, ke la lernantoj:

- konsci pri la nivelo de siaj propraj konoj kaj kapabloj;
- povu memstare fiksi realigeblajn kaj realigindajn celojn;
- povu elekti taŭgajn lernmaterialojn;
- povu pritaksi siajn kapablojn.

La lernoprogramoj kaj lingvoatestiloj povas esti:

- **ĝeneralaj:** ili celas eduki lernantojn pri ĉiuj aspektoj de lingvorega kaj komunika kompetento;
- **modulaj:** ili celas plibonigi la kapablojn de lernantoj en limigita kampo por klare difinita celo;
- **ponditaj:** ili malsame emfazas la gravecon de la diversaj kampoj, kio estigas ‘profilon’, laŭ kiu lernanto atingas pli altnivelajn sciojn kaj kapablojn en iuj kampoj, ol en aliaj;
- **partaj:** ili celas eduki lernantojn pri difinitaj aktivadoj kaj kapabloj (ekzemple ricevaj kapabloj) kaj ne pri aliaj kapabloj.

La *Komuna Eŭropa Referenckadro* estas konstruita tiel, ke ĝi kovros ĉiujn ĉi diversajn formojn.

Ekzamenante la rolon de la *Komuna referenckadro* por pli progresintaj lernoŝtupoj, oni konsideru la fakton, ke daŭre evoluas la bezonoj de lernantoj kaj la kunteksto, en kiu ili vivas, studas kaj laboras. Ĝis iu postsojla nivelo oni bezonas ĝeneralajn kvalifikojn, kiuj fikseblas helpe de la *Referenckadro*. Tiuj kvalifikoj estu kompreneble bone difinitaj, kaj trafe adaptitaj al naciaj situacioj. Ili kovru ankaŭ novajn kampojn, specife kulturajn kaj pli specialigitajn. Krome, grandan rolon povus ludi moduloj aŭ modularoj, adaptitaj al specifaj bezonoj, ecoj kaj rimedoj de lernantoj.

1.6 Kiujn kriteriojn plenumu la Referenckadro?

Por ke ĝi povu plenumi siajn celojn, la *Komuna Eŭropa Referenckadro* estu **kompleta**, **travidebla** kaj **kohera**.

La *Referenckadro* estu **kompleta**. Tio signifas, ke ĝi provu kiom eble plej komplete specifi la tutan gamon da lingvaj konoj, kapabloj kaj uzoj (kompreneble ne provante anticipi prognozi ĉiujn eblajn lingvouzojn en ĉiuj eblaj situacioj, kio estus neebla tasko). Ĉiuj uzantoj povu priskribi siajn celojn k.s. referencante al ĝi. La *Referenckadro* distingu la diversajn dimensiojn por priskribi lingvoregon, kaj ĝi donu aron da referencpunktoj (niveloj aŭ ŝtupoj), laŭ kiuj eblas kontroli lernoprogresojn. Oni nepre konsci, ke por la evoluigado de komunika kompetento konsiderendas ne nur lingvaj dimensioj, sed ankaŭ dimensioj socikultura, imagopova, afekcia, lernopova ktp.

La *Referenckadro* estu **travidebla**. Tio signifas, ke la informoj estu klare formulitaj, eksplicaj, alireblaj kaj facile kompreneblaj por la uzantoj.

La *Referenckadro* estu **kohera**. Tio signifas, ke la analizoj malhavu internajn kontraŭdirojn. Rilate edukajn sistemojn, kohero postulas harmoniajn rilatojn inter iliaj konsistigaj partoj:

- la identigo de bezonoj;
- la determinado de celoj;
- la difinado de enhaveroj;
- la elektado aŭ kreado de materialoj;
- la ellaborado de lern- kaj instruprogramoj;
- la elekto de lern- kaj instrumentoj;
- la pritaksado, testado kaj kontrolado.

La kreado de kompleta, travidebla kaj kohera referenckadro por la lernado kaj instruado de lingvoj ne necesigas la enkondukon de unika, unuforma sistemo. Male, la *Referenckadro* estu malferma kaj fleksebla, tiel ke oni povu ĝin apliki kun adaptoj, kiuj montriĝas necesaj por specifaj situacioj. La *Referenckadro* estu:

- **multcela**: uzebla por ĉiuj eblaj celoj, kiuj rolas en la planado kaj disponigado de necesaj lingvolernaj rimedoj;
- **fleksebla**: adaptebla al uzado en diversaj cirkonstancoj;
- **malferma**: vastigebla kaj plibonigebla;
- **dinamika**: daŭre evoluanta responde al praktikaj spertoj;
- **afabla**: prezentita en tuj komprenebla maniero kaj uzebla por siaj celgrupoj;
- **sendogma**: ne ekskluzive kaj nerevokeble ligita al unu el la edukaj teorioj aŭ praktikoj, kiuj inter si konkuras.

2 Elektita aliro

2.1 Agocentra aliro

Kompleta, travidebla kaj kohera referenckadro por lernado kaj instruado de lingvoj kaj pritaksado de lingvorego estu ligita al tre ĝenerala bildo pri uzado kaj lernado de lingvoj. Ni elektis ĉi tie ĝeneralan, agocentran aliron en la senco, ke ni vidas uzantojn kaj lernantojn de lingvoj unualoke kiel ‘sociajn agantojn’, t.e. socialojn, kiuj plenumas taskojn (ne nepre lingvorilatajn) en iu difinita cirkonstancaro, en konkreta medio kaj en iu aparta agokampo. Parol-agoj okazas ja kadre de lingvaj aktivadoj, sed tiuj siavice estas parto de pli larĝa socia kunteksto, kaj nur tiu kunteksto povas doni plenan signifon al tiuj lingvaj aktivadoj. Ni parolas pri ‘taskoj’, kiam temas pri agoj, kiuj estas strategie plenumataj de unu aŭ pluraj individuoj uzantaj siajn proprajn specifajn kapablojn por atingi iun rezulton. La agocentra aliro do konsideras ankaŭ la sciajn, emociajn kaj volajn rimedojn, kaj ĉiujn kapablojn specifajn por la individuo kiujn tiu aplikas kiel socia aganto.

Oni povus do jene priskribi ĉiun formon de uzado kaj lernado de lingvoj:

La uzado kaj lernado de lingvoj ampleksas agojn plenumatajn de homoj, kiuj, kiel individuoj kaj kiel sociaj agantoj, evoluigadas diversajn **ĝeneralajn kapablojn** kaj specife **komunikajn lingvajn kapablojn**. Ili uzas la disponeblajn kapablojn en diversaj **kunteksto**j kaj kondiĉoj kaj kun diversaj limigoj, por entrepreni **lingvajn aktivadojn**, ĉe kio rolas **lingvaj procezoj** por la produktado kaj/aŭ ricevado de **teksto**j pri temoj en specifaj **medioj**. Ĉe tio ili aplikas la **strategiojn**, kiuj al ili ŝajnas la plej taŭgaj por plenumi la farendajn **taskojn**. Konscie kontrolante tiujn agojn, la partoprenantoj povas fortigi aŭ modifi siajn kapablojn.

- *Kapabloj* estas ĉiuj scioj, lertoj kaj ecoj, kiuj ebligas al iu plenumi agojn.
- *Ĝeneralaj kapabloj* estas kapabloj, kiuj ne estas specife lingvaj, sed kiujn oni bezonas por ĉiaj agoj, inkluzive lingvajn.
- *Komunikaj lingvaj kapabloj* estas kapabloj, kiuj ebligas al iu agi, uzante specife lingvajn rimedojn.
- *Kunteksto* rilatas al la tuto de okazaĵoj kaj kondiĉoj (fizikaj kaj aliaj), enhomaj kaj eksterhomaj, kiuj ĉirkaŭas la komunikajn agojn.
- *Lingvaj aktivadoj* rilatas al la aplikado de komunikaj lingvaj kapabloj en specifa medio ĉe la traktado (riceva kaj/aŭ produkta) de unu aŭ pluraj tekstoj, cele al la plenumado de tasko.
- *Lingvaj procezoj* rilatas al la ĉeno de neŭraj kaj fiziologiaj okazaĵoj, kiuj rolas ĉe la produktado kaj ricevado de parolaĵoj kaj skribaĵoj.
- *Teksto* estas ĉiu kohera parolaĵo aŭ skribaĵo, kiu rilatas al specifa medio. Kiel rimedo aŭ celo, produkto aŭ procezo ĝi ebligas lingvajn aktivadojn dum la plenumado de tasko.
- *Medio* estas larĝa sektoro de la socia vivo, en kiu aktivatas sociaj agantoj. Ĉi tie ni aplikas maldetalan diskategoriigon de la medioj laŭ la ĉefkategorioj, kiuj rolas ĉe la lernado, instruado kaj uzado de lingvoj: edukada, profesia, publika kaj persona medioj.
- *Strategio* estas ĉiu organizita, senviva kaj reguligita sinsekvo de agoj, kiun elektas individuo por plenumi taskon, kiun li/ŝi mem iniciatis, aŭ kun kiu li/ŝi konfrontiĝis.

- *Tasko* estas ĉiu senchava ago, kiun individuo konsideras necesa por atingi iun rezulton en la kunteksto de solvenda problemo, plenumenda devo aŭ atingenda celo. Ĉi tiu difino kovras vastan gamon da agoj, kiel movi ŝrankon, verki libron, intertrakti pri iuj kontraktaj kondiĉoj, ludi kartojn, mendi ion en restoracio, traduki fremdlingvan tekston aŭ grupe prepari klasgazeton.

Se ni konsideras la diversajn ĉi-supre menciitajn dimensiojn interligitaj en ĉiuj formoj de uzado kaj lernado de lingvoj, tiam ĉia lernado aŭ instruado de lingvoj iel rilatas al ĉiu el tiuj dimensioj: strategioj, taskoj, tekstoj, ĝeneralaj individuaj kapabloj, komunikaj lingvaj kapabloj, lingvaj aktivadoj, lingvaj procezoj, kunteksto kaj medioj.

Tamen eblas ankaŭ, ke la celo de lernado kaj instruado, kaj do ankaŭ ĝia pritaksado, direktiĝas al specifa elemento aŭ subelemento (dum la aliaj elementoj estas konsiderataj kiel rimedoj por atingi celon, aŭ kiel aspektoj, kiuj emfazendas alifoje, aŭ kiel neglekteblaj en la aktualaj cirkonstancoj). Lernantoj, instruistoj, planistoj de kursoj, instruiloj kaj testiloj neeviteble partoprenas ĉi tiun procedon de enfokusigado de specifaj dimensioj kaj la decidado pri la amplekso kaj maniero, en kiuj oni konsideru aliajn dimensiojn. Tion ilustras la ĉi-subaj ekzemploj. Ofte esprimata celo de instruprogramo aŭ lernoprogramo estas la evoluigado de komunikaj kapabloj (eble ĉar tio estas la plej ofta metodologia perspektivo). Tamen, tuj evidentiĝas, ke iuj programoj fakte celas atingi kvalitan aŭ kvantan evoluigadon de lingvaj aktivadoj en iu fremda lingvo, dum aliaj programoj emfazas la plenumadon de taskoj en specifa medio, aŭ la evoluigon de iuj ĝeneralaj kapabloj. Ekzistas ankaŭ programoj, ĉe kiuj centre rolas la polurado de strategioj. La aserto, ke 'ĉio estas interligita', do ne signifas, ke la celoj ne estas variigeblaj.

Ĉiu el la ĉi-supre priskribitaj kategorioj estas dividebla en subkategoriojn, ankoraŭ tre ĝeneralajn, kiujn ni pristudas en la sekvaj ĉapitroj. Ĉi tie ni pritraktas nur la diversajn elementojn de ĝeneralaj kapabloj, komunikaj kapabloj, lingvaj aktivadoj kaj medioj.

2.1.1 Ĝeneralaj individuaj kapabloj

La **ĝeneralaj kapabloj** de lernantoj aŭ uzantoj de lingvo (vd. sekcion 5.1) konsistas ĉefe el *scioj*, *lertoj* kaj *personecaj kapabloj*, kaj krome el *lernokapabloj*. **Scioj**, t.e. faktaj scioj (vd. sekcion 5.1.1), estas komprenataj kiel scioj, kiuj rezultas el spertoj (empiriaj scioj) kaj el pli formala lernado (lernejaj scioj). Ĉiu interhoma komunikado baziĝas sur komunaj scioj pri la mondo. La scioj, kiuj gravas por la uzado kaj lernado de lingvoj, ne rekte rilatas nur al lingvo kaj kulturo. En scienca aŭ teknika edukado, lerneaj scioj klare ludas gravan rolon ĉe la ricevado kaj komprenado de fremdlingvaj fakaj tekstoj. Simile en iuj profesiaj kampoj grave rolas lerneaj aŭ empiriaj scioj por ricevi kaj kompreni fremdlingvajn fakajn tekstojn. Sed en publikaj aŭ personaj medioj, same esencas empiriaj scioj pri ĉiutagaĵoj (tagprogramo, manĝohoroj, transportiloj, komunikado kaj informado), por ke oni povu organizi lingvajn aktivadojn en fremda lingvo. Scioj pri komunaj valoroj kaj kredoj de sociaj grupoj en aliaj landoj kaj regionoj, kiel religiaj kredoj, tabuoj, komprenoj pri la komuna historio ktp, estas esencaj por interkultura komunikado. Ĉi tiuj multkampaj scioj varias de homo al homo. Ili povas esti specifaj por iuj kulturoj, sed ili rilatas tamen ankaŭ al pli universalaj parametroj kaj konstantoj.

Nova scio ne simple aldoniĝas al ies jamaj scioj, sed estas adaptata al la naturo, variece kaj strukturo de tiuj jamaj scioj, kiujn ĝi siavice ankaŭ modifas kaj restrukturas, kvankam nur

parte. Estas klare, ke ies jam akiritaj scioj rekte influas ties lingvolernadon. Metodoj de instruado kaj lernado ofte antaŭsupozas ĉi tiujn sciojn pri la mondo. Sed en iuj kuntekstoj (ekzemple mergiĝaj metodoj, en lernejoj aŭ universitatoj, kie oni fremdlingve instruas) okazas samtempa kaj interligita riĉiĝo je lingvaj kaj aliaj scioj. En tiaj situacioj oni atente konsideru la rilaton inter scioj kaj komunikaj kapabloj.

Lertoj kaj **proceduraj scioj** (vd. sekcion 5.1.2), kiel konduki aŭton, ludi violonon aŭ prezidi kunvenon, estas pli dependaj de ies kapablo plenumi procedurojn, ol de faktaj scioj. Tamen ĉi tiuj proceduraj scioj povas esti faciligataj pro la akiro de ‘forgeseblaj’ scioj, kaj povas esti akompanataj de formoj de personecaj kapabloj (ekzemple streĉa aŭ malstreĉa sinteno dum la plenumado de tasko). Kondukado de aŭto iĝas pro ripetado kaj spertado preskaŭ tute aŭtomata proceduro (malkluĉi, ŝanĝi rapidumon ktp). Sed komence necesis eksplika diserigo de konscie farataj kaj lingve esprimeblaj proceduroj (“Malrapide malpremu la kluĉpedalon kaj eniru la trian rapidumon” ktp) kaj la ekscio de iuj faktoj (permane kluĉata aŭto havas tri pedalojn, kiuj estas ordigitaj jene ktp), kiujn oni ne plu bezonas konscie pripensi, kiam oni jam “scias kiel konduki aŭton”. Dum oni lernas konduki aŭton, oni ĝenerale bezonas plenan koncentriĝon kaj pliintensigitan konscion, ĉar onia membildo estas tiam facile vundebla (pro la risko malsukcesi aŭ montriĝi malkapabla). Akirinte la necesajn lertojn, la kondukanto atendeble agas multe pli komforte kaj memfide, alie li/ŝi maltrankviligus pasaĝerojn kaj aliajn aŭtistojn. Oni facile povas vidi paralelojn kun iuj aspektoj de lingvolernado (ekzemple prononco kaj iuj gramatikeroj kiel fleksia morfologio).

Personecaj kapabloj (vd. sekcion 5.1.3) povas esti konsiderataj kiel la sumo de individuaj ecoj, personecaj trajtoj kaj sintenoj, kiuj rilatas ekzemple al ies membildo, al ies bildo pri aliaj homoj kaj al la preteco socie interagi kun ili. Ĉi tiajn kapablojn oni ne konsideras kiel simplajn rezultojn de neŝanĝiĝemaj personaj ecoj. Ili entenas faktorojn, kiuj estas rezulto de diversaj tipoj de kulturaj adaptiĝoj kaj estas modifeblaj.

La personecaj trajtoj, sintenoj kaj temperamentoj estas parametroj, kiuj konsiderendas ĉe lernado kaj instruado de lingvoj. Tial ili estu inkluzivigitaj en la *Referenckadro*, eĉ se ili estas malfacile difineblaj. Ili estas konsiderataj parto de ies ĝeneralaj kapabloj kaj tial aspekto de ies talentoj. Tiom, kiom personecaj kapabloj estas akireblaj aŭ modifeblaj dum uzado kaj lernado (de ekzemple unu aŭ pluraj lingvoj), oni povas strebi al evoluigo de sintenoj. Kiel ofte rimarkigite, personecaj kapabloj estas ligitaj al kulturo kaj tial ili estas tikla afero por interkulturaj perceptoj kaj rilatoj: la maniero, laŭ kiu ano de iu kulturo esprimas afablecon kaj interesiĝon, povas esti perceptata de alikulturano kiel agresema aŭ ofenda.

Lernokapabloj (vd. sekcion 5.1.4) aktivigas personecajn kapablojn, faktajn sciojn kaj lertojn, kaj apogiĝas sur diverstipaj kapabloj. Lernokapablojn oni povas koncepti ankaŭ kiel ‘scipovo aŭ emo malkovri “aliecon”’, ĉe kio ne gravas, ĉu temas pri alia lingvo, alia kulturo, alia popolo aŭ novaj sciokampoj.

Dum la nocio ‘lernokapabloj’ estas ĝenerale aplikebla, ĝi speciale gravas por lingvolernado. Depende de la koncernaj lernantoj, la lernokapabloj povas esti ligitaj al jenaj aspektoj de personecaj kapabloj, faktaj scioj, kaj lertoj kaj proceduraj scioj, en diversaj gradoj kaj kombinoj:

- Personecaj kapabloj: ekzemple iniciatemo aŭ eĉ riskemo dum interpersona komunikado, por doni al si la okazon ekparoli, aŭ peti helpon de la kunparolantoj, kiam oni bezonas simpligitan revortumon de diraĵoj ktp; ankaŭ aŭskultaj kapabloj, atentemo pri la diraĵoj,

pli akra konscio pri tio, ke oni riskas miskomprenojn en rilatoj kun aliaj pro kulturaj diferencoj.

- Faktaj scioj: oni ekzemple scias, kiuj morfologiaj kaj sintaksaj rilatoj respondas al iuj deklinaciaj formoj en iu lingvo; aŭ oni konscias, ke en iuj kulturoj manĝado aŭ seksaj kutimoj povas esti ligitaj al tabuoj, ritoj aŭ religiaj kromnocioj.
- Lertoj kaj proceduraj scioj: oni ekzemple scias, kiel uzi vortaron, oni povas elturniĝi en dokumentejo, oni scias, kiel uzi aŭdvidajn aŭ komputilajn rimedojn (ekzemple interreton) kiel lernilojn.

Ĉe unu sama individuo povas ekzisti multaj variaĵoj en la uzado de lertoj kaj proceduraj scioj kaj la kapablo trakti nekonataĵojn:

- Variaĵoj laŭ okazaĵo, depende de tio ĉu la individuo rilatas kun nekonatoj, tute nekonata sciokampo, fremda kulturo aŭ fremda lingvo.
- Variaĵoj laŭ kunteksto: kiam malsamaj homoj konfrontiĝas kun la sama fenomeno (ekzemple kun la rilatoj inter gepatroj kaj infanoj en iu komunumo), la manieroj de malkovrado kaj ekkomprenado sendube diversas: etnologo, turisto, misiisto, ĵurnalisto, edukisto aŭ kuracisto agas ĉiuj laŭ sia propra fako aŭ vidpunkto.
- Variaĵoj laŭ nunaj cirkonstancoj kaj pasintaj spertoj: la lertoj uzataj ĉe la lernado de kvina fremda lingvo tre probable diferencas de tiuj, uzitaj ĉe la lernado de la unua.

Tiaj variaĵoj konsiderendas paralele kun konceptoj kiel ‘lernostiloj’ aŭ ‘lernantoprofiloj’, almenaŭ se oni ne rigardas tiujn lastajn kiel eterne kaj neŝanĝeble fiksitaĵojn.

La strategioj, kiujn individuo elektas dum lernado, plenumante iun taskon, dependas de la diverseco de la disponeblaj lernokapabloj. Kaj individuoj kreskigas siajn lernokapablojn ankaŭ pro la diverseco en lernospertoj, kondiĉe ke tiuj estas koheraj kaj ne strikte ripetaj.

2.1.2 *Komunikaj lingvaj kapabloj*

Oni povas konsideri, ke komunikaj lingvaj kapabloj konsistas el diversaj elementoj: **lingvaj**, **socilingvaj** kaj **pragmatikaj**. Laŭ postulato, ĉiu el ĉi tiuj elementoj enhavas kapablojn, spertojn kaj procedurajn sciojn.

Lingvaj kapabloj inkluzivas leksikajn, fonologiajn kaj sintaksajn sciojn kaj lertojn kaj aliajn dimensiojn de la lingvosistemo, sendepende de la socilingva valoro de la variaĵoj en la lingvosistemo kaj de la pragmatikaj funkcioj ĉe ties uzado. Ĉi tiu elemento, kiun ni konsideras ĉi tie el la vidpunkto de ies komunikaj lingvaj kapabloj, rilatas ne nur al la kvanto kaj kvalito de la scioj (ekzemple ies fonetika distingokapablo aŭ la vasteco kaj ĝusteco de ies vortoprovizo), sed ankaŭ al la maniero, laŭ kiu tiuj scioj estas ordigitaj kaj memorataj (ekzemple la diversaj asociadaj retoj, en kiujn la parolanto lokas iun leksikaĵon) kaj ankaŭ al ilia atingeblo (aktivigeblo, memoreblo kaj disponeblo). Scioj povas esti aŭ ne esti konsciaj kaj tuj esprimeblaj (ekzemple, denove, en rilato kun la rego de fonetika sistemo). Ilia ordigo kaj atingeblo varias de homo al homo kaj ankaŭ ene de unu sama individuo (ekzemple ĉe plurlingvulo laŭ la variaĵoj en lia/ŝia plurlingva kompetento). Eblas opinii ankaŭ, ke la ordigo de leksikaj konoj kaj la memorado de esprimoj ktp dependas interalie de la kulturaj ecoj de la komunumo aŭ komunumoj, kie iu ensociiĝis kaj instruiĝis.

Socilingvaj kapabloj koncernas la socikulturajn cirkonstancojn de lingvouzo. La socilingvan elementon tre facile influas sociaj konvencioj (reguloj de ĝentileco, normoj regantaj rilatojn

inter generacioj, seksoj, klasoj kaj sociaj grupoj, kaj lingva kodigo de iuj fundamentaj ritoj en la funkciado de komunumo). Tial ĝi rolas en fakte ĉiu lingva komunikado inter reprezentantoj de diversaj kulturoj, kvankam la partoprenantoj ofte ne konscias pri ĝia influo.

Pragmatikaj kapabloj regas la funkciaĵon de lingvaj rimedoj (produktado de lingvaj funkcioj, parol-agoj), kiuj estas bazitaj sur scenaroj de interagaj interŝanĝoj. Ili rilatas ankaŭ al diskursa kapablo, kohereco kaj konsekveneco, kaj al la rekonado de tipoj kaj formoj de tekstoj, ironio kaj parodio. Eĉ pli ol ĉe la lingva elemento, apenaŭ necesas substreki ĉe la pragmatika elemento la gravan influon de la interagoj kaj kulturaj medioj, en kiuj tiaj kapabloj formiĝas.

Ĉiuj kategorioj ĉi tie uzataj celas karakterizi kapablokampojn kaj kapablotipojn, kiujn internigis socia aganto, t.e. internajn reprezentaĵojn, mekanismojn kaj kapablojn. Oni povas konsideri, ke la interna ekzisto de tiuj kapabloj influas la observeblajn kondutojn kaj taskajn plenumaĵojn. Samtempe ĉiu lernoprocezo kontribuas al la evoluo aŭ transformiĝo de tiuj samaj internaj reprezentaĵoj, mekanismoj kaj kapabloj.

Ĉiuj ĉi elementoj estas detale traktataj en Ĉapitro 5.

2.1.3 Lingvaj aktivadoj

La komunikaj lingvaj kapabloj de lernantoj kaj uzantoj de lingvo estas aktivigataj dum la plenumado de diversaj *lingvaj aktivadoj*, ĉe kiuj rolas **ricevado**, **produktado**, **interagado** aŭ **perado** (specife ĉe interpretado kaj tradukado). Ĉe ĉi tiuj tipoj de aktivadoj povas roli parolaj aŭ skribaj tekstoj, aŭ parolaj kaj skribaj tekstoj kune.

Kiel procezoj klare plej gravas **ricevado** kaj **produktado** (parola kaj/aŭ skriba), ĉar ambaŭ estas bezonataj por interagado. Sed en ĉi tiu *Referenckadro* ni uzas tiujn terminojn nur por priskribi iliajn izolitajn rolojn ĉe lingvaj aktivadoj. Ricevaj aktivadoj inkluzivas silentan legadon kaj sekvadon de amaskomunikiloj. Ili gravas ankaŭ en multaj formoj de lernado, ekzemple por kompreni la enhavon de kursoj, lernolibrojn, konsultlibrojn kaj aliajn dokumentojn. Produktaj aktivadoj ludas gravan rolon en multaj sciencaj kaj profesiaj kampoj (parolaj prezentadoj, skribaj studoj kaj raportoj), kaj al ili ligiĝas granda socia valoro (oni estas prijuĝataj laŭ siaj transdonitaj skribaĵoj aŭ laŭ la parolflueco dum siaj prezentadoj).

Ĉe **interagado** partoprenas minimume du homoj en parola kaj/aŭ skriba interŝanĝo, ĉe kiu alternas produktado kaj ricevado. Ĉe parola komunikado tiuj procezoj povas parte kovri unu la alian. Ne temas nur pri tio, ke du interparolantoj povas samtempe paroli kaj tamen aŭskulti unu la alian: eĉ kiam ili parolas strikte alterne, aŭskultanto kutime anticipas la ceteron de la dirata mesaĝo kaj ekpreparas respondon al ĝi. Kiam oni lernas komuniki interage, do ne sufiĉas lerni ricevi kaj produkti tekstojn. Pro ĝia centra rolo en komunikado, oni ĝenerale opinias interagadon tre grava elemento en la uzado kaj lernado de lingvoj.

Ricevado kaj produktado de skribaĵoj kaj/aŭ parolaĵoj dum **perado** ebligas komunikadon inter homoj, kiuj ial ne povas senpere interkomuniki. Traduko, interpreto, parafrazo, resumo aŭ raporto havigas al tria partio (re)vortumon de fontoteksto, kiu por tiu tria partio ne estas rekte alirebla. Peradaj lingvaj aktivadoj – (re)prilaborado de ekzistantaj tekstoj – ludas gravan rolon ĉe la normala lingva funkciado de niaj socioj.

2.1.4 Medioj

Lingvaj aktivadoj okazas en la kunteksto de **medioj**. Ĉi tiuj mem povas esti tre diversaj, sed por plej multaj praktikaj celoj en la kadro de lingvolernado, ili estas pli-malpli kvalifikeblaj al kvar grupoj: la *publika medio*, la *persona medio*, la *edukada medio* kaj la *profesia medio*.

La **publika medio** rilatas al ĉio, kio estas ligita kun ordinaraj sociaj interagoj: kompanioj, administrataj organoj, publikaj servoj, kulturaj kaj libertempaj aktivadoj kun publika karaktero, rilatoj kun amaskomunikiloj ktp.

La publikan medion kompletigas la **persona medio**, kiu konsistas el familiaj rilatoj kaj individuaj sociaj agoj.

La **profesia medio** entenas ĉion, kio rilatas al ies aktivadoj kaj rilatoj dum la plenumo de ties profesia laboro.

La **edukada medio** rilatas al la kunteksto de lernado kaj trejniĝado (ĝenerale institucia), kie oni celas akiri specifajn sciojn aŭ lertojn.

2.1.5 Taskoj, strategioj kaj tekstoj

Ĉe komunikado kaj lernado oni plenumas **taskojn**. Tiuj taskoj estas ne nur lingvaj, kvankam ili postulas lingvajn aktivadojn kaj utiligas ies komunikajn kapablojn. Kiom ĉi tiuj taskoj ne estas rutinaj aŭ aŭtomataj, tiom ili postulas la uzon de **strategioj** de komunikado kaj lernado. Kiom ĉe ĉi tiuj taskoj rolas lingvaj aktivadoj, tiom ili postulas la traktadon (per ricevado, produktado, interagado aŭ perado) de parolaj aŭ skribaj **tekstoj**.

La ĝenerala aliro, kiun ni skizis ĉi-supre, estas klare agocentra. Ĝi estas koncentrita al la rilato inter, unuflanke, la maniero, laŭ kiu agantoj uzas strategiojn ligitajn al iliaj kapabloj kaj al la maniero, laŭ kiu ili perceptas aŭ imagas la situacion, kaj, aliflanke, la taskoj plenumendaj en specifaj kunteksto kaj kondiĉoj.

Do iu, kiu devas movi ŝrankon (tasko) povus provi ĝin puŝi, malmunti ĝin por faciligi portadon kaj poste remunti ĝin, venigi eksteran helpon aŭ rezigni kaj konvinki sin, ke eblas prokrasti la taskon ĝis morgaŭ ktp (ĉiuj estas strategioj). Depende de la alprenita strategio, la plenumado (aŭ evitado, prokrastado aŭ redifinado) de la tasko aŭ necesigas aŭ ne necesigas lingvajn aktivadojn kaj traktadon de tekstoj (legi malmuntan instrukcion, fari telefonvokon ktp). Simile, lernanto en lernejo, kiu devas traduki fremdlingvan tekston (tasko), povas kontroli ĉu jam ekzistas traduko, peti samklasanon montri kion tiu jam faris, uzi vortaron, provi eltiri ian signifon surbaze de la malmultaj vortoj aŭ strukturoj, kiujn li/ŝi konas, elpensi bonan pretekston por la nefarado de la tasko ktp (ĉiuj estas eblaj strategioj). Por ĉiuj ĉi tie prezentitaj ekzemploj necesas lingvaj aktivadoj kaj traktado de tekstoj (tradukado/perado, parola intertraktado kun samklasano, letera aŭ parola ekskuzo por la instruisto ktp).

La rilato inter strategioj, tasko kaj teksto dependas de la naturo de la tasko. Ĝi povas esti unuavice lingva, t.e., ke ĝi postulas ĉefe lingvajn aktivadojn, kaj ke la aplikataj strategioj rilatas ĉefe al tiuj lingvaj aktivadoj (ekzemple legi kaj prikomenti tekston, plenigi mankantajn vortojn ĉe lingva ekzerco, prelegi, fari notojn dum prezento). Ĝi povas esti tia, ke ĝi enhavas lingvan elementon, t.e., ke lingvaj aktivadoj estas nur parto de tio, kio farendas, dum la

aplikataj strategioj parte aŭ ĉefe rilatas al aliaj aktivadoj (ekzemple kuiri laŭ recepto). Plenumblas multaj taskoj sen uzo de lingvaj aktivadoj. En tiuj okazoj temas pri aktivadoj, kiuj tute ne bezonas esti lingvaj, kaj ĉe kiuj la aplikataj strategioj rilatas al aliaj specoj de aktivadoj. Eblas ekzemple plurope starigi tendon en silento, se ĉiuj scias, kion fari. Oni eble iom interparolas pri teknikaĵoj, aŭ dume konversacias pri temoj, kiuj tute ne rilatas al la tasko, aŭ oni plenumas la taskon, dum iu zumas melodion. La uzo de lingvo iĝas necesa, kiam grupano ne scias, kion fari, aŭ se la kutima rutino ne funkcias.

Ĉe ĉi tia analizado oni traktas komunikajn kaj lernajn strategiojn nur kiel strategiojn inter aliaj strategioj, same kiel oni traktas komunikajn kaj lernajn taskojn nur kiel taskojn inter aliaj taskoj. Simile, ‘aŭtentikaj’ tekstoj aŭ tekstoj speciale kreitaj por instruaj celoj, tekstoj en lernolibroj, aŭ tekstoj kreitaj de lernantoj, estas nur tekstoj inter aliaj tekstoj.

En la sekvaj ĉapitroj ni prezentas detalan priskribon por ĉiu dimensio kaj subkategorio, laŭbezone kun ekzemploj kaj skaloj. Ĉapitro 4 temas pri la dimensio lingvouzo, pri tio, kion lingvouzanto aŭ lingvolernanto *faru*, kaj ĉapitro 5 temas pri la kapabloj, kiujn lingvouzanto bezonas por agi.

2.2 Komunaj referencniveleoj por lingvorego

Aldone al la priskriba kadro, kiun ni komentis ĉi-supre, ni donas en ĉapitro 3 ‘vertikalan dimension’ kaj priskribas supreniran serion de Komunaj referencniveleoj por priskribi la kapablojn de lernantoj. La aro da priskribaj kategorioj enkondukitaj en ĉapitroj 4 kaj 5, skizas ‘horizontalan dimension’, kiu konsistas el parametroj de komunikaj aktivadoj kaj komunikaj lingvaj kapabloj. Estas sufiĉe kutime prezenti serion de niveloj, kiu estas ligita al serio de parametroj en formo de profiltabelo kun horizontala kaj vertikala dimensioj. Ĉi tio kompreneble estas konsiderinda simpligo, ĉar nura aldono de ekzemple ‘medio’, jam signifus la aldonon de tria dimensio, kio ŝanĝus la tabelon en kubon de konceptoj. Plena grafika plurdimensia prezentado estus fakte tre defia, verŝajne eĉ malebla.

Tamen, la aldono de vertikala dimensio al la *Referenckadro* ebligas mapadon aŭ profiladon de la lernospaco. Malgraŭ sia simpleco, tio estas utila pro diversaj kialoj:

- Ellabori difinojn de lernantokapabloj en rilato kun Referenckadraj kategorioj povas helpi konkretigi kiaj povas esti la raciaj atendoj pri la diversaj atingoniveleoj, esprimite laŭ tiuj kategorioj. Tio povas siavice stimuli ellaboradon de travideblaj kaj realismaj vortumoj de ĝeneralaj lernoceloj.
- Kiam lernado okazas dum iom longa periodo, ĝi estu disigita en unuojn, kiuj konsideras progreson kaj subtenas kontinuecon. Kursogvidiloj kaj lerniloj estu interrilatigitaj. Referenckadro kun niveloj povas subteni tion.
- Ankaŭ ajna lernoklopodo, kiu okazas laŭ tiuj celoj kaj unuoj, estu lokita laŭ tiu vertikalan dimensio de progreso, t.e. pritaksata rilate la lingvoregan progreson. Ĉe tio povas esti utile, disponi pri priskriboj de regoniveleoj.
- Tia pritaksado konsideru hazardan lernadon, eksterlernejajn spertojn kaj la ĉi-supre menciitajn horizontaldimensiajn riĉiĝojn. Priskriboj de lingvaj kapabloj, kiuj ne limiĝas al la kadro de iu kursogvidilo, povus esti utilaj ĉe tio.
- Priskriboj de komunaj regoniveleoj faciligas la komparadon de celoj, niveloj, lerniloj, testoj kaj atingoj en diversaj sistemoj kaj situacioj.

- Referenckadro kun horizontala kaj vertikala dimensioj faciligas la difinadon de partaj celoj kaj la rekonadon de malegalaj profiloj kaj partaj kompetentoj.
- Referenckadro de niveloj kaj kategorioj, kiuj faciligas la kreadon de profiloj por specifaj celoj, povas helpi inspektistojn. Helpe de ĝi oni povas pritaksi ĉu lernantoj en diversaj kampoj laboras sur konvena nivelo, kaj decidi ĉu la taskaj plenumaĵoj en tiuj kampoj estas laŭnormaj por ilia lernoŝtupo, same por iliaj tuj proksimaj celoj kiel por iliaj pli vastaj malproksimaj celoj pri efika lingvorego kaj persona evoluo.
- Dum sia lernovojo lingvolernantoj trapasas nombron da edukaj sektoroj kaj organizoj, kiuj ofertas lingvoservojn. Komuna referenckadro de niveloj povas plifaciligi kunlaboradon inter tiuj sektoroj. Pro la kreskanta moveco de homoj, iĝas pli kaj pli normale, ke lernantoj transiras al alia eduka sistemo fine aŭ eĉ meze de lernoperiodo en iu lernosektoro. Tio igas la starigon de komuna skalo, per kiu eblas priskribi lingvajn atingojn, eĉ pli vastaskale bezonata.

Konsiderante la vertikalan dimension de la *Referenckadro*, oni memoru, ke lingvolernado estas kontinua kaj individua procezo. Ne ekzistas du lingvouzantoj, nek denaskuloj, nek aliaj lernintoj, kiuj havas precize la samajn kapablojn, aŭ sammaniere evoluigis ilin. Ĉiu klopodo difini ‘nivelojn’ de lingvorego estas iugrade arbitra, kiel en ĉiu kampo de scioj kaj lertoj. Tamen, por praktikaj celoj estas utile starigi skalon de difinitaj niveloj, ĉar tiam oni povas segmenti la lernoprocezon serve al planado de instruprogramoj, kvalifikaj ekzamenoj, ktp. La nombro kaj alteco de la niveloj grandparte dependas de la maniero, laŭ kiu iu eduka sistemo estas organizita kaj de la celoj, por kiuj la skaloj estas starigitaj. Oni povas starigi procedurojn kaj kriteriojn por difini skalojn kaj vortumi priskribojn, kiuj karakterizas sinsekvajn lingvoregajn nivelojn. La ĉi-koncernaj problemoj kaj ebloj estas profunde traktataj en aldono A. Ni forte rekomendas al la uzantoj de ĉi tiu *Referenckadro* konsulti tiun aldondon kaj ĝian bibliografion, antaŭ ol memstare fari politikajn decidojn pri la difinado de skaloj.

Oni memoru ankaŭ, ke niveloj reprezentas nur vertikalan dimension. Ili povas nur parte konsideri la fakton, ke ĉe lingvolernado rolas ne nur vertikala progreso, sed ankaŭ horizontala progreso pro tio, ke lernantoj akiras kapablojn uzi la lingvon en pli vasta gamo da komunikaj aktivadoj. Progresado ne simple egalas al suprenirado laŭ iu vertikala skalo. Ne ekzistas aparta logika postulo, ke lernanto trapasu ĉiujn pli malaltajn nivelojn sur iu subskalo. Ili povas progresi ankaŭ en flankaj dimensioj, plivastigante siajn taskoplenumajn kapablojn ne en la sama, sed en najbara kategorio. Aliflanke, per la esprimo ‘pliprofundigi siajn sciojn’ oni rekonas la fakton, ke je iu etapo oni povas senti la bezonon krei taŭgan fundamenton por tiaj pragmatikaj progresoj, rekonsiderante “la bazojn” (t.e. la bezonatajn baznivelaĵajn kapablojn) en medio, kiun oni deflanke eniris.

Fine, oni ne facilanime interpretu arojn da lingvoregaj niveloj kaj skaloj, kvazaŭ ili estus linearaj, kiel sur liniilo. Pri neniuj ekzistantaj skalo aŭ aro de niveloj oni povas aserti, ke ĝi estas tiamaniere lineara. Ni klarigos tion laŭ la enhavaj specifikoj de la Konsilio de Eŭropo. La nivelo *Elano* situas duonvoje al la nivelo *Salto* sur la skalo de niveloj, kaj la nivelo *Salto* situas meze inter la niveloj *Elano* kaj *Flugo*. Tamen, laŭ la sperto pri la ekzistantaj skaloj, multaj lernantoj bezonas por iri de *Elano* al *Salto* pli ol duoblon de la tempo, ol ili bezonis por atingi la nivelon *Elano* – sekve, ili verŝajne bezonos por iri de *Salto* al *Flugo* pli ol duoblon de la tempo, ol ili bezonis por iri de *Elano* al *Salto*, malgraŭ tio, ke la niveloj aperas egaldistancaj sur la skalo. Tion kaŭzas la fakto, ke ju pli altiĝas la lingvonivelo, des pli vastiĝas la gamo de aktivadoj, lertoj kaj lingvaj rimedoj. Ĉi tiu realaĵo estas ofte grafike prezentata per diagramo de tridimensia konuso, kiu plilarĝiĝas supren (kiel glaciaĵa konuso). Oni estu do ekstreme

singarda, kiam oni volas uzi iun niveloskalon ĉe la kalkulado de la ‘mezuma lernotempo’, kiu necesas por atingi iujn celojn.

2.3 Lernado kaj instruado de lingvoj

2.3.1 Lingvoakiraj procezoj

Tiaj priskriboj de lernoceloj ne informas pri la procezoj, laŭ kiuj lernantoj iĝas kapablaj agi en dezirataj manieroj, aŭ pri la procezoj, laŭ kiuj ili kreas aŭ evoluigas kapablojn, kiuj ebligas la agojn. La celoj ne informas pri la rimedoj, kiujn instruistoj aplikas por subteni la procezojn de lingvoakirado kaj lingvolernado. Sed unu el la ĉefaj funkcioj de la *Referenckadro* estas stimuli kaj ebligi, ke ĉiuj diversaj partneroj en la procezoj de instruado kaj lernado de lingvoj informu unu la alian kiel eble plej travideble ne nur pri siaj celoj, sed ankaŭ pri la uzataj metodoj kaj la atingitaj rezultoj. Tial ŝajnas klare, ke la *Referenckadro* ne povas limiĝi al la scioj, spertoj kaj sintenoj, kiujn lernantoj evoluigu por povi agi kiel kapablaj lingvouzantoj: ĝi traktu ankaŭ la procezojn de lingvoakirado kaj lingvolernado, kaj krome metodologion de instruado. Tiuj temoj estas traktataj en ĉapitro 6.

2.3.2 La rolo de la Referenckadro

Ni tamen ankoraŭfoje klarigu la rolon de la *Referenckadro* en rilato kun akirado, lernado kaj instruado de lingvoj. En akordo kun la principoj de plurisma demokratio, la *Referenckadro* celas esti ne nur kompleta, travidebla kaj kohera, sed ankaŭ malferma, dinamika kaj sendogma. Tial ĝi ne povas preni tiun aŭ alian starpunkton en aktualaj teoriaj diskutoj pri la naturo de lingvoakirado kaj ties rilato kun lingvolernado. Simile, ĝi devas ne alpreni kiel sian unu konkretan aliron al lingvoinstruado, ekskluzivigante aliajn alirojn. Ĝia ĝusta rolo estas stimuli ĉiujn partnerojn en la procezo de lingvolernado kaj -instruado formuli kiel eble plej eksplice kaj travideble siajn teoriajn bazojn kaj praktikajn procedurojn. Por plenumi ĉi tiun rolon ĝi fiksas parametrojn, kategoriojn, kriteriojn kaj skalojn, kiujn oni povas uzi kiel bazon, kaj kiuj povas stimuli onin konsideri pli vastan gamon da ebloj, ol antaŭe, kaj ekdemandi sin pri la antaŭe ne esploritaj premisoj de la tradiciaro, en kiu oni laboras. Tio ne implicas, ke tiaj premisoj estas malĝustaj, sed nur, ke ĉiuj, kiuj respondecas pri kursoplanado, profitu de reekzamenado de teorioj kaj praktikoj, povante konsideri la decidojn de aliaj fakuloj en sia lando kaj speciale en aliaj eŭropaj landoj.

Malferma, ‘neŭtrala’ referenckadro kompreneble ne implicas mankon de politiko. Proponante tian referenckadron, la Konsilio de Eŭropo neniel deturnas sin de la principoj prezentitaj en ĉapitro 1 kaj en la Rekomendoj R(82) 18 kaj R (98) 6, kiujn la Komitato de Ministroj direktis al la membroŝtataj registaroj.

2.3.3 La enhavo de la Referenckadro

Ĉapitroj 4 kaj 5 temas ĉefe pri la agoj kaj kapabloj, kiujn – kaze de ĉiu ajn lingvo – lingvouzantoj kaj -lernantoj regu, por povi komuniki kun aliaj uzantoj de tiu lingvo. Ĉapitro 6 grandparte temas pri la manieroj, laŭ kiuj oni povas evoluigi la necesajn kapablojn kaj pri la

rimedoj, kiujn oni povas apliki por faciligi tiun evoluigon. En ĉapitro 7 ni pli detale pritraktas la rolon de taskoj en la uzado kaj lernado de lingvoj. Tamen, alprenado de plurlingva kaj plurkultura aliro havas konsekvencojn, kiuj restas ankoraŭ eslorendaj en sia tuto. Tial en ĉapitro 6 ni esploras ankaŭ la naturon kaj evoluigon de plurlingva kompetento. La konsekvencoj de la diversigo de lingvoinstruado kaj edukadaj politikoj estas iom detale pritraktataj en ĉapitro 8.

2.4 Pritaksado de lingvaj kapabloj

La *Referenckadro* estas komuna eŭropa referenckadro por lernado kaj instruado de lingvoj kaj pritaksado de lingvorego. Ĝis tie ĉi ni speciale atentis pri la naturo de lingvouzado kaj de la lingvouzanto kaj pri la konsekvencoj por lernado kaj instruado.

En ĉapitro 9, la lasta ĉapitro, ni enfokusigas la funkciojn de la *Referenckadro* en rilato kun la pritaksado de lingvorego. En tiu ĉapitro ni skizas tri ĉefajn manierojn, laŭ kiuj oni povas uzi la *Referenckadron*:

1. por specifi la enhavon de testoj kaj ekzamenoj;
2. por vortumi la kriteriojn por pritaksi la atingon de lernoceloj pri specifaj parolaĵoj aŭ skribaĵoj, kaj por vortumi kriteriojn por kontinua pritaksado fare de instruistoj, kunlernantoj aŭ lernantoj mem;
3. por priskribi la lingvoregajn nivelojn en ekzistantaj testoj kaj ekzamenoj, kaj tiel ebligante komparadon inter diversaj kvalifikaj sistemoj.

Poste ni iom detale pritraktas en tiu ĉapitro la elektojn, kiujn faru pritaksistoj. La elektebloj estas prezentitaj en la formo de kontrastigaj paroj. En ĉiu okazo la uzataj terminoj estas klare difinitaj kaj la relativaj avantaĝoj kaj malavantaĝoj estas pridiskutataj rilate al la pritaksa celo en ĝia eduka kunteksto. Estas priskribitaj ankaŭ la konsekvencoj de tiu aŭ alia elekto.

En la sekvo de la ĉapitro ni konsideras la realigeblon de pritaksado. La aliro estas bazita sur la observo, ke praktika pritaksa sistemo ne estu tro detale ellaborita. Oni do bone pripensu la bezonatan detalecon. Por konkreta ekzameno aŭ ĉe la starigo de testobanko oni faru tre detalajn decidojn, sed ekzemple en eldonota ekzamenogvidilo oni limigu la detalecon. Pritaksistoj, speciale ĉe la pritaksado de parolaĵoj, laboras sub konsiderinda tempopremo kaj povas uzi nur strikte limigitan nombron da kriterioj. Lernantoj, kiuj volas pritaksi sian propran lingvorean nivelon, ekzemple por decidi pri sia sekva lernopaŝo, ja havas pli da tempo, sed ili devas zorge elekti la elementojn de ĝeneralaj komunikaj kapabloj, kiuj gravas por ili. Ĉi tio ilustras la pli ĝeneralan principon, ke la *Referenckadro* estu kompleta, sed, ke ĉiuj ĝiaj uzantoj zorgeme elektu. Tio povas konduki ekzemple al la elekto de simpligita klasifika sistemo kuniganta kategoriojn, kiuj estas disigitaj en la ĝenerala sistemo. Tion ni jam vidis kadre de ‘komunikaj aktivadoj’. Aliflanke, por iuj celoj uzantoj povas ankaŭ larĝigi iujn kategoriojn, se temas pri kampoj, kiuj estas speciale gravaj por ili. Fine, ni pridiskutas tiajn problemojn kaj ilustrocele prezentas la skemojn kun kriterioj por la pritaksado de lingvoregaj niveloj, kiujn adoptis kelkaj ekzamenaj organizoj.

Helpe de ĉapitro 9, multaj uzantoj povas legi publikajn ekzamengvidilojn pli komprene kaj kritike, kaj povas plialtigi siajn atendojn pri la informoj, kiujn ekzamenaj organizoj donu rilate al celoj, enhavo, kriterioj kaj proceduroj por kvalifikaj ekzamenoj sur nacia kaj internacia niveloj (ekzemple de *ALTE*, *ICC* kaj *ILEI*). Trejnistoj de instruistoj povas uzi la

materialon ĉe dumlerneja kaj postlerneja trejnado por plikonsciigi instruistojn pri pritaksadaj problemoj. Daŭre kreskas la instruista respondeco pri dumeduka kaj posteduka pritaksado de kapabloj de ĉiunivelaj lernantoj kaj studentoj. Ankaŭ de lernantoj oni pli kaj pli atendas, ke ili pritaksu sin mem, ĉu por plani sian lernadon, ĉu por raporti pri siaj kapabloj komuniki en lingvoj, kiujn oni ne formale instruis al ili, sed kiuj kontribuas al ilia plurlingveca evoluo.

La nun konsiderata internacie valida *Eŭropa Lingva Dokumentujo* ebligas al lernantoj dokumenti sian progreson pri plurlingveco per registrado de ĉiaj siaj lernospertoj pri vasta gamo da lingvoj. Tiuj spertoj restus alimaniere nepritaksitaj kaj nerekonitaj. La *Dokumentujo* stimulas lernantojn inkluzivigi regule aktualigendan superrigardon pri siaj memtaksitaj kapabloj pri ĉiu lingvo. Por ke tia dokumento estu kredinda, tre gravas, ke la registraĵoj estu faritaj respondece kaj trarigarde. Referencado al la *Referenckadro* estas tre utila por atingi tion.

Tiuj, kiuj profesie ellaboras testojn kaj profesie okupiĝas pri administrado kaj organizado de ekzamenoj, eble ŝatus konsulti ĉapitron 9 kombine kun la pli specialigita *User's Guide for Examiners* (dokumento CC-Lang (96) 10 rev.). Ĉi tiu 'Gvidilo por ekzamenistoj' detale pritraktas la ellaboradon kaj pritaksadon de testoj, kaj kompletigas la informojn de ĉapitro 9. La gvidilo enhavas ankaŭ sugestojn por plua legado kaj aldonon pri testera analizado kaj glosaron.

3 Komunaj referencniveletoj

3.1 Kriterioj por priskriboj de Komunaj referencniveletoj

Unu el la celoj de *Referenckadro* estas faciligi la komparadon inter diversaj kvalifikaj sistemoj, helpante la partnerojn priskribi la lingvoregajn nivelojn, kiujn postulas ekzistantaj normoj, testoj kaj ekzamenoj. Por tiu celo estis ellaboritaj *Priskriba skemo* kaj *Komunaj referencniveletoj*. Kune ili formas tabelon kun konceptoj, laŭ kiuj uzantoj povu priskribi sian sistemon. Skalo de referencniveletoj ideale plenumu la ĉi-subajn kvar kriteriojn. Du kriterioj rilatas al priskribado kaj du al mezurado:

Kriterioj rilate al priskribado:

- Skalo por komuna referenckadro estu *sendependa de kunteksto*, por ke oni povu ĝeneraligi la rezultojn el diversaj specifaj kunteksto. Tio signifas, ke komuna skalo ekzemple ne estu kreita specife por lerneja kunteksto kaj poste aplikita al plenkreskuloj, aŭ inverse. Sed la priskriboj en *Komuna referenckadro* estu *rilatigeblaj aŭ transigeblaj al ĉia aplikebla kunteksto*, kaj ili taŭgu por la funkcio, por kiu oni uzas ilin tiukuntekste. Tio signifas, ke la kategorioj uzataj por priskribi tion, kion lernantoj povas fari en diversaj uzokunteksto, estu rilatigeblaj al la uzokunteksto de la diversaj lernantogrupoj en la ĝenerala celpopulacio.
- La priskriboj estu ankaŭ *bazitaj sur teorioj* pri lingvokapablo. Tio estas malfacile atingebla, ĉar la ekzistantaj teorioj kaj esploroj ne donas taŭgan bazon por tiaj priskriboj. Tamen, la kategoriado kaj priskriboj bezonas teorion fundamenton. Krome, la teorioj, sur kiuj sin bazas la priskriboj, restu *afable alireblaj* por praktikantoj. La teorioj spronu ilin plupensadi pri la signifo de kapabloj en la propra kunteksto.

Kriterioj rilate al mezurado:

- La skalaj punktoj, sur kiuj lokiĝas specifaj aktivadoj kaj kapabloj en *Komuna referenckadro*, estu *objektive determinitaj*. Tio signifas, ke ili estu bazitaj sur teorio pri mezurado. Tiel eblas eviti sisteman eraradon pro alprenado de senbazaj konvencioj kaj praktikaj reguloj fare de la aŭtoroj, iuj grupoj aŭ praktikantoj, aŭ konsultitaj ekzistantaj skaloj.
- La *nombro de niveloj* kiuj estas alprenitaj, adekvate montru progreson en diversaj sektoroj en iu ajn kunteksto kaj ĝi ne superu la nombron de niveloj, kiujn homoj racie kapablas konsekvence distingi. Tio povus signifi, ke oni uzu malsame dividitajn skalojn por malsamaj dimensioj, aŭ dutavolan aliron kun pli vastaj (ĝeneralaj, tradiciaj) kaj pli malvastaj (loke uzablaj, pedagogiaj) niveloj.

Ĉi tiuj kriterioj estas malfacile plenumeblaj, sed ili estas utilaj orientiloj. Oni fakte povas ilin plenumi, uzante kombinon de intuiciaj, kvalitaj kaj kvantaj metodoj. Ĉi tio kontrastas kun la pure intuiciaj manieroj, laŭ kiuj lingvoregaj skaloj normale estas kreataj. Intuicia, komitata aŭtorado povus bone funkcii por ellabori sistemojn por specifaj kunteksto, sed por ellabori skalon por *Komuna referenckadro*, tiu labormaniero havas iujn limigojn. La ĉefa malforteco de intuicio estas, ke oni devus apogi sin sur subjektivaj vortumoj de niveloj. Due, ankaŭ eblas, ke uzantoj de aliaj sektoroj havas alian, pravan perspektivon, kiu taŭgas por la bezonoj de iliaj

lernantoj. Skaloj, kiel testoj, validas por la kunteksto, en kiuj ili pruviĝis uzeblaj. Validumado, por kio necesas iom da kvantaj analizoj, estas kontinua kaj teorie senfina procedo. Pro tio ni uzis sufiĉe striktan metodon por la ellaborado de Komunaj referencniveloj kaj iliaj ilustraj priskriboj. Ni aplikis sisteman kombinaĵon de intuiciaj, kvalitaj kaj kvantaj metodoj. Ni unue analizis la enhavon de ekzistantaj skaloj en rilato kun priskribaj kategorioj uzataj en la *Referenckadro*. Poste, en intuicia fazo, ni redaktis la materialon, vortumis novajn priskribojn, kiuj estis pridiskutataj de fakuloj. Poste ni sekvis diversajn kvalitajn metodojn por kontroli, ĉu instruistoj povas konsenti kun la elektitaj priskribaj kategorioj, kaj ĉu la priskriboj fakte priskribas, kion ili intencas priskribi. Fine ni uzis por la skalo la plej bonajn el la kolektitaj priskriboj, aplikante kvantajn metodojn. La precizeco de la skalo estis poste kontrolita per ripetaj studoj.

En la aldonoj ni konsideras teknikaĵojn rilate al la ellaborado de lingvoregaj skaloj kaj priskriboj. En aldono A vi trovos enkondukon pri skaloj kaj pri metodoj por ellabori ilin. En aldono B vi trovos mallongan superrigardon pri projekto de la Svisa Nacia Fondaĵo por Sciencaj Esploroj, kiu ellaboris la Komunajn referencnivelojn kaj ĝiajn ilustrajn priskribojn kadre de projekto, kiu kovris diversajn edukajn sektorojn. En aldonoj C kaj D ni priskribas du rilatajn projektojn, ĉe kiuj oni ekde tiam aplikis similan metodon por ellabori kaj validumi tiajn priskribojn por junaj plenkreskuloj. Aldono C temas pri la *DIALANG*-projekto. Kadre de pli larĝe aplikebla pritaksilo, *DIALANG* plivastigis kaj adaptis la referenckadrajn priskribojn por memtaksado. Aldono D temas pri la ‘Kapablas’-projekto de *ALTE* (*Association of Language Testers in Europe* - Asocio de Lingvo-Testistoj en Eŭropo). Por ĉi tiu projekto oni ellaboris kaj validumis larĝan gamon da priskriboj, kiuj ankaŭ estas rilatigeblaj al la Komunaj referencniveloj. Tiuj priskriboj kompletigas tiujn de la Referenckadro mem en tio, ke ili estas faritaj por medioj gravaj por plenkreskuloj.

La projektoj priskribitaj en la aldonoj montras tre fortan gradon de komuneco kun la Komunaj referencniveloj mem kaj kun la konceptoj, kiujn oni sur la skalo ligis al la diversnivelaĵaj ilustraj priskriboj. Tio signifas, ke jam kreskas praktika bazo, kiu subtenas la sugeston, ke la ĉi-supre prezentitaj kriterioj estas almenaŭ parte plenumitaj.

3.2 La Komunaj referencniveloj

En la praktiko ŝajne ekzistas larĝa, tamen neniel universala, konsento pri la nombro kaj naturo de la niveloj, laŭ kiuj oni taŭge povas organizi lingvolernadon, kaj kiujn oni povas uzi por la publika agnoskado de atingitaj niveloj. Ŝajnas, ke baza kadro kun ses larĝaj niveloj adekvate kovras la lernospacon, kiun eŭropaj lingvolernantoj bezonas por siaj celoj.

- **Alpaŝo** (*Breakthrough*), la nivelo, kiu respondas al tio, kion Wilkins etikedis ‘baza esprimkapablo’ (*Formulaic Proficiency*). En la sama publikaĵo¹ Trim nomis tiun nivelon ‘enkonduka lingvorego’ (*Introductory*).
- **Elano** (*Waystage*), kiu respegulas la ekzistantan enhavan specifon de la Konsilio de Eŭropo.
- **Salto** (*Threshold*), kiu respegulas la ekzistantan enhavan specifon de la Konsilio de Eŭropo.

¹ Trim, J.L.M. (1978) *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Council of Europe.

- **Flugo** (*Vantage*), kiu respegulas la trian enhavan specifon de la Konsilio de Eŭropo. Wilkins priskribis tiun nivelon kiel ‘limigitan funkcia lingvoregon’ (*Limited Operational Proficiency*), kaj Trim kiel ‘adekvatan reagokapablon en ĉiutagaj situacioj’ (*adequate response to situations normally encountered*).
- **Aŭtonomeco** (*Effective Operational Proficiency*) estas nivelo, kiun Trim nomis ‘efika lingvorego’ (*Effective Proficiency*) kaj Wilkins ‘adekvata funkcia lingvorego’ (*Adequate Operational Proficiency*). Ĝi reprezentas progresan kapablonivelon, kiu taŭgas por pli kompleksaj laboroj kaj studotaskoj.
- **Pinto** (*Mastery*). Trim nomas ĉi tiun nivelon ‘kompleta lingvorego’ (*comprehensive mastery*) kaj Wilkins ‘kompleta funkcia lingvorego’ (*Comprehensive Operational Proficiency*). Ĝi koincidas kun la pinta ekzamencelo en la skemo de ALTE (*Association of Language Testers in Europe* - Asocio de Lingvo-Testistoj en Eŭropo). Oni povus ampleksigi ĝin, aldonante la pli evoluintajn interkulturajn kapablojn al la nivelo, kiun atingis multaj lingvoprofesiuloj.

Kiam oni pririgardas ĉi tiujn ses nivelojn, oni vidas, ke la klasikaj niveloj elementa, meza kaj supera, estas ĉiuj pludividitaj en pli altan kaj pli malaltan subnivelojn. Montriĝas ankaŭ, ke iuj nomoj de la specifikoj de la Konsilio de Eŭropo, estas tre malfacile tradukeblaj (ekzemple *Waystage* kaj *Vantage*). La proponita skemo uzas hipertekstece disbranĉan principon, kiu ekde la komenca punkto dividiĝas en tri larĝajn nivelojn: A, B kaj C:

<i>A</i>		<i>B</i>		<i>C</i>	
<i>Baznivela lingvouzanto</i>		<i>Memstara lingvouzanto</i>		<i>Profesinivela lingvouzanto</i>	
/	\	/	\	/	\
<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>C1</i>	<i>C2</i>
<i>(Alpaŝo)</i>	<i>(Elano)</i>	<i>(Salto)</i>	<i>(Flugo)</i>	<i>(Aŭtonomeco)</i>	<i>(Pinto)</i>

Figuro 1

3.3 **Prezentado de Komunaj referencniveloj**

La starigo de aro da komunaj referencpunktoj neniel limigas la manieron, laŭ kiu diversaj sektoroj en diversaj pedagogiaj kulturoj povas organizi aŭ priskribi sian sistemon de niveloj kaj moduloj. Oni povas atendi ankaŭ, ke la preciza formulado de la Komunaj referencpunktoj, la vortumo de la priskriboj, evoluos kun la paso de la tempo, kiam la spertoj de membroŝtatoj kaj de organizoj kun ĉi-kampaj kompetentoj, estos enkorpigataj en la priskribojn.

Estas dezirinde ankaŭ, ke la Komunaj referencpunktoj estu malsame prezentitaj por malsamaj celoj. Por iuj celoj povas esti taŭge kunigi la aron de proponitaj Komunaj referencniveloj en unuopajn tutecajn alineojn, kiel en tabelo 1. Tia simpla ĝenerala prezento faciligas la diskonigon de la sistemo al nefakspertaj uzantoj kaj ĝi provizas instruistojn kaj planistojn de instruprogramoj per orientiloj:

Tabelo 1. Komunaj referencniveloj: ĝenerala skalo

PROFESI- NIVELA	C2	Kapablas senpene kompreni preskaŭ ĉion aŭdatan aŭ legatan. Kapablas resumi informojn venintajn el diversaj parolaj aŭ skribaj fontoj, kapablas kohere reprodukti argumentojn kaj raportojn. Kapablas spontanee, tre flue kaj precize esprimi sin, distingi inter la plej etaj nuancoj de la signifoj, eĉ en kompleksaj situacioj.
	C1	Kapablas kompreni larĝan gamon da malfacilaj kaj longaj tekstoj, rekonas la implicajn signifojn. Kapablas flue kaj spontanee esprimi sin, ne tro montrante bezonon serĉi la esprimojn. Kapablas uzi la lingvon flekse kaj efike por sociaj, studaj kaj profesiaj celoj. Kapablas verki klaran, bone konstruitan, detalan tekston ankaŭ pri kompleksaj temoj, kaj dume kun certeco regas la organizajn, strukturadajn kaj koherigajn ilojn de la parolo.
MEM- STARA	B2	Kapablas kompreni la ĉefajn ideojn de kompleksaj aŭ abstraktaj tekstoj, inkluzive diskutojn rilate lian/ŝian fakterenon. Kapablas flue kaj spontanee interagi kun denaskulo, kaŭzante fortostreĉon ĉe neniu el la parolantoj. Kapablas verki klaran kaj detalan tekston pri larĝa gamo da temoj, kaj esprimi sian opinion pri aktuala temo, listigante la avantaĝojn kaj malavantaĝojn de diversaj ebloj.
	B1	Kapablas kompreni la ĉefajn punktojn de informoj en klara laŭnorma lingvaĵo pri konataj aferoj, rilataj al oftaj situacioj en la kampo de laboro, lernejo, libertempo ktp. Kapablas elturniĝi en la plimulto de situacioj, kiuj povas okazi dum vojaĝo en teritorio, kie la lingvo estas parolata. Kapablas produkti simplan kaj koheran tekston pri temoj, kiuj estas konataj al li/ŝi aŭ rilataj al la propra interesokampo. Kapablas priskribi travivaĵojn kaj okazintaĵojn, revojn, esperojn kaj ambiciojn, kaj doni koncizajn argumentojn kaj klarigojn pri opinioj kaj planoj.
BAZ- NIVELA	A2	Kapablas kompreni frazojn kaj ofte uzatajn esprimojn rilate kampojn, kiuj lin/ŝin plej koncernas (ekz. bazaj personaj kaj familiaj informoj, aĉetado, lokaj geografiaj konoj, laboro). Kapablas komuniki en simplaj kaj rutinaj situacioj, kiuj bezonas simplajn kaj rektajn interŝanĝojn de informoj pri konataj kaj rutinaj aferoj. Kapablas per simplaj lingvaj rimedoj priskribi aferojn rilatajn al liaj/ŝiaj persona fono, proksima medio kaj rektaj bezonoj.
	A1	Kapablas kompreni kaj uzi bazajn eldirojn kun la celo kontentigi konkretajn bezonojn. Kapablas prezenti sin kaj aliajn personojn, starigi kaj respondi demandojn pri personaj detaloj rilate la loĝlokon, konatajn personojn kaj posedaĵojn. Kapablas efektiviĝi simplajn interagojn, se la alia persono malrapide kaj klare parolas kaj estas helpema.






Tamen, por orienti lernantojn, instruistojn kaj aliajn uzantojn en la eduka sistemo por iu praktika celo, verŝajne necesas pli detala superrigardo. Tia superrigardo povas esti prezentita en tabela formo, kiu montras la ĉefajn kategoriojn de lingvouzo por ĉiuj ses niveloj. La ekzemplo en tabelo 2 (sur la ĉi-sekvaj du paĝoj) estas propono por memtaksilo, kiu estas bazita sur la ses niveloj. Ĝi celas helpi lernantojn krei profilon pri siaj ĉefaj lingvokapabloj,






kaj decidi kiunivelan kontrolliston ili konsultu por trovi pli detalajn priskribojn, per kiuj ili mem povu pritaksi sian lingvoregan nivelon.

Por aliaj celoj povas esti dezirinde enfokusigi specifan gamon da niveloj kaj kategorioj. Limigante la gamon da niveloj kaj kategorioj al tiuj, kiujn oni bezonas por specifa uzo, oni havigas al si la eblon aldoni detalojn: disdiferencigitajn nivelojn kaj kategoriojn. Tia detalado donas la eblon interrilatigi modulojn, kaj rilatigi ilin ankaŭ kun la *Komuna referenckadro*.

Anstataŭ fari profilojn surbaze de kategorioj de komunikaj aktivadoj, oni eble volas pritaksi taskajn plenumaĵojn surbaze de aspektoj de komunikaj kapabloj, kiuj estas devenigeblaj el tiuj plenumaĵoj. La skemo en tabelo 3 estis farita por pritaksi la plenumadon de parolaj taskoj. Ĝi enfokusigas diversajn kvalitajn lingvouzajn aspektojn.

Tabelo 2. Komunaj referencniveloj: laŭstupa memtaksilo

		A1 - Alpaŝo	A2 - Elano	B1 - Salto
K O M P R E N A D O	 Aŭda ricevado (aŭskultado)	Mi kapablas rekoni konatajn vortojn kaj tre bazajn vortogrupojn pri mi mem, pri mia familio kaj pri konkretaj aferoj en la proksima medio, kondiĉe ke oni malrapide kaj klare parolas.	Mi kapablas kompreni la plej ofte uzatajn vortojn kaj esprimojn, kiuj rilatas al mi (ekz. tre bazajn informojn pri mi, mia familio, butikumado, loka medio, laboro). Mi kapablas kapti la esencon en mallongaj, klaraj, simplaj mesaĝoj kaj anoncoj.	Mi kapablas kompreni la ĉefaĵojn en klara laŭnorma parolo pri konataj aferoj en laboro, studo, libera tempo k.s. Mi kapablas kompreni la esencon en multaj radio- aŭ televidprogramoj pri aktualaĵoj aŭ pri temoj, kiuj apartenas al mia propra aŭ faka interesokampo, se oni parolas relative malrapide kaj klare.
	 Vida ricevado (legado)	Mi kapablas kompreni konatajn nomojn, vortojn, tre simplajn frazojn, ekzemple en anoncoj, sur afiŝoj aŭ en katalogoj.	Mi kapablas legi tre mallongajn, simplajn tekstojn. Mi kapablas trovi atendeblajn, konkretajn informojn en ĉiutagaj tekstoj (ekz. en mallongaj anoncoj, faldfolioj, menuoj, horaroj) kaj mi komprenas mallongajn privatajn leterojn.	Mi kapablas kompreni tekstojn, skribitajn ĉefe en ĉiutaga lingvaĵo aŭ en faka lingvaĵo proksima al mia laboro. Mi kapablas kompreni la priskribon de okazaĵoj, sentoj kaj deziroj en privataj leteroj.
P A R O L A D O	 Parola interagado	Mi kapablas komuniki, se la parolpartnero pretas ripetitan diraĵon malpli rapide aŭ esprimi sin en alia maniero, aŭ helpas formi miajn frazojn. Mi kapablas starigi kaj respondi simplajn demandojn pri ĉiutagaj bezonoj aŭ tre konataj temoj.	Mi kapablas en simplaj, rutinaj situacioj simple kaj senpere interŝanĝi informojn pri la ĉiutagaj agoj kaj temoj. Mi kapablas trakti tre mallongajn sociajn interagojn eĉ tiam, kiam mi kutime ne sufiĉe komprenas por memstare daŭrigi la konversacion.	Mi kapablas elturniĝi en la plimulto de la lingvaj situacioj, kiuj povas okazi dum vojaĝo en teritorio, kie la lingvo estas parolata. Mi kapablas senprezpare partopreni en konversacio pri temoj konataj, ĉiutagaj aŭ apartenantaj al mia propra interesokampo (ekz. familio, libertempo, laboro, vojaĝo kaj aktualaĵoj).
	 Parola produktado	Mi kapablas per simplaj vortogrupoj kaj frazoj prezenti miajn loĝlokon kaj konatulojn.	Mi kapablas per simplaj vortogrupoj kaj frazoj paroli pri miaj familianoj kaj aliaj personoj, pri miaj vivkondiĉoj, studoj, nuntempa aŭ la antaŭa faka aktivado.	Mi kapablas en simpla maniero kunligi vortogrupojn por paroli pri travivaĵoj, okazaĵoj, miaj revoj, esperoj kaj celoj. Mi kapablas mallonge klarigi kaj pravigi miajn opinionojn kaj planojn. Mi kapablas rakonti okazintaĵon, aŭ la intrigon de libro aŭ filmo, kaj priskribi miajn reagojn.
S K R I B A D O	 Skriba produktado	Mi kapablas skribi mallongan kaj simplan poŝtkarton, ekzemple por sendi feriajn salutojn. Mi kapablas plenigi formularon per miaj personaj detaloj, ekzemple per miaj nomo, nacieco kaj adreso ĉe hotela registriĝo.	Mi kapablas skribi mallongajn, simplajn notojn kaj mesaĝojn rilate ĉiutagajn bazajn bezonojn. Mi kapablas skribi tre simplan personan leteron, ekzemple por danki iun pro io.	Mi kapablas skribi simplajn, koherajn tekstojn pri temoj, por mi konataj aŭ rilataj al mia propra interesokampo. Mi kapablas skribi privatajn leterojn pri miaj travivaĵoj kaj impresoj.

B2 - Flugo	C1 - Aŭtonomeco	C2 - Pinto		
Mi kapablas kompreni iom longajn paroladojn kaj prelegojn, kaj sekvi eĉ kompleksan argumentadon, se la temo estas sufiĉe konata. Mi kapablas kompreni plej multajn televidprogramojn pri novaĵoj kaj aktualaĵoj. Mi kapablas kompreni la plej multajn filmojn en laŭnorma lingvaĵo.	Mi kapablas kompreni iom longajn paroladojn, eĉ se ili estas neklare strukturitaj, kaj kiam rilatoj estas nur implicaj kaj ne eksplice markitaj. Mi kapablas preskaŭ senstreĉe kompreni televidajn programojn kaj filmojn.	Mi kapablas kompreni sen ajna malfacileco ĉiajn paroladojn, ĉeestajn aŭ elsenditajn, eĉ se la parolado okazas en rapida denaskula ritmo, se mi havas iom da tempo por alkitimiĝi al la akĉento.	 Aŭda ricevado (aŭskultado)	K O M P R E N A D O
Mi kapablas legi artikolojn kaj raportojn, kiuj okupiĝas pri nuntempaj problemoj, kaj en kiuj la aŭtoro esprimas opinionon aŭ vidpunkton. Mi kapablas kompreni nuntempan literaturan prozon.	Mi kapablas kompreni longajn kaj kompleksajn, faktajn kaj literaturajn tekstojn, rimarkas en ili la diversajn stilotrajtojn. Mi kapablas kompreni fakajn artikolojn kaj longajn teknikajn priskribojn, eĉ kiam ili ne rilatas al mia fako.	Mi kapablas senprobleme legi preskaŭ ĉiujn formojn de skriba lingvo, inkluzive de abstraktaj, strukture aŭ lingve kompleksaj tekstoj, kiel manlibroj, fakartikoloj kaj literaturaj verkoj.	 Vida ricevado (legado)	
Mi kapablas komuniki nature, facile kaj senĝene. Mi kapablas aktive partopreni en diskutoj pri konataj temoj, kaj mi argumentante esprimas mian opinionon.	Mi kapablas esprimi min kontinue kaj senstumble, malofte serĉas vortojn kaj esprimojn. Mi kapablas uzi la lingvon flekse kaj efike en diversaj sociaj kaj fakaj kontaktoj. Mi kapablas precize esprimi miajn pensojn kaj opiniojn; mi kapablas ligi miajn alparolojn al tiuj de la parolpartneroj.	Mi kapablas senpene partopreni en ajna konversacio aŭ diskuto kaj mi bone regas idiomaĵojn kaj parolturnojn. Mi kapablas paroli flue, bonstile, distinge esprimante ankaŭ delikatajn nuancojn. Mi kapablas, se mi blokiĝas, rekomenci kaj rekompili mian parolon tiel, ke la blokiĝo apenaŭ rimarkeblas.	 Parola interagado	P A R O L A D O
Mi kapablas klare kaj kun sufiĉaj detaloj esprimi min pri pluraj temoj rilataj al mia propra intereskampo. Mi kapablas esprimi mian opinionon pri aktuala temo, detalante la avantaĝojn kaj malavantaĝojn de la diversaj ebloj.	Mi kapablas priskribi klare kaj detale kompleksajn aferojn tiel, ke mi enplektas ankaŭ aliajn rilatajn temokampojn, kelkajn erojn detalas kaj mian direndaĵon taŭge finas.	Mi kapablas klare kaj kontinue, mian stilon adaptante al la situacio, priskribi aŭ detali ion ajn. Mi kapablas konstrui mian prelegon laŭlogike, kaj helpi la aŭskultanton kompreni kaj memori la gravajn punktojn.	 Parola produktado	
Mi kapablas verki klarajn kaj detalajn tekstojn pri vasta gamo da temoj, rilataj al mia propra intereskampo. Mi kapablas verki eseon aŭ raporton, kiu peras informojn kaj listigas argumentojn kaj kontraŭargumentojn pri iu vidpunkto. Mi kapablas skribi leterojn, en kiuj mi emfazas kiam gravecon mi donas al okazaĵoj kaj travivaĵoj.	Mi kapablas esprimi mian starpunktojn en klara, bone konstruita longa teksto. Mi kapablas skribi pri kompleksaj temoj en letero, eseo, raporto, emfazante la atentindajn erojn. Mi kapablas adapti mian stilon al la celita leganto.	Mi kapablas skribi klaran, fluan tekston en adekvata stilo. Mi kapablas skribi kompleksajn leterojn, raportojn aŭ artikolojn, kiuj prezentas ion en efika, logika strukturo, kiu helpas la leganton kapti kaj memori la gravajn punktojn. Mi kapablas resumi fakajn kaj literaturajn verkojn kaj skribi pri ili kritikajn analizojn.	 Skriba produktado	S K R I B A D O

Tabelo 3. Komunaj referencniveloj: kvalitaj aspektoj de parola lingvaĵo

	Vasteco	Ĝusteco	Flueco	Interagado	Kohero
C2	Tre flekse revortumas ideojn laŭ aliaj lingvaj formoj por precize esprimi subtilajn signifonuancojn, emfazi, distingi kaj por eviti ambiguecon. Bone regas ankaŭ idiomajojn kaj parolturnojn.	Regas gramatike kompleksan lingvaĵon eĉ kiam la atento estas deturnita (ekz. preparante respondojn kaj atentante reagojn de aliaj).	Kapablas esprimi sin spontanee kaj amplekse kun natura flueco, evitante kaj revortumante malfacilaĵojn tiel, ke la kunparolanto tion apenaŭ rimarkas.	Kapablas senpene, facile kaj lerte interagi, komprenante kaj uzante nelingvajn kaj intonaciajn signojn. Kapablas dum interparoloj nature enplekti siajn kontribuojn, kiam li/ŝi prenas parolvicojn, referencas, aludas ktp.	Kapablas paroli kohera, uzante plene kaj ĝuste diversajn organizajn lingvajn ilojn kaj vastan gamon da strukturadaj kaj aliaj koherigaj iloj.
C1	Bone regas vastan gamon da lingvaj kapabloj, kiuj ebligas al li/ŝi elekti vortumojn, per kiuj li/ŝi klare kaj bonstile povas senlime esprimi sin pri vasta gamo da ĝeneralaj, studaj, profesiaj aŭ libertempaj temoj.	Konsekvence parolas preskaŭ sen gramatikaj eraroj. Eraroj estas maloftaj, malfacile rimarkeblaj kaj li/ŝi kutime korektas ilin, se ili okazas.	Kapablas esprimi sin flue, spontanee kaj preskaŭ senpene. Nur koncepte malfacila temo povus bari la naturan lingvofluecon.	Kapablas elekti taŭgajn esprimojn el jam preta gamo da diskursaj rimedoj, per kiuj li/ŝi povas enkonduki siajn rimarkojn por teni sian parolvicon, aŭ per kiuj li/ŝi povas lerte ligi siajn kontribuojn al tiuj de kunparolantoj.	Kapablas paroli agrable flue, bone strukturante, montrante certecan regon de organizaj, strukturadaj kaj koherigaj lingvaj iloj.
B2+					
B2	Havas sufiĉe vastan lingvoregon por fari klarajn priskribojn, esprimi vidpunktojn pri multaj ĝeneralaj temoj. Ne bezonas tro rimarkeble serĉadi vortojn kaj regas kelkajn kompleksajn frazojn.	Montras relativan alt-nivelan regon de la gramatiko. Ne faras erarojn, kiuj kaŭzas miskomprenojn, kaj kutime povas korekti malĝustaĵojn, kiam ili okazas.	Kapablas paroli sufiĉe longe kun sufiĉe konstanta rapideco. Tamen, li/ŝi povas heziti, serĉante ŝablonojn kaj esprimojn. Estas nur kelkaj rimarkeble longaj paŭzoj.	Kapablas iniciati interparolojn, preni parolvicojn en taŭgaj momentoj kaj laŭbezzone fini konversacion, sed eble faras tion ne ĉiam elegante. Kapablas daŭrigi diskutojn pri konataj temoj, konfirmante komprenon, invitante aliajn ekparoli ktp.	Kapablas uzi limigitan nombron da koherigaj lingvaj iloj por kunligi siajn diraĵojn ĝis klara, kohera argumentado, kvankam en longaj kontribuoj povus montriĝi iom da malkohero.
B1+					
B1	Havas sufiĉan lingvoregon por elturniĝi, kun sufiĉa vortoprovizo por esprimi sin kun kelkaj hezitaj kaj ĉirkaŭparoloj pri temoj kiel familio, ŝatokupoj, propraj interreskampoj, laboro, vojaĝado kaj aktualaĵoj.	Sufiĉe bone aplikas repertuaron de oftaj, rutinaj esprimoj kaj strukturoj, kiuj estas ligitaj al iom antaŭvideblaj situacioj.	Kapablas daŭrigi la parolon en komprenbla maniero, kvankam paŭzoj por pripensi gramatikaĵojn, leksikaĵojn kaj korektojn estas tre rimarkeblaj, speciale kiam li/ŝi iom longe kaj libere parolas.	Kapablas iniciati, daŭrigi kaj fini ĉeestajn interparolojn pri konataj temoj kaj propraj interreskampoj. Kapablas parte ripeti, kion aliaj diris por konfirmi interkompreniĝon.	Kapablas kunligi serion de sufiĉe mallongaj, simplaj, disaj elementoj en interkonjektitan, linian sinsekvon de punktoj.
A2+					
A2	Uzas elementajn strukturojn surbaze de parkerigitaj esprimoj, malgrandaj vortogrupoj kaj formuloj, per kiuj li/ŝi povas komuniki limigitajn informojn en simplaj ĉiutagaj situacioj.	Ĝuste aplikas kelkajn simplajn strukturojn, sed faras ankoraŭ sisteme bazajn erarojn.	Kapablas komprenigi sin per tre mallongaj diraĵoj, kvankam paŭzoj, miskomencoj kaj revortumoj estas tre klare rimarkeblaj.	Kapablas respondi al demandoj kaj reagi al simplaj rimarkoj. Kapablas indiki sian komprenon, sed malofte kapablas kompreni sufiĉe por memstare daŭrigi la konversacion.	Kapablas kunligi vortogrupojn per simplaj liniaj ligiloj kiel <i>kaj</i> , <i>sed</i> kaj <i>ĉar</i> .
A1	Havas tre bazan repertuaron de vortoj kaj simplaj vortogrupoj, kiuj estas ligitaj al personaj detaloj kaj konkretaj situacioj.	Nur limigite regas kelkajn simplajn gramatikajn strukturojn kaj frazoŝablonojn en parkerigita repertuaro.	Kapablas esprimi sin per tre mallongaj, izolitaj, ĉefe parkerigitaj diraĵoj. Multe paŭzas por serĉi esprimojn, prononci malbone konatajn vortojn, kaj ripari komunikajn interrilatojn.	Kapablas starigi demandojn pri personaj detaloj kaj respondi al ili. Kapablas interagi en simpla maniero, sed interkomunikado plene dependas de ripetado, revortumado kaj riparado.	Kapablas kunligi vortojn aŭ vortogrupojn per tre bazaj liniaj ligiloj kiel <i>kaj</i> aŭ <i>tiam</i> .

3.4 Ilustraj priskriboj

La tri tabeloj kiujn ni uzis por enkonduki la Komunajn referencnivelojn (tabeloj 1, 2 kaj 3), estas resumitaj el datumbanko de ‘ilustraj priskriboj’, kiuj estas ellaboritaj kaj validumitaj por la *Referenckadro* kadre de esplorprojekto kiun ni priskribas en aldono B. Oni matematike skaligis ĉi tiujn formulojn laŭ ĉi tiuj niveloj, analizante la manieron, laŭ kiuj ili estis interpretitaj dum la pritaksado de granda nombro da lernantoj.

Por faciligi konsultadon, ni prezentas la priskribajn skalojn apud la koncernaj kategorioj de la priskriba skemo de ĉapitroj 4 kaj 5. La priskriboj referencas al la tri ĉi-sekvaj metakategorioj en la priskriba skemo:

Komunikaj aktivadoj

Ni prezentas ‘kapablas’-priskribojn por ricevado, interagado kaj produktado. Povas esti, ke ĉe iuj subkategorioj sur iuj niveloj mankas priskriboj. Tion kaŭzas la fakto, ke kelkaj aktivadoj ne estas plenumebaj, antaŭ ol iu regonivelo estas atingita, dum aliaj ne plu estas celo sur pli altaj niveloj.

Strategioj

Ni disponigas ‘kapablas’-priskribojn por kelkaj strategioj, kiuj estas uzataj ĉe la plenumado de komunikaj aktivadoj. Strategioj estas konsiderataj kiel ĉarniroj inter la rimedoj de lernanto (kapabloj) kaj tio, kion li/ŝi povas fari per ili (komunikaj aktivadoj). En la sekcioj pri interagaj kaj produktaj strategioj en ĉapitro 4 estas prezentataj la sekvaj tri principoj: (a) planado de aktivadoj, (b) ekvilibro de la disponeblaj rimedoj kaj dumuza kompensado pro mankoj, kaj (c) kontrolado de rezultoj kaj laŭbezona riparado de ili.

Komunikaj lingvaj kapabloj

Prezentiĝas skaligitaj priskriboj por aspektoj de lingvaj, pragmatikaj kaj socilingvaj kapabloj. Iuj aspektoj de kapabloj montriĝis nedifineblaj sur ĉiuj niveloj. La distingo do estis faritaj nur, kiam ili montriĝis senchavaj.

Priskriboj restu tutecaj, por ke ili povu doni superrigardon. Por kelkaj lingvoj ekzistas specifo kun detalaj listoj de mikrofunkcioj, gramatikaj formoj kaj vortoprovizo (ekzemple en *Threshold Level 1990*). Analizado de la funkcioj, nocioj, gramatikaĵoj kaj leksikaĵoj, necesaj por plenumi komunikan taskon priskribitan en la skaloj, povus esti parto de la procezo de ellaborado de novaj aroj de lingvospecifoj. La ĝeneralaj kapabloj, kiujn implicas tia modelo (ekzemple ‘primondaj scioj’, ‘sciakiraj kapabloj’), povus esti listigitaj en simila maniero.

La priskribojn, kiuj akompanas la tekstojn en ĉapitroj 4 kaj 5, karakterizas jenaj ecoj:

- La vortumoj estas bazitaj sur spertoj de multaj organizoj, kiuj aktivis sur la kampo de difinado de regoniveloj.

- Ili estas ellaboritaj paralele al la modelo prezentita en ĉapitroj 4 kaj 5, surbaze de interagado inter (a) la teoriaj laboroj de la aŭtora grupo, (b) la analizoj de ekzistantaj lingvoregaj skaloj kaj (c) praktikaj laborgrupoj kun instruistoj. Kvankam ili ne plene kovras ĉiujn kategoriojn de ĉapitroj 4 kaj 5, ili donas impreson pri la ebla aspekto de priskriboj, kiuj kovrus ĉiujn kategoriojn.
- Ili estas ligitaj kun la Komunaj referencniveloj: A1 (*Alpaŝo*), A2 (*Elano*), B1 (*Salto*), B2 (*Flugo*), C1 (*Aŭtonomeco*) kaj C2 (*Pinto*).
- Ili plenumas la kriteriojn pri efikaj priskriboj, kiuj estas prezentitaj en aldono A, en tiu senco, ke ili estas mallongaj, klaraj, travideblaj, pozitive vortumitaj, priskribas difinitaĵojn kaj estas memstaraj. Tio lasta signifas, ke oni ne bezonas la vortumojn de aliaj priskriboj por interpreti ilin.
- Grupo de denaskulaj kaj nedenaskulaj instruistoj el diversaj edukaj sektoroj kun tre diversaj profiloj laŭ lingva trejniĝo kaj instruistaj spertoj, opiniis la priskribojn travideblaj, utilaj kaj aferkoncernaj. La instruistoj ŝajne komprenas la priskribojn, kiuj kadre de laborgrupoj, en kiuj ili partoprenis, estis precizigitaj el komenca kolekto de kelkmil ekzemploj.
- Ili adekvate priskribas realigitajn atingojn de lernantoj en la unua kaj dua partoj de duagrada edukado kaj en faka kaj plenkreskula edukado. Ili do verŝajne priskribas realismajn celojn.
- Ili estas (kun indikitaj esceptoj) ‘objektive kalibritaj’ laŭ komuna skalo. Tio signifas, ke la pozicioj de vasta plimulto de la skaligitaj priskriboj estas bazitaj sur la manieroj, laŭ kiuj ili estis interpretitaj por pritaksi la atingojn de lernantoj, kaj *ne* nur sur la opinioj de la aŭtoroj.
- Ili formas bankon de kriteriataj vortumoj pri la lingvorea skalo pri fremda lingvo. Tiu banko estas flekse utiligebla por ellabori kriterioligitajn pritaksojn. Ili estas ligeblaj al ekzistantaj lokaj sistemoj, evoluigeblaj surbaze de lokaj spertoj kaj/aŭ uzeblaj por ellabori novajn celarojn.

La priskribaro ne estas tute kompleta kaj ĝi estas skaligita en unu kunteksto (kvankam plurlingva kaj plurmedia) de lernado de fremdaj lingvoj en instituciaj cirkonstancoj. Tamen la priskribaro havas jenajn ecojn:

- Ĝi estas **fleksebla**. La sama priskribaro estas dividebla – kiel ĉi tie – laŭ vastaj ‘konvenciaj niveloj’, identigitaj dum la simpozio en Rüşchlikon kaj aplikitaj de la Eŭropa Komisiono en ĝia *DIALANG*-projekto (vd. aldonon C), kaj ankaŭ de *ALTE* (*Association of Language Testers in Europe* - Asocio de Lingvo-Testistoj en Eŭropo) (vd. aldonon D). Ili estas prezentablaj ankaŭ kiel pli malvastaj ‘pedagogiaj niveloj’.
- Ĝi estas **kohera** el enhava vidpunkto. Pruvigis, ke similaj aŭ identaj elementoj inkluzivigitaj en malsamaj priskriboj, havas tre similajn skalovalorojn. Tiuj skalovaloroj grandparte konfirmas ankaŭ la intencojn, kiujn havis la aŭtoroj de la lingvoregaj skaloj, kiujn ni uzis kiel fontojn. Krome, ili ŝajne estas kohera ligeblaj al la enhavo de la specifoj de la Konsilio de Eŭropo, same kiel al la niveloj proponitaj de *DIALANG* kaj *ALTE*.

3.5 Flekseblo de disbranĉa aliro

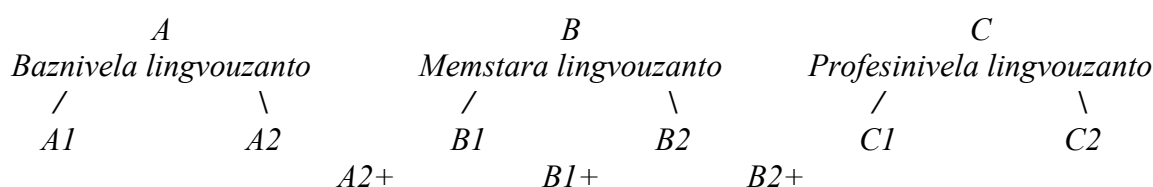
Nivelo A1 (*Alpaŝo*) estas verŝajne la plej malalta identigebla ‘nivelo’ de genera lingvorego. Tamen, antaŭ ol atingi ĉi tiun fazon, jam povas ekzisti specifa taskaro, kiu respondas al la bezonoj de la koncernaj lernantoj, kaj kiun lernantoj efike povas plenumi uzante tre limigitan

lingvaĵon. En la studo de la Svisa Nacia Fondaĵo por Sciencaj Esploroj (en 1994/1995), en kiu oni ellaboris kaj skaligis la ilustrajn priskribojn, oni identigis tavolon de lingvouzo, kiu limiĝis al la plenumado de izolitaj taskoj, kiuj antaŭsupoze apartenas al la difino por nivelo A1. En iuj kuntekstoj, ekzemple por junaj lernantoj, povus esti utile ellabori tian ‘meĵloŝtonon’. La ĉi-sekvaj priskriboj rilatas al simplaj, ĝeneralaj taskoj, kiuj estas enskaligitaj sub nivelo A1, sed kiuj povas konsistigi utilajn celojn por komencantoj:

- kapablas fari simplajn aĉetojn, ĉe kio la parolaĵojn povas subteni montrado kaj alia gestado;
- kapablas informi kaj informiĝi pri la nunaj tago, tempo kaj dato;
- kapablas fari bazajn salutojn kaj adiaŭojn;
- kapablas diri *jes, ne, pardonu, bonvolu, dankon*;
- kapablas plenigi simplajn formularojn kun personaj detaloj, nomo, adreso, nacieco, geedzeco;
- kapablas skribi mallongan, simplan poŝtkarton.

La ĉi-supraj priskriboj rilatas al ‘realaj taskoj’ de turisma karaktero. En lerneja kunteksto, oni povus imagi apartan liston de ‘pedagogiaj taskoj’, inkluzive de ludaj lingvoaspektoj, speciale en unuagradaj lernejoj.

Due, la svisaj empiriaj rezultoj sugestas skalon de naŭ pli-malpli same grandaj, koheraj niveloj kiel en figuro 2. Sur tiu skalo estas paŝoj inter A2 (*Elano*) kaj B1 (*Salto*), inter B1 (*Salto*) kaj B2 (*Flugo*) kaj inter B2 (*Flugo*) kaj C1 (*Aŭtonomeco*). La ekzisteblo de tiaj pli mallarĝaj niveloj povas esti interesa en lernaj kuntekstoj. Tamen ili estas ankoraŭ rilatigeblaj al la pli larĝaj niveloj, kiuj estas konvenciaj en ekzamenaj kuntekstoj.



Figuro 2

En la ilustraj priskriboj oni povas distingi ‘kriterinivelojn’ (ekzemple A2 aŭ A2.1) kaj ‘plusnivelojn’ (ekzemple A2+ aŭ A2.2). La lastaj estas apartigitaj de la unuaj per horizontala linio, kiel en la ĉi-sekva ekzemplo pri ĝenerala aŭskulta komprenado.

Tabelo 4. Niveloj A2.1 kaj A2.2 (A2+): aŭskulta komprenado

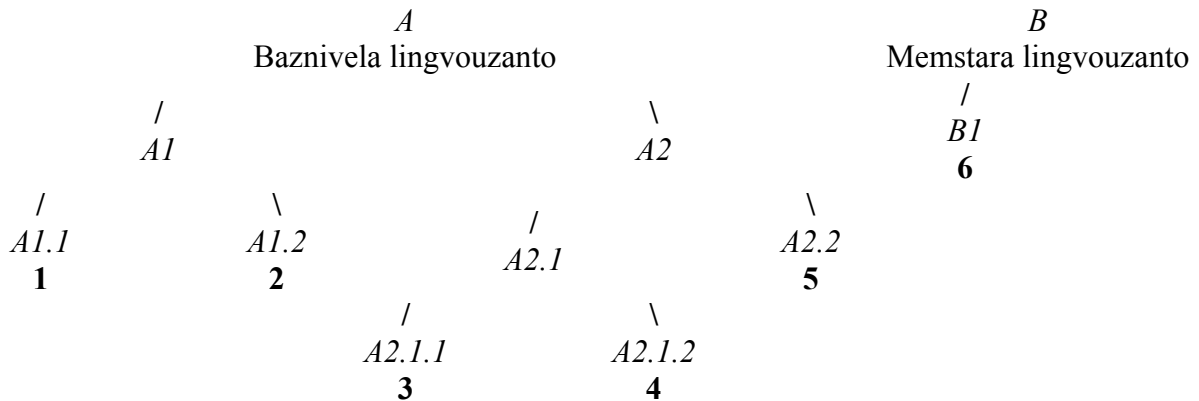
A2	Kapablas kompreni sufiĉe por kontentigi specifajn bezonojn, kondiĉe ke la parolaĵoj estas klaraj kaj malrapidaj.
	Kapablas kompreni vortgrupojn kaj esprimojn, kiuj rilatas al plej proksimaj kaj gravaj medioj (ekz. pri tre bazaj personaj kaj familiaj informoj, aĉetumado, lokaj geografiaĵoj, laboro), kondiĉe ke la parolaĵoj estas klaraj kaj malrapidaj.

Fari internivelajn dividojn estas ĉiam subjektiva procedo: kelkaj organizoj preferas larĝajn nivelojn, aliaj mallarĝajn. La avantaĝo de disbranĉa aliro estas, ke la komuna aro de niveloj kaj/aŭ priskriboj estas ‘distranĉebla’ je malsamaj punktoj laŭ la praktikaj lokaj bezonoj de la uzantoj, dum tiuj lokaj sistemoj tamen restas klare ligeblaj al komuna sistemo. La numerado ebligas pluan disbranĉiĝon sen perdi la ligitcon kun la ĉefa celo. Per ĉi tia fleksebla

disbranĉa skemo organizoj povas evoluigi la branĉojn, kiuj gravas por ili, ĝis la dezirata grado de fajneco taŭgas por ligi la nivelojn de la propra sistemo al tiuj de la *Komuna referenckadro*.

Ekzemplo 1

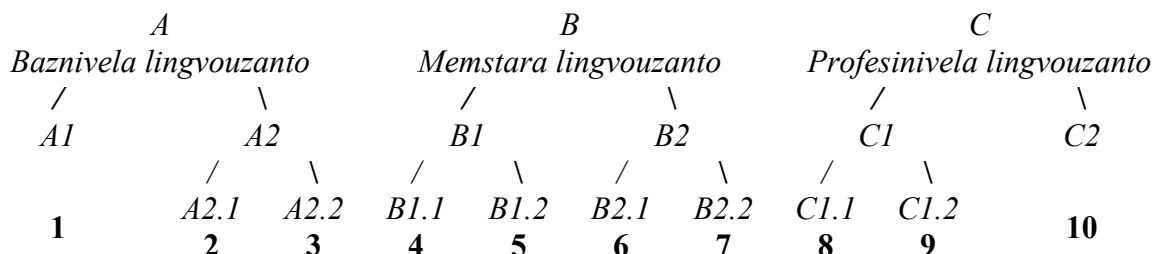
En lerneja sistemo por unuagrada edukado kaj en la unua parto de duagrada edukado, aŭ en sistemo por plenkreskula edukado en vesperaj klasoj, oni povas senti la bezonon videbligi progresojn sur malaltaj niveloj. Tiam oni povus ekzemple disbranĉigi la trunkon *Baza lingvouzanto* kaj fari plian diferencigon sur nivelo A2 (*Elano*), kie troviĝas multaj lernantoj. Tiel kreiĝas sistemo kun ses mejloŝtonoj:



Figuro 3

Ekzemplo 2

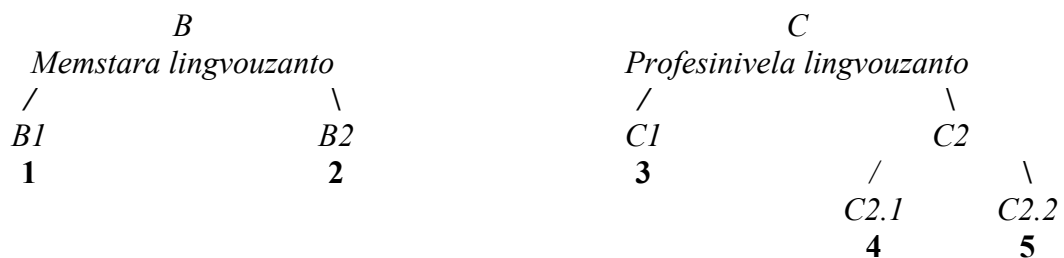
Ĉe lingvolernado en ĉirkaŭaĵo, kie oni parolas la lernatan lingvon, oni eble emas disbranĉigi la trunkon *Memstara lingvouzanto*, aldonante tavolon kun pli detalaj niveloj en la mezo de la skalo:



Figuro 4

Ekzemplo 3

Ĉe referenckadroj por progresigi lingvolertojn sur pli altaj niveloj por profesiaj bezonoj, oni verŝajne volas disbranĉigi la trunkon *Profesinivela lingvouzanto*:



Figuro 5

3.6 Enhava kohero de Komunaj referencniveletoj

Ĉe la ellaborado de novaj aroj de lingvospecifoj, oni eble volas analizi la funkciojn, nociojn, gramatikaĵojn kaj leksikaĵojn, kiuj necesas por plenumi la komunikajn taskojn priskribitajn en la skaloj.

- Oni konsideras nivelon **A1 (Alpaŝo)** la plej malalta nivelo de genera lingvouzo. La lernanto kapablas *simplamaniere interagi, starigi kaj respondi demandojn pri personaj detaloj rilate la loĝlokon, konatajn personojn kaj posedaĵojn. Kapablas fari simplajn rimarkojn, kiuj rilatas al urĝaj bezonoj aŭ al tre konataj temoj, kaj reagi al tiaj rimarkoj. Li/ŝi ne plu dependas ekskluzive de tre limigita parkerigita, leksike organizita repertuaro de situacidependaj esprimoj.*
 - Nivelo **A2** respegulas la nivelon de la **Elano**-priskribo. Sur ĉi tiu nivelo troviĝas la plej multaj priskriboj rilatantaj al socia funkciado, ekzemple: *kapablas uzi simplajn ĉiutagajn ĝentilaĵojn por saluti kaj alparoli; kapablas saluti homojn, demandi kiel ili fartas kaj reagi al novaĵoj; kapablas trakti tre mallongajn sociajn interagojn; kapablas starigi kaj respondi demandojn pri sia laboro kaj libertempo; kapablas inviti kaj reagi al invitoj; kapablas pridiskuti kion fari, kien iri kaj interkonsenti pri rendezuoj; kapablas fari kaj akcepti proponojn. Ĉi tie aperu ankaŭ priskriboj de kapabloj, kiujn oni praktike bezonas en alilingva medio. Temas pri simpligita, koncizigita versio de la interagaj Salto-nivelaj specifoj por eksterlande vivantaj plenkreskuloj, kiel: *kapablas fari simplajn intertraktojn en vendejoj, poŝtejoj aŭ bankoj; kapablas akiri simplajn vojaĝinformojn; kapablas uzi publikajn transportilojn: busojn, trajnojn kaj taksiojn, peti bazajn informojn, peti kaj doni vojindikojn kaj aĉeti biletojn; kapablas peti kaj liveri ĉiutagajn varojn kaj servojn.**
- La sekva tavolo reprezentas la lingvoregan nivelon **Alta elano (A2+)**. Ĉi-nivele rimarkindas pli aktiva partoprenado en konversacioj kun iom da helpo kaj ene de iuj limigoj, ekzemple: *kapablas iniciati, daŭrigi kaj fini ĉeestajn interparolojn; kapablas sen troa peno kompreni sufiĉe por trakti simplajn, rutinajn interagojn; kapablas komprenigi sin kaj interŝanĝi ideojn kaj informojn pri konataj temoj en antaŭvideblaj ĉiutagaj situacioj, kondiĉe ke la kunparolanto laŭbezone helpas; kapablas sukcese komuniki pri bazaj temoj, se eblas peti helpon por esprimi sin; kapablas trakti ĉiutagajn situaciojn kun antaŭvidebla enhavo, kvankam li/ŝi ĝenerale tordas la mesaĝon kaj devas serĉi vortojn; kapablas interagi sufiĉe komferte en strukturitaj situacioj, kun iom da helpo, sed la kapablo partopreni en malfermaj diskutoj estas sufiĉe limigita. Krom tio, konstateblas konsiderinda kresko de monologa kapablo, ekzemple: *kapablas esprimi per simplaj vortoj kiel li/ŝi fartas; kapablas vaste priskribi ĉiutagajn aspektojn de sia medio, ekzemple homojn, lokojn kaj laborajn aŭ studajn travivaĵojn; kapablas priskribi pasintajn aktivadojn kaj personajn travivaĵojn; kapablas priskribi kutimojn kaj rutinojn; kapablas priskribi planojn kaj interkonsentojn; kapablas klarigi, kion li/ŝi ŝatas aŭ malŝatas pri io; kapablas doni mallongajn, bazajn priskribojn de okazaĵoj kaj aktivadoj; kapablas priskribi hejmbestojn kaj posedaĵojn; kapablas en simpla priskriba lingvaĵo mallonge esprimi sin pri objektoj kaj posedaĵoj kaj kompari ilin.**
- Nivelo **B1** respegulas la **Salto**-nivelon por vizitanto de fremda lando. Ĝin verŝajne plej bone karakterizas du funkciaj kapabloj. La unua estas la kapablo interagi kaj sukcese atingi tion, kion oni volas atingi en diversaj kunteksto, ekzemple: *ĝenerale kapablas sekvi la ĉefaĵojn de longaj diskutoj okazantaj ĉirkaŭe, kondiĉe ke la diraĵoj estas klare esprimataj en norma lingvaĵo; kapablas doni aŭ peti personajn vidpunktojn kaj opiniojn en neformalaj diskutoj inter amikoj; kapablas esprimi la esencon de tio, kion li/ŝi volas*

komprenigi; kapablas flekse utiligi vastan gamon da simplaj lingvaj rimedoj por vortumi multon de tio, kion li/ŝi volas esprimi; kapablas daŭrigi konversacion aŭ diskuton, sed kelkfoje povas esti malfacile sekvebla en klopodo precize esprimi la deziratan signifon; kapablas daŭrigi la parolon en komprenebla maniero, kvankam la paŭzoj por pripensi gramatikaĵojn, leksikaĵojn kaj korektojn estas tre rimarkeblaj, speciale kiam li/ŝi iom longe kaj libere parolas. La dua estas la kapablo flekse trakti ĉiutagajn problemojn, ekzemple: kapablas trakti malpli rutinajn situaciojn en publika trafiko; kapablas trakti normalajn situaciojn renkontatajn aranĝante vojaĝojn ĉe vojaĝagentejo aŭ dum la vojaĝo mem; kapablas senprezare partopreni en konversacioj pri konataj temoj; kapablas fari plendon pri io; kapablas montri iniciatemon dum intervjuo aŭ konsultado (ekzemple levi novan temon), sed dum la interagado multe dependas de la intervjuanto; kapablas peti iun klarigi aŭ detali ĵusajn diraĵojn.

- La sekva tavolo ŝajne estas la nivelo, kiun ni nomas **Alta salto (B1+)**. La samaj du ĉefaj funkciaj kapabloj daŭre ĉeestas, sed aldoniĝas kelkaj priskriboj, kiuj enfokusigas informokvantojn, ekzemple: *kapablas trakti mesaĝojn kun informpetoj aŭ kun klarigoj pri problemoj; kapablas kun limigita precizeco doni konkretajn informojn petitajn dum intervjuo aŭ konsulto (ekzemple priskribi simptomojn ĉe kuracisto); kapablas klarigi, kial io estas problemo; kapablas resumi mallongan rakonton, artikolon, konversacion, diskuton, intervjuon aŭ dokumentaĵon, doni sian opinion pri ĝi kaj respondi postajn demandojn pri detaloj; kapablas plenumi preparitan intervjuon, kontrolante kaj konfirmigante informojn, kvankam necesas de tempo al tempo peti ripetadon, se la alia persono rapide aŭ abunde respondas; kapablas priskribi kiel fari ion, donante detalan instrukcion; kapablas kun ioma memfido interŝanĝi akumulitajn faktajn informojn pri konataj rutinaj kaj nerutinaj aferoj en la propra intereskampoj.*
- Nivelo **B2** reprezentas novan nivelon, kiu situas precize tiom supre de B1 (Salto), kiom A2 (Elano) situas malsupre de ĝi. Ĝi reprezentu la specifojn de la nivelo **Flugo**. La metaforo estas, ke lernanto, kiu malrapide, sed decide, progresis laŭ la meznivela ŝtupo, nun atingis lokon, kie la aferoj aspektas alie, kie li/ŝi ekhavas novan perspektivon, kie li/ŝi povas ĉirkaŭrigardi en nova maniero. Ŝajnas, ke ĉi tiu koncepto naskiĝis grandparte el la priskriboj, kiuj kalibriĝis ĉi-nivele. Ilia enhavo sufiĉe diferencas de tio, kion ni ĝis nun vidis. Sube en la nivelo oni ekzemple enfokusigas efikan argumentadon: *kapablas priargumenti siajn opiniojn en diskutoj, prezentante adekvatajn klarigojn, argumentojn kaj komentojn; kapablas klarigi vidpunkton pri aktualaĵo, detalante avantaĝojn kaj malavantaĝojn de diversaj ebloj; kapablas rezoni laŭ interligitaj argumentoj; kapablas vortumi argumentojn subtene aŭ malsubtene al iu vidpunkto; kapablas klarigi problemon kaj povas dum intertrakto komprenigi, ke la kunparolanto cedu pri io; kapablas spekulativi pri kaŭzoj, konsekvencoj kaj imagitaj situacioj; kapablas aktive partopreni neformalajn diskutojn en konataj kunteksto, komentante, klare prezentante vidpunktojn, pesante alternativajn proponojn, farante hipotezojn kaj reagante al ili. Krome estas du novaj fokuso, kiuj kovras la tutan Flugo-nivelon. La unua nova fokuso emfazas, ke oni kapablas pli ol nur aktive partopreni en sociaj interparoloj, ekzemple: *kapablas nature, flue kaj efike konversacii; kapablas detale kompreni tion, kio estas dirita al li/ŝi en laŭnorma parolata lingvaĵo, eĉ en brua ĉirkaŭaĵo; kapablas iniciati interparolojn, preni sian parolvicon en adekvata momento kaj fini la konversacion, kiam tio estas bezonata, kvankam li/ŝi eble faras tion ne ĉiam elegante; kapablas uzi rutinajn esprimojn (ekzemple 'Tio estas malfacila demando') por gajni tempon, teni la parolvicon kaj dume elpensi dirotaĵojn; kapablas normale, flue kaj spontanee interagi kun denaskuloj, kaŭzante fortostreĉon ĉe neniu el la parolantoj; kapablas adapti sin al ŝanĝiĝoj temaj, stilaj kaj emfazaj, kiuj normale okazas dum konversacioj; kapablas interrilati kun denaskuloj sen neintence amuzi aŭ iriti ilin kaj sen devigi ilin kondukti alimaniere, ol ĉe alia denaskulo.**

La dua nova fokuso estas la nova lingvokonscia nivelo: *kapablas korekti erarojn, se tiuj estigis miskomprenojn; kapablas noti ripetiĝemajn erarojn kaj konscie priatenti ilin dumparole; ĝenerale kapablas korekti erarojn, kiam li/ŝi ekkonscias pri ili; kapablas plani kion diri kaj kiel esprimi sin, konsiderante la efikon sur la aŭskultontojn*. Entute, ĉi tio ŝajnas konsistigi novan lingvonivelon, kiun lernantoj trapasu.

- En la sekva tavolo, kiu reprezentas la plenumadan nivelon **Alta flugo (B2+)**, oni pluemfazas la elementojn de Flugo-nivelo B2: argumentadon, efikan socian interparoladon kaj lingvokonscion. Sed oni povas interpreti la enfokusigon de argumentado kaj socia interparolado ankaŭ kiel novan enfokusigon de diskursaj kapabloj. Ĉi tiu nova nivelo de tekstotraktaj kapabloj montriĝas ĉe konversacioj (kunlaboraj strategioj): *kapablas retrokupi kaj reagi post rimarkoj kaj intervenoj de aliaj parolantoj kaj tiel subteni la evoluigon de la diskuto; kapablas lerte rilatigi la proprajn kontribuojn al tiuj de aliaj parolantoj*. Tio klare montriĝas ankaŭ, se oni konsideras koheron: *kapablas uzi limigitan nombron da koherigaj lingvaj iloj por glate kunligi frazojn ĝis klara, interligita teksto; kapablas efike uzi diversajn interligajn vortojn por klare marki interideajn rilatojn; kapablas sisteme argumentadi, adekvate reliefigante gravajn erojn kaj aldonante adekvatajn subtenajn detalojn*. Fine, en ĉi tiu tavolo aperas multaj intertraktaj kapabloj: *kapablas skizi prikompensan kazon, uzante konvinkan lingvaĵon kaj simplajn argumentojn por postuli kompenson; kapablas klare vortumi la limojn de cedaĵo*.
- La sekva nivelo, nivelo **C1**, estis etikedita **Aŭtonomeco**. Kio ŝajne karakterizas ĉi tiun nivelon estas bona rego de vasta gamo da lingvaj rimedoj, kiuj ebligas fluan kaj spontanee komunikadon. Tion ilustras jenaj ekzemploj: *kapablas preskaŭ senpene esprimi sin flue kaj spontanee; bone regas vastan leksikan repertuaron, kiu ebligas tuj plenigi vakuojn per ĉirkaŭparoloj; malofte kaj apenaŭ rimarkeble serĉas esprimojn aŭ aplikas evitajn strategiojn: nur koncepte malfacila temo povus bari naturan, glatan fluan de la lingvo*. La diskursaj kapabloj, kiuj karakterizas la antaŭan tavolon, plue manifestiĝas en nivelo C1, sed kun pli da flueco, ekzemple: *kapablas elekti taŭgan esprimon el flua repertuaro de interparolaj rimedoj por enkonduki siajn rimarkojn, por havigi al si la parolvicon, aŭ por gajni temon kaj dumpense teni la parolvicon; kapablas paroli klare, glate kaj laŭstrukture, montrante regon de organizaj, kunligaj kaj koherigaj iloj*.
- Kvankam nivelo **C2** nomiĝas **Pinto**, tio ne implicas lingvoregon je denaska aŭ preskaŭdenaska nivelo. La celo estas karakterizi la ĝustecon, adekvatecon kaj facilecon de parolo, per kiu sin distingas tre sukcesaj lernintoj. Jen kelkaj kalibritaj priskriboj: *kapablas precize esprimi subtilajn signifonuancojn, uzante sufiĉe adekvate vastan gamon da modifaj rimedoj; bone regas idiomaĵojn kaj parolturnojn, konsciante pri konotacioj; kapablas rekomenci kaj rekompili sian parolon tiel glate, ke kunparolantoj apenaŭ rimarkas ian blokiĝon*.

La Komunaj referencniveloj povas esti montritaj en pluraj diversaj prezentmanieroj kaj uzataj kun diversaj gradoj de detaleco. Tamen la ekzisto de fiksitaj komunaj referencpunktoj alportos travideblon kaj koheron, ilon por planado de estontaj programoj kaj bazon por plua evoluigo. La celo de la konkreta ilustra priskribo, kaj de la kriterioj kaj metodoj por la plua evoluigo de priskriboj, estas helpi la respondeculojn krei aplikaĵojn, kiuj taŭgas por iliaj kunteksto.

3.7 Kiel legi skalojn de ilustraj priskriboj?

La uzitaj niveloj estas la ses ĉefaj niveloj, kiuj ĉi-ĉapitre enkondukiĝis: A1 (*Alpaŝo*), A2 (*Elano*), B1 (*Salto*), B2 (*Flugo*), C1 (*Aŭtonomeco*) kaj C2 (*Pinto*). La mezaskalaj niveloj *Elano*, *Salto* kaj *Flugo* estas ofte pludividataj per maldikaj linioj, kiel ni menciis ĉi-supre. Ĉie, kie tio okazas, la subliniaj priskriboj reprezentas la kriterinivelon de la koncerna tavolo. La superliniaj priskriboj difinas la plusnivelon, kiu estas konsiderinde pli alta, ol la kriterinivelo, sed kies priskriboj ne atingas la normon por la sekva nivelo. Empiria kalibrado formas la bazon por ĉi tiu distingo. Se mankas subdividoj por la niveloj A2 (*Elano*), B1 (*Salto*) aŭ B2 (*Flugo*), tiam la priskribo reprezentas la kriterinivelon. En tiaj okazoj ni ne trovis priskriban vortumon, kiu estis lokebla inter la du koncernajn kriterinivelojn.

Kelkaj prefere legas skalon de priskriboj de la plej malalta ĝis la plej alta niveloj, aliaj inverse. Por doni koheran bildon, ni prezentas ĉiujn skalojn kun C2 (*Pinto*) je la supro kaj A1 (*Alpaŝo*) je la malsupro.

Ĉiu nivelo kovras ĉiujn nivelojn, kiuj aperas malsupre de ĝi sur la skalo. Do B1-nivelulo (*Salto*) povas fari ĉion, kio estas priskribita por A2 (*Elano*); li/ŝi faras tion eĉ pli bone, ol estas priskribite ĉe A2. Tio signifas, ke la kondiĉoj ligitaj al iu A2-nivela plenumado de tasko (*Elano*), ekzemple *kondiĉe ke la parolaĵoj estas klaraj kaj malrapidaj*, perdas gravecon aŭ estas neaplikebla por B1-nivela plenumado de tasko (*Salto*).

Ne ĉiu elemento aŭ aspekto en priskribo ripetiĝas en la sekva nivelo. Tio signifas, ke la registraĵoj je ĉiu nivelo elekteme priskribas tion, kio estas konsiderata rimarkinda aŭ nova por tiu nivelo. Ili ne sisteme ripetas ĉiujn elementojn menciitajn en la subaj niveloj, kun iometa revertumado por respreguli la kreskintan malfacilecon.

Ne ĉiu nivelo estas priskribita sur ĉiuj skaloj. Estas malfacile fari konkludojn surbaze de manko de iu kampo je iu nivelo. Povas ekzisti pluraj diversaj kaŭzoj aŭ kombinoj de kaŭzoj por tia manko:

- La kampo ekzistas je ĉi tiu nivelo: kelkaj priskriboj estis inkluzivigitaj dum la esplorprojekto, sed ili estis ekskluzivigitaj dum kvalita kontrolo;
- La kampo verŝajne ekzistas je ĉi tiu nivelo: priskriboj povus esti faritaj, sed tio ne okazis;
- La kampo povas ekzisti je ĉi tiu nivelo: sed ŝajnas esti tre malfacile aŭ eĉ maleble vortumi priskribon;
- La kampo ne ekzistas aŭ ne gravas je ĉi tiu nivelo: ne eblas fari distingojn ĉi tie.

Se uzantoj de la *Referenckadro* ŝatus uzi la priskribobankon, ili faru principajn decidojn pri tio, kiel trakti hiatojn en la disponigitaj priskriboj. Tute bone povas esti, ke la hiatoj estas ŝtopeblaj per plua evoluigado por la koncerna kunteksto, kaj/aŭ per kunigado kun materialoj el la propra sistemo de la uzanto. Aliflanke, iuj hiatoj povus tamen – prave – resti. Povus esti, ke iu kategorio ne validas en la supraj aŭ malsupraj niveloj. Aliflanke, hiato en mezaskala nivelo povus indiki, ke estas malfacile fari sufiĉe signifoplenan distingon.

3.8 Kiel uzi skalojn de lingvoregaj priskriboj?

La Komunaj referencniveloj, kiuj estas ilustritaj en tabeloj 1, 2 kaj 3, konsistigas priskriban lingvoregan skalon. Teknikaĵoj rilate al la ellaborado de tia skalo estas pritraktataj en aldono A. Ĉapitro 9 temas pri pritaksado. En tiu ĉapitro ni priskribas manierojn, laŭ kiuj la Komunaj referencniveloj estas uzeblaj kiel rimedoj ĉe la pritaksado de lingvorego.

Tre grava atentopunkto ĉe la traktado de lingvoregaj skaloj estas, ke oni adekvate difinu la celon de la skalo, kaj ke oni adekvate ligu la skaligitajn priskribojn al tiu celo.

Oni povas fari funkcia distingon inter tri lingvoregaj skalotipoj: (a) uzo-centra, (b) takso-centra kaj (c) testo-centra (Alderson 1991). Povas ekesti problemoj, se skalo, kiu estis planita por iu funkcio, estas uzata por alia, escepte se pruveblas, ke ĝiaj priskriboj estas adekvataj.

(a) **Uzo-centraj skaloj** mencias tipajn aŭ verŝajnajn kondutojn de lernantoj sur difinitaj niveloj. Priskriboj kutime temas pri tio, **kion lernanto kapablas fari** kaj estas pozitive vortumitaj, eĉ sur malaltaj niveloj:

Kapablas kompreni la anglan, kiam oni alparolas lin/ŝin malrapide kaj zorgeme, kaj kapti la ĉefaĵojn de mallongaj, klaraj, simplaj mesaĝoj kaj anoncoj.

La lingvorega atestiloskalo de 'Eurocentres', 1993: Aŭskultado – nivelo 2²

kvankam oni povas esprimi ankaŭ limigojn:

Kapablas interkomuniki ĉe simplaj kaj rutinaj taskoj kaj en simplaj kaj rutinaj situacioj. Kapablas kun helpo de vortaro kompreni simplajn skribitajn mesaĝojn kaj kapablas sen vortaro kapti la esencon. Limigita lingvorego ofte kaŭzas interrompojn kaj miskomprenojn en nerutinaj situacioj.

Finna naŭnivela lingvorega skalo, 1992 – nivelo 2

Uzo-centraj skaloj estas ofte *tutecaj* kaj prezentas po unu priskribon por ĉiu nivelo. La ĵus menciita finna skalo estas ekzemplo de tiu tipo. Ankaŭ en tabelo 1, kiun ni montris pli frue en ĉi tiu ĉapitro por prezenti la Komunajn referencnivelojn, oni trovas tutecan resumon de tipaj lingvokapabloj sur ĉiu nivelo. Uzanto-skaloj povas ankaŭ priskribi la kvar bazajn lingvokapablojn, kiel okazis en la ĉi-supre menciita *Eurocentres*-skalo. Sed simpleco estas grava karakterizaĵo de ĉi-celaj skaloj.

(b) **Takso-centraj skaloj** gvidas la aljuĝan procedon. Priskriboj estas tipe esprimitaj kiel kvalitaj aspektoj de la atendita plenuma nivelo de lingvaj taskoj. Ĉi tie pritaksado rilatas al posteduka pritaksado de specifa taska plenumaĵo. Ĉe ĉi tiaj skaloj gravas, **kiel bone lernanto kapablas plenumi lingvajn taskojn**. Tial la skaloj estas ofte negative vortumataj, eĉ je altaj niveloj, speciale kiam la priskriboj normoligite (t.e. interkompare) referencas al sukceslima nivelo por ekzameno:

² Ĉiuj ĉi-ĉapitre menciitaj skaloj estas detale prezentitaj kun plenaj literaturaj referencoj en North, B. (1994) *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg, Council of Europe CC-Lang (94) 24.

Nekohera parolado kaj/aŭ oftaj hezitaj malhelpas interkomunikadon kaj daŭre kaŭzas fortostreĉojn ĉe la aŭskultanto.

Atestilo pri progressa nivelo en la angla lingvo, 1991 (Ekzamenoj de la Universitato de Kembriĝo – University of Cambridge Local Examinations Syndicate), dokumento 5 (parola ekzameno), pritaksaj kriterioj por flueco, tavolo 1-2 (malsupraj el 4 tavoloj)

Tamen, negativa vortumo estas grandparte evitebla, se oni dum la ellaborado aplikas kvalitan aliron, por kio oni analizu kaj priskribu la karakterizajn ecojn de samplaj de ŝlosilaj taskaj plenumaĵoj.

Kelkaj takso-centraj skaloj estas *tutecaj skaloj*, kiuj donas po unu priskribon por ĉiu nivelo. Aliaj tamen estas *analizaj skaloj*, kiuj enfokusigas diversajn aspektojn de la taska plenumaĵo, kiel vasteco, ĝusteco, flueco kaj prononco. Tabelo 3, kiun ni prezentis pli frue en ĉi tiu ĉapitro, estas ekzemplo de pozitive vortumita *analiza* takso-centra skalo, kiu estas bazita sur la ilustraj priskriboj de la *Referenckadro*.

Kelkaj analizaj skaloj havas multajn kategoriojn por karakterizi atingojn. Oni opinias tian aliron malpli taŭga por pritaksado, ĉar por pritaksistoj estas ofte malfacile trakti pli ol tri ĝis kvin kategoriojn. Tial oni karakterizas analizajn skalojn, kiel tiu en tabelo 3, kelkfoje kiel *diagnozo-centrajn*, ĉar unu el iliaj celoj estas karakterizi la nunan surskalan pozicion, ligi profilojn de bezonoj kaj celoj al diversaj kategorioj kaj diagnozi, kion oni ankoraŭ faru por atingi ilin.

(c) *Testo-centraj skaloj* gvidas la kreadon de testoj sur adekvataj niveloj. Priskriboj estas tipe esprimitaj kiel specifaj komunikaj taskoj, kiujn oni dumteste povu postuli de lernantoj. Ankaŭ ĉe ĉi tiaj skaloj, aŭ listoj de specifoj, oni enfokusigas, *kion lernanto kapablas fari*.

Kapablas detale informi pri siaj familio, viveirkonstancoj, edukado; kapablas priskribi kaj priparoli ĉiutagaĵojn en sia medio (ekz. pri sia kvartalo, la vetero); kapablas priskribi aktualajn aŭ freŝdatajn laborojn aŭ aktivadojn; kapablas komuniki kun surlokaj kolegoj aŭ rektaj superuloj (ekz. pri prilaboraj demandoj aŭ plendoj, liberaj horoj); kapablas telefone transdoni simplajn mesaĝojn; kapablas instrukcii pri ĉiutagaj taskoj (ekz. por vendistoj); ekkapablas uzi ĝentilajn formojn (ekz. *bonvolu, mi petas, ĉu vi povus...?*); kelkfoje povas ofendi pro senintenca indiferenteco aŭ agreseco, aŭ iriti pro troa formaleco en situacioj, kie denaskuloj atendas neformalecon.

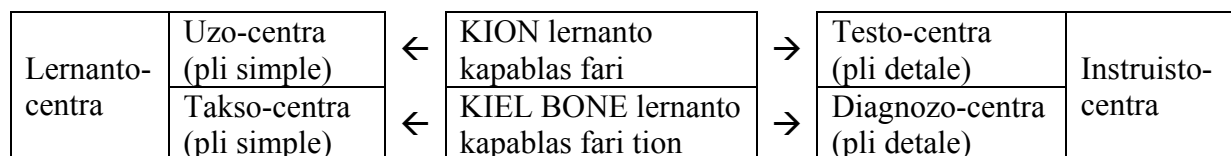
Aŭstraliaj dualingvaj regoniveloj (Australian Second Language Proficiency Ratings 1982); Parolado - Nivelo 2: ekzemploj de specifaj taskoj por la angla kiel dua lingvo (unu el tri kolumnoj)

Ĉi tiu tuteca priskribo povus esti diserigita en mallongajn konsistigajn priskribojn por la kategorioj *Interŝanĝado de informoj (Persona medio, Labora medio)*, *Priskribado*, *Konversaciado*, *Telefonado*, *Instrukciado*, *Socikultura konduto*.

Fine, kontrollistoj aŭ skaloj kun priskriboj uzataj por seninterrompa pritaksado fare de instruistoj aŭ fare de lernantoj mem funkcias plej bone, se la priskriboj esprimas ne nur, *kion lernantoj kapablas fari*, sed ankaŭ, *kiel bone ili kapablas tion fari*. En malnovaj versioj de la celaro de la angla nacia instruprogramo (*National Curriculum*) kaj de la aŭstraliaj instruprogramaj profiloj mankis informoj pri tio, kiel bone lernantoj kapablu plenumi taskojn. Kaj tio kaŭzis problemojn. Montriĝis, ke instruistoj volas vidi detalojn, kiuj unuflanke rilatas

al instruprogramaj taskoj (ligo kun testo-centra pritaksado) kaj aliflanke al kvalitaj kriterioj (ligo kun diagnozo-centra pritaksado). Ankaŭ priskriboj por memtaksado estas ofte pli efikaj, se ili indikas, kiel bone iu povu plenumi taskojn je diversaj niveloj.

Resume, lingvoregaj skaloj povas emfazi unu aŭ plurajn el jenaj orientiĝoj:



Figuro 6

Ĉiuj ĉi orientiĝoj povas esti gravaj por *Komuna referenckadro*.

Oni povas pristudi la ĉi-supre pritraktatajn orientiĝojn el alia vidpunkto, se oni konsideras uzo-centran skalon malpli detala versio de testo-centra skalo, ĉar ĝia celo estas disponigi ĝeneralan superrigardon. Simile, oni povas konsideri takso-centran skalon malpli detala versio de diagnozo-centra skalo, ĉar ĝia celo esti provizi la pritaksiston per ĝenerala superrigardo. Tial estas tute logike, ke kelkaj uzo-centraj skaloj, kiuj estis bazitaj sur ĉi tiu maldetalada procedo, estis prezentitaj kiel ‘ĝeneralaj’ skaloj, kiuj priskribas tipajn atingaĵojn por ĉiu nivelo. Kelkfoje la ĝeneralaj skaloj anstataŭas detalajn priskribojn (kiel ĉe la ĉi-supre menciita finna skalo). Kelkfoje ĝeneralaj skaloj reliefigas la signifon de profilo, kiu estas bazita sur poentoj aljuĝitaj al iuj kapabloj (kiel ĉe *IELTS*, *International English Language Testing System*, internacia testosistemo por la angla). En aliaj okazoj la ĝeneralaj skaloj celas doni superrigardan enirejon al pli detalaj specifoj (kiel ĉe *Eurocentres*). En ĉiuj ĉi okazoj la aliro similas al tiu de hipertekstaj komputilaj prezentoj. La uzanto vidas piramidon kun informoj kaj povas ekhavi superrigardon pri la informoj, rigardante la supran tavolon de la hierarkio (ĉi tie la ‘ĝeneralan’ skalon). Ju pli malsupren oni iras laŭ la niveloj de la sistemo, des pli da detaloj estas prezenteblaj, sed je ĉiu punkto videblas nur tio, kio estas kunigita sur du ekranoj aŭ folioj. Tiel oni povas prezenti kompleksan sistemon, ne superŝutante uzantojn per malgravaj detaloj, aŭ ĝisbanale simpligante ĉion. Detaloj estas laŭbezzone alireblaj.

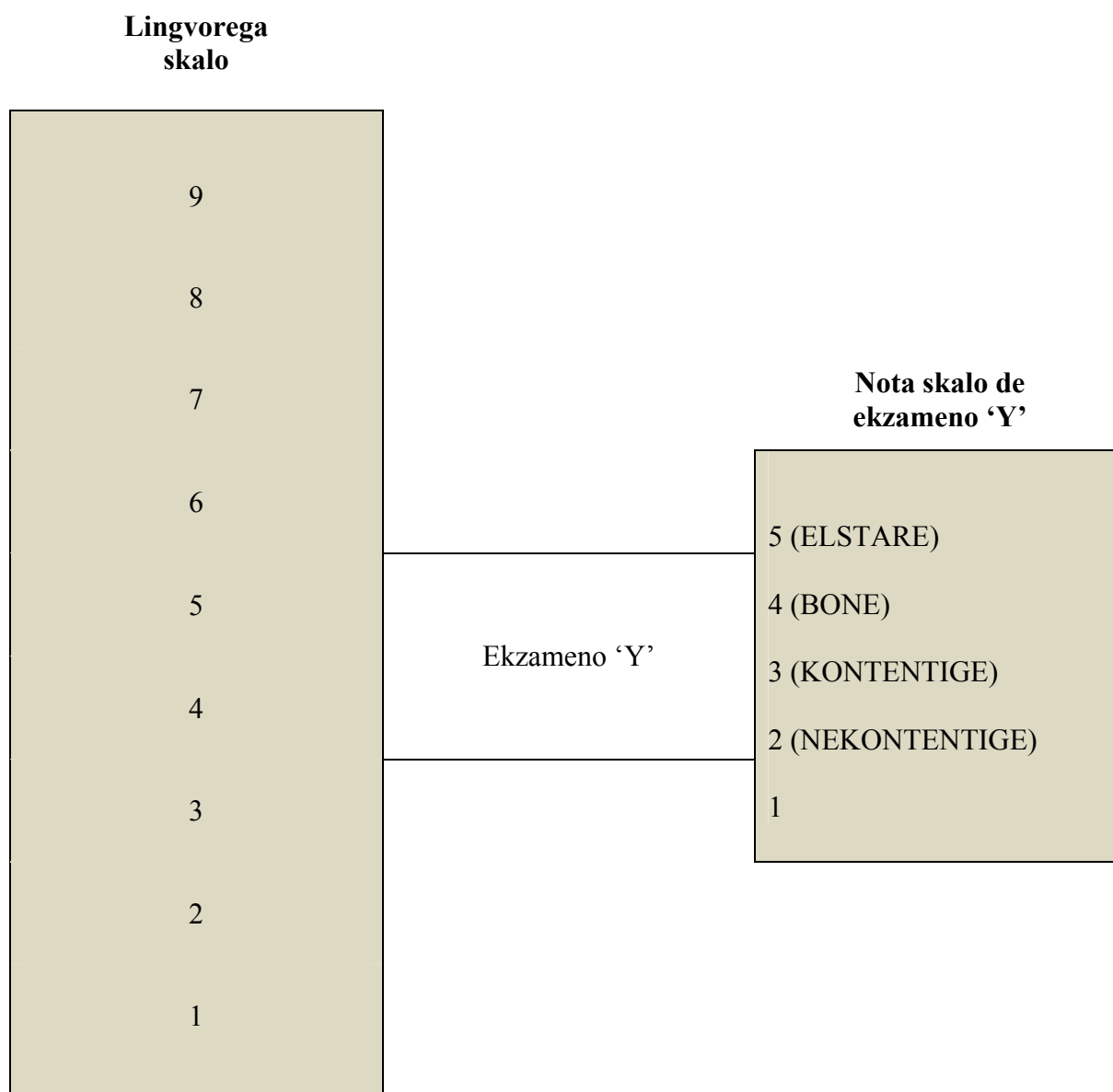
Hiperteksto estas tre utila analogio, kiam oni pensas pri priskribaj sistemoj. La hiperteksta aliro estas transprenita de la skalosistemo de *ESU* (*English-Speaking Union* - Unio de Angleparolantoj) por ekzamenoj pri la angla kiel fremda lingvo. En la skaloj prezentitaj en ĉapitroj 4 kaj 5, tiu aliro estas pluevoluigata. Ekzemple rilate al komunikaj aktivadoj ni prezentas skalon por *Interagado*, kiu estas resumo de subskaloj en tiu kategorio.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezzone indiki:

- *kiugrade ilia interesiĝo pri niveloj rilatas al lernoceloj, al la enhavo de kursogvidiloj, al gvidlinioj por instruistoj kaj al seninterrompaj taksotaskoj (testo-centra);*
- *kiugrade ilia interesiĝo pri niveloj rilatas al la kreskigo de taksa kohero, disponigante difinitajn kriteriojn por lertoniveloj (takso-centra);*
- *kiugrade ilia interesiĝo pri niveloj rilatas al la raportado pri rezultoj al dungistoj, al aliaj edukaj sektoroj, al gepatroj kaj al lernantoj mem (uzo-centra), disponigante difinitajn kriteriojn por lertoniveloj (takso-centra).*

3.9 Lingvoregaj niveloj kaj notaj skaloj

Ĉe skaloj oni povas fari gravan distingon inter la difinado de lingvoregaj niveloj, kiel ĉe la skaloj de la Komunaj referencniveloj, kaj la pritaksado de taskaj plenumaĵoj en rilato kun iunivela lernocelo. Lingvorega skalo, kiel la Komunaj referencniveloj, difinas supreniran serion de lingvoregaj tavoloj. Ĝi povas kovri la tutan konceptan gamon de eblaj lingvokapabloj de lernanto, sed ĝi povas kovri ankaŭ nur tiun parton de la gamo de kapabloj, kiu estas utila por la koncerna sektoro aŭ organizo. La taskaj plenumaĵoj de lernanto, kies lingvoregon oni taksis je nivelo B2, estus bonegaj, se oni nur du monatojn antaŭe taksis lian lingvoregon je nivelo B1. Sed, se oni taksus ĝin je nivelo B2 jam du jarojn antaŭe, la plenumaĵoj estus konsiderataj mezbonaj.



Figuro 7

Specifa celo povas troviĝi en specifa nivelo. En figuro 7 ekzameno 'Y' celas kovri la lingvoregan tavolon, kiun reprezentas niveloj 4 kaj 5 de la lingvorega skalo. Povas esti aliaj ekzamenoj, kiuj celas kovri aliajn tavolojn. Per la lingvorega skalo oni povas interrilatigi tiujn ekzamenojn. Tio estas la ideo malantaŭ la referenckadra projekto de *ESU (English-Speaking Union – Unio de Angleparolantoj)* por ekzamenoj pri la angla kiel fremda lingvo. Simile, la ideo malantaŭ la *ALTE*-skemo estas la interrilatigado de ekzamenoj pri diversaj eŭropaj lingvoj.

Atingo en ekzameno 'Y' povas esti taksita laŭ nota skalo de ekzemple 1 ĝis 5, ĉe kio '3' reprezentas la sukcesliman normon. Oni povas uzi tian notan skalon por rekte kaj subjektive pritaksi plenumitajn ekzamenajn taskojn, kutime pri parola kaj skriba kapabloj. Oni povas uzi tian skalon ankaŭ por raporti pri la ekzamena rezulto. Ekzameno 'Y' povas esti parto de serio de ekzamenoj 'X', 'Y' kaj 'Z'. Ĉiu ekzameno povas havi similstilan notan skalon. Sed estas klare, ke noto 4 en ekzameno 'X' ne estas ligita al la sama lingvorega nivelo kiel noto 4 en ekzameno 'Y'.

Se oni ligas la ekzamenojn 'X', 'Y' kaj 'Z' al komuna lingvorega skalo, tiam oni povos, post iom da tempo, interrilatigi la notojn de la diversaj ekzamenoj en tiu serio. Tion oni povas fari per procedo, ĉe kiu oni kunigas spertojn, analizas specifojn, komparas oficialajn samplajn kaj rilatigas la rezultojn de la kandidatoj al la lingvorega skalo.

Ĉi-maniere oni povas interrilatigi ekzamenajn notojn kaj lingvoregajn nivelojn, ĉar por ekzamenoj oni laŭdifine uzas normon kaj grupon de trejnitaj pritaksistoj, kiuj kapablas interpreti tiun normon. Necesas eksplici kaj travidebligi la komunajn normojn, fari ekzemplajn mezurojn laŭ tiuj normoj, kaj fine skaligi ilin.

En multaj landoj oni esprimas lerneajn atingojn per notoj, kelkfoje de 1 ĝis 6, ĉe kio 4 estas la sukceslima normo. La signifoj de la diversaj notoj estas internigitaj de la instruistoj en la koncerna kunteksto, sed oni nur malofte difinas ilin. La naturo de la rilato inter notoj, kiujn aljuĝas instruistoj, kaj lingvoregaj niveloj, estas principe la sama, kiel la rilato inter notoj en ekzamenoj kaj lingvoregaj niveloj. Sed malfaciliga faktoro estas, ke ekzistas miriado da normoj. Tion kaŭzas ne nur la fakto, ke instruistoj povas apliki malsamajn taksomanierojn kaj povas malsame interpreti notojn en diversaj kunteksto. Tion kaŭzas precipe la fakto, ke ĉiu lernejo en ĉiu lernejo en ĉiu eduke distingebla regiono nature estigas alian normon. Estas klare, ke la noto '4' je la fino de la kvara jaro ne havas la saman signifon, kiel la noto '4' je la fino de la tria jaro en la sama duagrada lernejo. Kaj la noto '4' je la fino de la kvara jaro ankaŭ ne havas la saman signifon en du malsamaj lernejoj.

Tamen eblas proksimume rilatigi la normaron, kiu estas uzata en iu sektoro, kun lingvoregaj niveloj. Tio estas farebla per adicia procezo, ĉe kiu oni povas apliki interalie jenajn teknikojn: oni povas fari normmodifojn por malsamaj notoj, kiuj rilatas al la sama celo; oni povas peti instruistojn ligi profilon de averaĝa atingo al ekzistanta lingvorega skalo, kiel tabeloj 1 kaj 2; oni povas kolekti reprezentajn samplajn de taskaj plenumaĵoj kaj kalibri ilin laŭ skalo dum komunaj aljuĝaj kunsidoj; oni povas peti instruistojn aljuĝi notojn al antaŭnormigitaj sonregistritaj prezentoj laŭ la nota skalo, kiun ili normale uzas por siaj lernantoj.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiugrade ilia interesiĝo rilatas al la estigo de niveloprofilaro por registri lingvoregajn progresojn en la tuta sistemo;*
- *kiugrade ilia interesiĝo rilatas al la disponigado de travideblaj kriterioj por aljuĝi notojn, kiuj estas ligitaj al la celaro de specifa lingvorega nivelo, kaj kiuj estas ĉu mezurataj dum ekzameno, ĉu taksataj de instruistoj;*
- *kiugrade ilia interesiĝo rilatas al la ellaborado de komuna referenckadro por estigi koherajn rilatojn inter gamo da edukaj sektoroj, lingvoregaj niveloj kaj taksotipoj en ilia sistemo.*

4 La lingvouzo de lingvouzantoj kaj lingvolernantoj

Post la unuaj tri enkondukaj kaj eksplikaj ĉapitroj, ni prezentas en ĉapitroj 4 kaj 5 sufiĉe detalan skemon kun kategorioj por priskribi lingvouzojn kaj lingvouzantojn. Konforme al la agocentra aliro, kiun ni elektis, ni supozas, ke lingvolernantoj iĝas lingvouzantoj. Tial ni supozas, ke validas por ili la sama kategoriaro. Tamen endas fari gravan modifon. Lernanto de dua aŭ fremda lingvo kaj kulturo ne perdas la kapablojn pri sia gepatra lingvo kaj la kulturo ligita al ĝi. La novaj kapabloj ankaŭ ne funkcias tute aparte de la jamaj kapabloj. La lernanto ne simple akiras du apartajn, seninterrilatajn manierojn por agi kaj interkomuniki. La lingvolernanto iĝas *plurlingva* kaj evoluigas *interkulturecon*. La lingvaj kaj kulturaj kapabloj pri ĉiu lingvo modifiĝas pro la scioj pri la alia kaj kontribuas al interkulturaj konscio, lertoj kaj proceduraj scioj. Ili ebligas al individuo evoluigi riĉigitan, pli kompleksan personecon kaj plibonigitajn kapablojn por plua lingvolernado kaj pli da malfermeo al novaj kulturaj spertoj. Lernantoj akiros ankaŭ la eblon interprete kaj traduke peradi inter parolantoj de la du koncernaj lingvoj, se tiuj ne povas senpere interkomuniki. Ni kompreneble ne preteratentas ĉi tiujn aktivadojn (vd. sekcion 4.4.4) kaj kapablojn (vd. sekciojn 5.1.1.3, 5.1.2.2 kaj 5.1.4), kiuj diferencigas la lingvolernanton disde la unulingva denaskulo.

Demandokadroj. Ĉiujn ĉi-postajn sekciojn sekvas kadro, en kiu ni invitas la uzanton de la *Referenckadro* ‘konsideri kaj laŭbezone indiki’, kiel li/ŝi respondus al unu aŭ pluraj demandoj. En la demandoj aperas diversaj vortumoj: ‘bezoni’ rilatas al lernado, ‘esti kapabligita’ rilatas al instruado, kaj ‘pruvi kapablon’ al pritaksado. La enhavo de la kadroj estas vortumita kiel invito, ne kiel instrukcio. Tio estas por emfazi la nedevigan karakteron de la *Referenckadra* projekto. Kiam uzanto decidas, ke iu kampo ne rilatas al la propra situacio, li/ŝi ne bezonas detale konsideri ĉiun tiuteman sekcion. Tamen en la plej multaj okazoj ni atendas, ke uzantoj de la *Referenckadro* pripensos ĉiujn enkadrajn demandojn kaj iel faros decidon pri ili. Se temas pri konsiderinda decido, oni povas vortumi ĝin por siaj celoj, uzante kaj laŭbezone kompletigante la prezentitajn kategoriojn kaj ekzemplojn. La analizado de lingvouzoj kaj lingvouzantoj en ĉapitro 4 estas fundamenta por la uzo de la *Referenckadro*, ĉar ĝi prezentas strukturon de parametroj kaj kategorioj, kiun povas uzi ĉiuj, kiuj okupiĝas pri la lernado kaj instruado de lingvoj kaj pri la pritaksado de lingvokapabloj. Laŭ tiu strukturo de parametroj kaj kategorioj oni povas konsideri, kaj konkrete vortumi en ĉiu dezirata detaleco, kion kapablu kaj sciu la lernantoj, pri kiuj oni respondecas, por ke ili kapablu entrepreni lingvajn agojn. La celo de la analizo estas, ke ĝi estu tre detala, sed kompreneble ne centprocente kompleta. Kursoplanistoj, verkistoj de lernolibroj, instruistoj kaj ekzamenistoj devas fari tre detalajn kaj konkretajn decidojn pri la enhavo de tekstoj, ekzercoj, aktivadoj, testoj ktp. Tiu procedo ne estas reduktebla al simpla antaŭdeterminita menuo, el kiu oni povas elekti. Pri decidoj je tiu detala nivelo respondecas kaj respondecu la koncernaj praktikantoj, apogante sin sur propra juĝo kaj krepovo. Tamen, la ideo estas, ke ĉiuj gravaj kaj konsiderendaj aspektoj de lingvouzado kaj lingvokapabloj estas reprezentitaj ĉi tie. La ĝenerala strukturo de ĉapitro 4 estas fakte ia kontrolisto, sur kiu praktikantoj povas bazi siajn decidojn. Ni rekomendas al la uzantoj de la *Referenckadro*, ke ili havigu al si klaran bildon pri la ĝenerala strukturo de la ĉapitro, kaj ke ili konsultu ĝin, kiam leviĝas ĉi-specaj demandoj:

- Ĉu mi povas antaŭvidi, en kiuj medioj miaj lernantoj funkcios, kaj kiujn situaciojn ili renkontos? Se jes, kiujn rolojn ili tiam plenumu?
- Kun kiaj homoj ili devos rilati?
- Kiuj estos iliaj personaj aŭ fakaj rilatoj en kiuj organizaj kadroj?
- Al kiuj objektoj ili devos referenci?
- Kiujn taskojn ili devos plenumi?
- Kiujn temojn ili devos trakti?
- Ĉu ili devos paroli, aŭ ĉu nur aŭskulti kaj komprene legi?
- Kiajn tekstojn ili devos aŭskulti aŭ legi?
- Sub kiaj kondiĉoj ili devos agi?
- Sur kiujn sciojn pri la mondo aŭ pri alia kulturo ili devos apogi sin?
- Kiujn lertojn ili evoluigu? Kiel ili povos konservi sian personecon sen esti miskomprenataj?
- Kiugrade mi povas respondeci pri ĉi tio?
- Se mi ne povas antaŭvidi, en kiuj situacioj la lernantoj uzos la lingvon, kiel mi plej bone preparu ilin por uzi la lingvon por komunikaj celoj, sen trotrejni ilin por situacioj, kiujn ili neniam renkontos?
- Kion daŭropovan mi povas doni al ili, kiel ajn diverse evoluos poste iliaj karieroj?
- Kiel lingvolernado plej efike povos kontribui al ilia persona kaj kultura evoluo kiel respondecaj civitanoj en plurisma demokratia socio?

Estas klare, ke la *Referenckadro* ne povas respondi ĉi tiujn demandojn. Por la respondoj oni plene konsideru la tutan lernan aŭ instruan situacion kaj antaŭ ĉio la bezonojn, motivojn, ecojn kaj rimedojn de la lernantoj kaj de aliaj koncernatoj. Kaj ĝuste pro tio necesas diverseca disponigado de rimedoj. La rolo de la sekvaj ĉapitroj estas reliefigi la problemon tiel, ke la menciitaj demandoj povas esti konsiderataj kaj laŭbezone pridiskutataj en travidebla kaj racia maniero, kaj ke la decidoj estas klare kaj konkrete komunikeblaj al ĉiuj koncernatoj.

Ĉie, kie tio montriĝis ebla, ni referencas fine de ĉiu sekcio al la Ĝenerala bibliografio por pliaj legaĵoj pri la koncerna subtemo.

4.1 La lingvouza kunteksto

Jam delonge oni rekonas la fakton, ke lingvouzo tre varias laŭ la postuloj de sia kunteksto. El tiu vidpunkto lingvo ne estas neŭtrala ilo por la menso, kiel estas matematiko. La bezono kaj deziro komuniki leviĝas en specifa situacio. Kaj la formo kaj la enhavo de la komunikado estas respondo al tiu situacio. Tial ni dediĉas la unuan sekcion de ĉapitro 4 al diversaj kuntekstaj aspektoj.

4.1.1 Medioj

Ĉiu lingvouza ago okazas en la kunteksto de specifa situacio ene de unu el la *medioj* (agosferoj aŭ intereskampoj) de la socia vivo. La elekto de la agomedioj, por kiuj lernantoj preparu sin, havas gravajn konsekvencojn por la elektado de situacioj, celoj, taskoj, temoj kaj tekstoj por instruaj kaj ekzamenaj materialoj kaj aktivadoj. Estas motivige por lernantoj, se la

elektitaj medioj aktuale gravas por ili. Sed oni konsideru ankaŭ la estontan utilecon. Infanoj povas esti ekzemple pli lernemaj, kiam centriĝas iliaj nunaj intereskampoj, sed povas esti, ke ili poste estos malbone preparitaj por komunikado en plenkreskula medio. Ĉe plenkreskula edukado, povas esti malaj interesoj inter dungistoj kaj studentoj: dungistoj eble subvencias kursojn, en kiuj centriĝas la profesia medio, dum studentoj eble interesiĝas ĉefe pri la evoluigado de personaj rilatoj.

Ekzistas nedetermineble multaj eblaj medioj, ĉar ĉiu ajn difinebla agosfero aŭ intereskampo povas esti la medio, kiu estas interesa por specifa uzanto aŭ kurso. Por ĝeneralaj celoj de lingvolernado kaj lingvoinstruado povas esti utile distingi almenaŭ jenajn mediojn:

- La **persona** medio, en kiu oni vivas kiel privata individuo, en kiu plej gravas la hejma vivo kun familianoj kaj amikoj, kaj en kiu oni okupiĝas pri individuaj aktivadoj, kiel legi por plezuro, skribi en taglibro, okupiĝi pri personaj interesaĵoj, ŝatokupoj ktp.
- La **publika** medio, en kiu oni agas kiel ano de la ĝenerala publiko aŭ kiel membro de ia organizo, kaj okupiĝas pri ĉiaj diverscelaj interagoj.
- La **profesia** medio, en kiu oni okupiĝas pri sia laboro aŭ profesio.
- La **edukada** medio, en kiu oni funkcias kadre de organizita instruado, speciale (sed ne necese) en eduka organizo.

Rimarkindas, ke en multaj situacioj rolas pluraj medioj. Por instruisto la profesia kaj edukada medioj grandparte koincidas. La publika medio, kie okazas sociaj kaj administraj interagoj kaj kontaktoj kun amaskomunikiloj, malfermas vojojn al aliaj medioj. Multaj interagoj kaj lingvaj aktivadoj, kiuj okazas en edukada aŭ profesia medio, estas fakte ordinaraĵoj sociaj engrupaj aktivadoj, kiuj ne nepre rilatas al edukaj aŭ profesiaj taskoj. Simile, oni neniel konsideru la personan medion izolita sfero (pensu pri la penetrado de amaskomunikiloj en la familian kaj personan vivon, la dissendado de diversaj ‘publikaj’ dokumentoj al ‘privataj’ leterkestoj, reklamanoncoj, publikaj tekstoj sur pakaĵoj de produktoj, kiujn oni en sia privata vivo ĉiutage bezonas, ktp).

Aliflanke, la persona medio individuigas aŭ personigas agojn en aliaj medioj. Ankaŭ kiam oni socie interagas, oni montras sian individuecon. Kiam oni faras teknikan raporton, prezentas ion antaŭ klaso, aĉetas ion en vendejo, oni – feliĉe – povas esprimi ‘personecon’, kiu ne estas ekskluzive ligita al la profesia, edukada aŭ publika medio, al kiu la koncernaj lingvaj aktivadoj je difinita tempo kaj loko apartenas.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *en kiuj medioj la lernanto bezonas kaj estu kapabligita funkcii, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

4.1.2 Situacioj

La eksteraj situacioj, kiuj en ĉiu medio povas aperi, estas priskribeblaj per jenaj elementoj:

- la *lokoj*, kie, kaj la *tempoj*, kiam ili povas aperi;
- la *institucioj* aŭ *organizoj*, kies strukturoj kaj procedoj regas multon de tio, kio normale povas okazi;
- la *personoj*, kies sociaj roloj en rilato kun la uzanto aŭ lernanto, estas speciale atentindaj;
- la *objektoj* (vivaj kaj nevivaj) en la ĉirkaŭaĵo;

- la *okazaĵoj*;
- la *agoj*, kiujn plenumas la partoprenantoj;
- la *tekstoj*, kiujn oni renkontas en la koncerna situacio.

En tabelo 5 troviĝas kelkaj ekzemploj de la ĉi-supraj situaciaj kategorioj, klasifikitaj laŭ medioj, kiujn oni ofte povas renkonti en la plej multaj eŭropaj landoj. La tabelo estas pure ilustra kaj sugesta. Ni neniel pretendas, ke ĝi estas kompleta. Grava manko estas, ke en tia tabelo ne eblas trakti la dinamikon de interaga situacio, en kiu la partoprenantoj identigas la gravajn ecojn de evoluanta lingvouza situacio, kiun ili ne nur volas priskribi, sed ankaŭ volas ŝanĝi. En sekcioj 4.1.4 kaj 4.1.5 oni povas legi iom pli pri la rilatoj inter partneroj dum komunikaj interagoj. En sekcio 5.2.3.2 ni pritraktas la internan strukturon de komunikaj interagoj, en sekcio 5.1.1.2 ni pritraktas socikulturajn aspektojn kaj en sekcio 4.4 strategiojn de lingvouzantoj.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *en kiuj situacioj la lernanto bezonas kaj estu kapabligita roli, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *kun kiuj lokoj, institucioj aŭ organizoj, personoj, objektoj, okazaĵoj kaj agoj konfrontiĝos la lernanto.*

Tabelo 5. Eksteraj lingvouzaj kunteksto: priskribaj kategorioj

Medioj	Persona	Publika	Profesia	Edukada
Lokoj	Domo: ĉambroj, ĝardeno - ĉe si mem - ĉe familio - ĉe amikoj - ĉe fremduloj Propra ejo en hotelo, gastejo Kampare, ĉemare	Publikaj lokoj: strato, placo, parko Publika transporto Vendejoj, (super)bazaroj Kuracistoj, malsanulejoj Stadionoj, sportterenoj, -haloj Teatroj, kinejoj, distrejoj Restoracio, trinkejo, hotelo Preĝejoj	Oficejoj Fabrikoj Riparejoj Havenoj, stacidomoj Farmo Flughavenoj Vendejoj, (super)bazaroj Servodonaĵaj entreprenoj Hoteloj Publikaj servoj	Lernejoj: halo, klasoj, ludejoj, sportejoj, koridoroj Altlernejoj Universitatoj Lekciejoj Seminariejoj Studentaj societejoj Studentaj domoj Laboratorioj Kantino
Institucioj	La familio Sociaj retoj	Publikaj aŭtoritatoj Politikaj organizoj Justico Publika sanprizorgo Asocioj, societoj Politikaj partioj Eklezioj	Firmaoj Multnaciaj organizoj Ŝtataj entreprenoj Sindikatoj	Lernejo Altlernejo Universitato Sciencaj asocioj Fakasocioj Organizoj por plenkreskula edukado
Personoj	Gepatroj, geavoj, gefiloj, gefratoj, geonkloj, gekuzoj, bofamilianoj, geedzaj partneroj, intimuloj, amikoj, konatoj	Ordinaraĵaj civitanoj Oficistoj Vendistoj Policianoj, armeanoj, sekurigistoj Ŝoforoj, konduktoroj, pasaĝeroj Muzikistoj, sportistoj, adorantoj, spektantoj Aktoroj, publiko Kelneroj, trinkejestroj Akceptistoj Pastroj, kredantoj	Dungistoj, dungitoj Kolegoj Superuloj, subuloj Klientoj Akceptistoj, sekretarioj Purigistoj	Instruistoj Pedagogoj Domprizorgistoj Asististoj Gepatroj Samklasanoj Profesoroj, lekciistoj Studentoj Laborariaj helpantoj Bibliotekistoj Bufedistoj, purigistoj Pordistoj, sekretarioj
Objektoj	Mebloj, domaj ornamaĵoj Vestoj Mastrumaj aparatoj Ludiloj, laboriloj, aĵoj por korpa prizorgado Artaĵoj, libroj, sakoj Sovaĝ- kaj dorlotbestoj, brutoj Arboj, plantoj, gazono, laĝetoj Mastrumaj Feriaj kaj sportaj ekipaĵoj	Mono, monujo, dokumentujo Formularoj Varoj Armiloj Dorsosakoj Valizoj, kofroj Pilkoj Programoj Manĝaĵoj, trinkaĵoj, frandaĵoj Pasportoj, kondukpermesiloj	Oficejaj aparatoj Industriaj maŝinoj Industriaj kaj metiistaj iloj	Skribiloj Lernejaj uniformoj Sportiloj kaj sportvestoj Manĝaĵoj Aŭdvidaj aparatoj Nigra tabulo kaj kretoj Komputiloj Tekoj kaj lernejaj sakoj
Okazaĵoj	Familiaj okazaĵoj Renkontiĝoj Incidentoj, akcidentoj Naturaj fenomenoj Festoj, vizitoj Promeni, bicikli, aŭti Ferioj, ekskursoj Sportaj eventoj	Incidentoj, akcidentoj Malsanoj Publikaj renkontiĝoj Procesoj, juĝaj kunsidoj Kvestadoj, pŭnpagoj, arestoj Maĉoj, konkursoj Prezentadoj Geedziĝoj kaj funebroj	Kunsidoj Intervuoj Akceptaj kunvenoj Konferencoj Borsoj Konsultoj Rabatvendaj periodoj Laborakcidentoj Intertraktoj	Lernjaraj komenco kaj fino Ekskursoj kaj interŝanĝoj Gepatraj kunvenoj Sportotaĝoj, maĉoj Disciplinaj problemoj
Agoj	Ĉiutagaj rutinoj: vestiĝi, senvestiĝi, kuiri, manĝi, lavi Hejmplibonigado, ĝardenumado Legado, radio- kaj televidelsendoj Distriĝado Ŝatokupoj Ludoj kaj sportoj	Aĉeti kaj akiri publikajn servojn Uzi kuracajn servojn Vojaĝi aŭte, trajne, ŝipe, aviadile Publikaj distrejoj kaj feriejoj Diservoj	Gvidi organizojn Gvidi produktadon Produktado Oficejaj laboroj Transportado Venda organizado Vendado, surmerkatingado Komputila laboro Prizorgado de la oficejo	Ĝeneralaj lernejaj kunvenoj Lecionoj Sportado, ludado Klubo kaj societoj Lekcioj, eseado Laboratoria laboro Biblioteka laboro Seminarioroj kaj gruplaboroj Hejm laboro Debatoj kaj diskutoj
Tekstoj	Teleteksto Garantiiloj Receptoj Instrukcioj Libroj, revuoj Gazetoj Reklamiloj, broŝuroj Personaĵaj leteroj Elsenditaj kaj sonregistritaj parolajoj	Alpublikaj anoncoj Etikedoj kaj pakaĵoj Faldfolioj, grafitioj Biletoj, horaroj Avizoj, regularoj Programoj Kontraktoj Menuoj Sanktaj tekstoj, predikoj, himnoj	Komerca letero Raporto, anonco Sekurecaĵaj avizoj Instrukciaĵaj gvidlibroj Regularoj Reklamiloj Etikedoj kaj pakaĵoj Taskopriskriboj Ŝildoj Vizitkartoj	Aŭtentaj tekstoj (kiel ĉi-apudaj) Lernolibroj, tekstlibroj Manlibroj, vortaroj Nigratabulaj tekstoj Retprojekciitaj tekstoj Komputilekranaj tekstoj Videoteksto Ekzerciloj Gazetaj artikoloj Resumoj

4.1.3 Kondiĉoj kaj limigoj

La eksteraj kondiĉoj, sub kiuj okazas komunikado, diversmaniere limigas la eblojn de la lingvouzantoj aŭ lingvolernantoj kaj iliaj kunparolantoj. Jen kelkaj ekzemploj de tiaj kondiĉoj:

- Fizikaj kondiĉoj:
 - a) por parolaĵoj:
 - klareco de prononco;
 - ĉirkaŭa bruo (traĵnoj, aviadiloj, radiaj krombruo ktp);
 - interferado (multhomaj stratoj, bazaroj, trinkejoj, festoj, diskejoj ktp);
 - perturboj (malbonaj telefonlinioj, radioricevado, laŭtparoliloj);
 - veteraj kondiĉoj (vento, malvarmego ktp).
 - b) por skribaĵoj:
 - malbona reproduktaĵo;
 - malfacila manskribo;
 - malmulta lumo ktp.
- Sociaj kondiĉoj:
 - la nombro kaj konateco de la kunparolantoj;
 - la relativa statuso de la partoprenantoj (povo, solidareco ktp);
 - la ĉeesto aŭ malĉeesto de aŭskultantoj aŭ subaŭskultantoj;
 - la sociaj rilatoj inter la partoprenantoj (ekzemple amikemo, malamikemo, kunlaboremo).
- Tempopremoj:
 - malsamaj tempopremoj por parolanto kaj aŭskultanto (realtempe) aŭ por verkanto kaj leganto (pli flekseble);
 - prepara tempo por paroladoj, raportoj ktp (improvize, rutine, antaŭprepare ktp);
 - permesita tempo (ekzemple pro reguloj, kostoj, konkuraj okazaĵoj kaj devoj) por parolvicoj kaj interagoj;
 - aliaj premoj: financaj limigoj, streĉaj situacioj (ekzemple ekzamenoj) ktp.

La eblo montri siajn lingvokapablojn dependas por ĉiuj parolantoj, kaj speciale por lernantoj, grandparte de la fizikaj kondiĉoj, sub kiuj la komunikado okazas. La rekonadon de parolaĵoj povas malfaciligi bruo, interferoj kaj perturboj. Ni menciis kelkajn ekzemplojn de tio. La eblo funkcii efike kaj fidinde sub malfacilaj kondiĉoj povas esti decide grava por ekzemple aviadilaj pilotoj ricevantaj alteriĝan instrukcion, kiam la erarmarĝeno estas nula. Tiuj, kiuj lernas alpublike anonci en fremdaj lingvoj, komprenigcele uzu speciale klaran prononcon, ripetu esencaĵojn ktp. En lingvoekzercejoj oni ofte uzas bendojn, kiujn oni kopiis de kopioj, kaj en kiuj bruo kaj perturboj estas tiel ĝenaj, ke ili estus malakcepteblaj por publikaj elsendoj. Tiaj miskvalitaj bendoj serioze malhelpas lingvolernadon.

Oni speciale atentu, ke ĉiuj kandidatoj en testoj pri aŭskulta komprenado, ĝuu la samajn kondiĉojn. Similaj konsideroj validas, kun kelkaj necesaj ŝanĝoj, por lega kompreno kaj skriba kapablo. Instruistoj kaj ekzamenistoj konsciigu ankaŭ pri la efikoj de sociaj kondiĉoj kaj tempopremoj sur la lernoprocezojn, sur la interagojn en klasoĉambroj, sur la kapablojn de lernantoj kaj sur ilian eblon montri siajn kapablojn en specifa situacio.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiel efikos la fizikaj kondiĉoj, sub kiuj la lernanto komuniku, sur la kapablojn, kiujn li/ŝi pruvu;*
- *kiel efikos la nombro kaj ecoj de kunparolantoj sur la kapablojn, kiujn pruvu la lernanto;*
- *sub kiuj tempopremoj agu la lernanto.*

4.1.4 La mensa kunteksto de lingvouzantoj aŭ lingvolernantoj

La ekstera kunteksto funkcias grandparte sendepende de la individuo. Ĝi organiziĝas laŭ ekstreme riĉa maniero. Ĝia detalega reprezento de la mondo precizeme reflektiĝas en la lingvo de la koncerna socio. La kuntekston alproprigis la parolantoj de la koncerna lingvo dum sia maturiĝo, edukado kaj spertado, almenaŭ en la grado, kiu ŝajnis al ili necesa aŭ utila. Kiel faktoro en la partoprenado en komunika evento, ni tamen distingu inter ĉi tiu ekstera kunteksto, kiu por individuo estas multe tro riĉa por esti prenata en konsideron aŭ eĉ perceptata en sia plena komplekseco, kaj la mensa kunteksto de la lingvouzanto aŭ lingvolernanto

La ekstera kunteksto estas *filtrata kaj interpretata* de:

- la perceptaj organoj;
- atentigaj mekanismoj;
- longedaŭraj spertoj, kiuj influas memoron, asociadon kaj konotaciojn;
- praktika klasado de objektoj, okazaĵoj ktp;
- lingva kategoriado en la gepatra lingvo.

Ĉi tiuj faktoroj influas la manieron, laŭ kiu lingvouzanto *perceptas* la kuntekston. La grado, en kiu la perceptata kunteksto influas la mensan kuntekston de la komunika evento, dependas ankaŭ de tio, kiugrade la kunteksto gravas por la lingvouzanto. Tion determinas jenaj faktoroj:

- la *intencoj* por partopreni en la komunikado;
- la *ideoĉeno*: la fluo de pensoj, ideoj, sentoj, interpretoj, impresoj ktp, pri kiuj konscias la lingvouzanto;
- la *atendoj* pro antaŭaj spertoj;
- *pripensado*: apliki pensprocezojn (ekzemple deduktadon, induktadon) al spertoj;
- la *bezonoj, pasioj, motivoj, interesoj*, kiuj decidigas agi;
- la *kondiĉoj kaj limigoj*, kiuj limigas kaj regas la eblajn agojn;
- la *mensostato* (laco, eksciteco ktp), sano kaj personaj kvalitoj (vd. sekcion 5.1.3).

La mensa kunteksto do ne limiĝas al la reduktado de informaj enhavoj de la rekte observebla ekstera kunteksto. La ideoĉenon povas pli forte influi memoroj, konoj, imagoj kaj aliaj internaj sciaj (kaj emociaj) aspektoj. Pensu ekzemple pri ekzameniĝanto en senornama halo, aŭ pri matematikisto aŭ poeto en studejo.

Ankaŭ eksteraj kondiĉoj kaj limigoj estas nur tiom atentindaj, kiom la lingvouzanto aŭ lingvolernanto ilin rekonas, akceptas kaj sekvas (aŭ ne sekvas). Tion grandparte influas la maniero, laŭ kiu la lingvouzanto aŭ lingvolernanto interpretas la situacion surbaze de siaj ĝeneralaj kapabloj (vd. sekcion 5.1), kiaj estas jamaj scioj, valoroj kaj kredoj.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *la antaŭsupozitan kapablon de la lernanto percepti kaj identigi gravajn ecojn de la eksteraj komunikaj kunteksto;*
- *kiel rilatas komunikaj kaj lernaj aktivadoj al la pasioj, motivoj kaj interesoj de la lernanto;*
- *kiugrade la lernanto konsideru siajn jamajn spertojn;*
- *kiel la mensaj ecoj de la lernanto limigas kaj kondiĉas komunikadon.*

4.1.5 La mensa kunteksto de la kunparolanto(j)

En komunika evento ni konsideru ankaŭ la kunparolantojn. Komunika bezono antaŭsupozas la ekziston de komunikaj baroj, kiuj tamen transponteblas, dank' al la parta koincido aŭ kongruenco inter la mensa kunteksto de la enfokusigita lingvouzanto kaj la mensa kunteksto de la kunparolanto(j).

Dum ĉeestaj interagoj, la lingvouzanto kaj la kunparolanto(j) dividas la saman eksteran kuntekston (ĉe kio la ĉeesto de la alia parolpartnero estas grava escepto), sed pro la ĉi-supre menciitaj kialoj ili malsame observas kaj interpretas tiun kuntekston. La efiko, kaj ofte tute aŭ parte la funkcio, de komunika agado estas, ke pligrandiĝos la kongruenco inter la interpretoj pri la situacio. Tio pliefikigas komunikadon serve al la celoj de la partoprenantoj. Tiam povus sufiĉi interŝanĝado de faktaj informoj. Pli malfacile estas tamen transponti la diferencojn en valoroj, kredoj, ĝentilecaj konvencioj, sociaj atendoj ktp, laŭ kiuj la interparolantoj interpretas la interagojn, krom se ili alproprigis al si adekvatan interkulturan konscion.

La kunparolantoj povas esti submetitaj al parte aŭ tute aliaj kondiĉoj kaj limigoj, ol la lingvouzanto aŭ lingvolernanto, kaj ili povas tute malsame reagi al ili. Ekzemple funkciulo, kiu anoncas ion per publikanonca sonsistemo, povas esti senscia pri la malbona sonkvalito. Unu telefona parolpartnero eble volas forpasigi la tempon, dum la alia havas atendantan klienton. Tiaj diferencoj grave influas la premojn, kiujn spertas la lingvouzanto.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiugrade la lernantoj devos adapti sin al la mensa kunteksto de la kunparolantoj;*
- *kiel plej bone prepari lernantojn, por ke ili laŭbezone povu adapti sin.*

4.2 Komunikaj temoj

En la diversaj medioj, en kiuj oni dialogas, konversacias, monologas aŭ verkas, ni povas distingi *temojn* kiel centrajn atentopunktojn de specifaj komunikaj agoj. Temoj estas diversmaniere kategorieblaj. Influhava laŭtema disdividiĝo en temojn, subtemojn kaj 'specifajn nociojn' troviĝas en ĉapitro 7 de *Threshold Level 1990*:

1. persona identigado
2. domo, hejmo, ĉirkaŭaĵo
3. ĉiutaga vivo
4. feriado kaj distriĝo

5. vojaĝado
6. rilatoj kun aliaj homoj
7. zorgo pri sano kaj korpo
8. edukado
9. aĉetumado
10. manĝado kaj trinkado
11. servoj
12. lokoj
13. lingvo
14. vetero

Por ĉiu el ĉi tiuj temaj kampoj oni povas distingi subkategoriojn. Ekzemple kampo 4, ‘feriado kaj distriĝo’, estas dividebla jene.

- 4.1 libera tempo
- 4.2 ŝatokupoj kaj intereso
- 4.3 radio kaj televido
- 4.4 kinejo, teatro, koncertoj ktp
- 4.5 ekspozicioj, muzeoj ktp
- 4.6 intelektaj kaj artismaj aktivadoj
- 4.7 sportoj
- 4.8 gazetaro

Por ĉiu subtemo oni identigas ‘specifajn nociojn’. Ĉe tio speciale atentindas la kategorioj en tabelo 5, kiuj kovras la pritraktindajn lokojn, instituciojn ktp. Ekzemple subtemo 4.7, ‘sportoj’, estas jene specifita en *Threshold Level 1990*:

1. lokoj: kampo, tereno, stadiono
2. institucioj kaj organizoj: sporto, teamo, klubo
3. personoj: ludanto
4. objektoj: karto, pilkoj
5. okazaĵoj: konkurso, ludo
6. agoj: spekti, ludi (+ sportnomo), batali, venki, malvenki, egaliĝi

Ĉi tiu specifa elekto kaj disdivido de temoj, subtemoj kaj specifaj nocioj kompreneble ne estas definitiva. Ĝi estas la rezulto de decidoj de la aŭtoroj surbaze de ilia pritakso de la komunikaj bezonoj de la koncernaj lernantoj. La temoj el personaj kaj publikaj medioj plej gravas por laŭokazaj vizitantoj de iu lando, kiuj verŝajne neniam partoprenos en la lerneja aŭ fakeduka sistemo de tiu lando. Kelkaj temoj (kiel kampo 4) apartenas parte al la persona kaj parte al la publika medio. Uzantoj de la *Referenckadro*, laŭeble inkluzive de la koncernaj lernantoj mem, faru kompreneble siajn proprajn elektojn surbaze de sia pritakso de la bezonoj, motivoj, ecoj kaj rimedoj de la lernantoj en la koncernaj medioj. Ĉe fake orientita lingvolernado oni povas ekzemple elabori temojn en la faka tereno de la koncernaj studentoj. Studentoj en la dua parto de duagrada edukado povus iom pli profunde esplori ekzemple sciencajn, teknikajn aŭ ekonomiajn temojn. Kaj ĉe faka instruado en fremda lingvo necesas granda atento pri la tema enhavo de la instruata fako.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *pri kiuj temoj en la elektitaj medioj la lernanto bezonos kaj estu kapabligita komuniki, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *kiujn subtemojn ili povu trakti ĉe ĉiu temo;*
- *kiujn specifajn nociojn rilate al lokoj, institucioj/organizoj, personoj, objektoj, okazaĵoj kaj agoj la lernanto bezonos kaj estu kapabligita uzi por pritrakti ĉiun (sub)temon, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

4.3 Komunikaj taskoj kaj celoj

4.3.1 Celoj

Lingvouzanto, kiu komunike agas kun unu aŭ pluraj kunparolantoj, faras tion kutime por kontentigi siajn bezonojn en specifa situacio. En la persona medio, la celo povas esti distri vizitanton, interŝanĝante informojn pri familioj, amikoj, ŝatoj kaj malŝatoj kaj komparante spertojn, sintenojn ktp. En la publika medio, la celo kutime estas negocata, ekzemple aĉeti bonkvalitajn vestojn je favora prezo. En la profesia medio la celo povas esti pristudi novajn regulojn kaj kompreni iliajn sekvojn por kliento. En la eduka medio la celo povas esti kontribui al rolludo aŭ seminario aŭ verki laboraĵon pri speciala temo por konferenco, eldonado ktp.

4.3.2 Taskoj

En la pasintaj jaroj, studoj pri bezonoj kaj lingvouzoj generis vastan literaturon pri lingvouzaj taskoj, kiuj en diversaj medioj povas esti utilaj por lernantoj, kaj pri taskoj, kiujn ili nepre regu por trakti la urĝajn situaciojn renkontatajn en diversaj medioj. Kiel ekzemploj, inter multaj aliaj, eble utilas la ĉi-sekvaj taskoj en la *profesia* medio. Ili aperis en *Threshold Level 1990* (ĉapitro 2, sekcio 1.12).

Dumlabora komunikado

Lernantoj, kiuj portempe loĝas alilande, povu plenumi jenajn taskojn:

- laŭbezone peti laborpermeson ktp;
- informiĝi (ekz. ĉe laborperejoj) pri la naturo, disponeblo kaj kondiĉoj de laboro (ekz. pri laborpriskribo, salajro, laborleĝoj, liberaj horoj kaj ferioj, dungoperiodo);
- legi dunganoncojn;
- skribi kandidatajn leterojn kaj intervjuiĝi, donante skribajn aŭ parolajn informojn pri personaj informoj, kvalifikoj kaj spertoj, kaj respondante priajn demandojn;
- kompreni kaj sekvi dungajn procedurojn;
- kompreni la taskojn farendajn ĉe la laborkomenco kaj fari demandojn pri ili;
- kompreni la sekurigajn regularojn kaj instrukciojn;
- raporti akcidenton kaj fari asekurdeklaron;
- uzi sociajn servojn;
- komuniki adekvate kun superuloj, kolegoj kaj subuloj;
- partopreni en la socia vivo de la kompanio aŭ organizo (ekz. kantine, sporte kaj klube).

Kiel membro de la gastiga komunumo, lernanto povu helpi iun, kiu (denaske aŭ nedenaske) parolas la komunuman lingvon, pri la ĉi-supre listigitaj taskoj.

En *Threshold Level 1990*, ĉapitro 7, sekcio 1 troveblas ekzemploj de taskoj en la *persona* medio.

Persona identigo

Lernantoj kapablas diri kiuj ili estas, kapablas literumi sian nomon, doni siajn adreson kaj telefonnumeron, diri kiam kaj kie ili naskiĝis, diri sian aĝon, sekson, geedzan staton, naciecon, devenon kaj profesion. Ili kapablas priskribi sian familion kaj, se ili havas religion, kapablas diri, pri kiu religio temas. Ili kapablas diri, kion ili ŝatas kaj malŝatas, kaj diri kiaj estas aliaj homoj. Krome, ili kapablas peti kaj kompreni similajn informojn de aliaj.

Praktikantoj (instruistoj, ekzamenistoj, planistoj de kursoj kaj instruprogramoj ktp), uzantoj (gepatroj, lernejestroj, dungantoj ktp) kaj la lernantoj mem konsideris ĉi tiujn tre konkretajn taskospecifojn kiel tre signifoplenajn kaj motivigajn lernocelojn. La nombro de taskoj estas tamen senfina. Estas neeble plene specifi en ĝenerala referenckadro ĉiujn komunikajn taskojn, kiuj povus esti bezonataj en realaj situacioj. Estas la tasko de la praktikantoj pripensi la komunikajn bezonojn de siaj lernantoj kaj specifi la komunikajn taskojn, kiujn la lernantoj kapablu plenumi. Ĉe tio ili povas laŭbezone konsideri ĉiujn fontojn de la *Referenckadra* modelo (ekzemple la specifojn en ĉapitro 7). Kadre de memkonscia kaj memrega lernado, oni stimulu la lernantojn ankaŭ mem pripensi siajn komunikajn bezonojn.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *pri kiuj komunikaj taskoj en la persona, publika, profesia kaj/aŭ edukada medioj la lernanto bezonos kaj estu kapabligita okupiĝi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *la pritaksitajn bezonojn de la lernanto, sur kiuj baziĝas la elekto de taskoj.*

4.3.3 Edukada medio

En la edukada medio povus esti utile distingi inter la taskoj, pri kiuj la lernantoj estu kapabligitaj (aŭ pruvu sian kapablon) komuniki kiel *lingvouzantoj*, kaj la taskoj plenumendaj en la *lingvolerna procezo* mem.

Pluraj komunikaj taskoj servas planadon kaj plenumadon de lingvolernado kaj lingvoinstruado, kaj la raportadon pri ili. Se temas pri tiaj taskoj, oni povas informi pri:

- *taskotipoj*, ekz. simuladoj, rolludoj, enklasa interagado;
- *celoj*, ekz. grupaj lernoceloj en rilato kun la variaj, malpli bone antaŭvideblaj celoj de partoprenantoj;
- *rimedoj*, ekz. instrukcioj kaj materialoj, kiujn elektis aŭ kreis instruistoj kaj/aŭ lernantoj;
- *rezultoj*, ekz. fizikaj rezultoj kiel tekstoj, resumoj, tabeloj kaj prezentoj – kaj nefizikaj lernorezultoj kiel plibonigitaj kapabloj, konscio, komprenoj, strategioj, spertiĝo pri decidado kaj intertraktado;
- *aktivadoj*, ekz. raciaj/afekciaj, fizikaj/mensaj, grupaj/duopaj/individuaj, kaj ricevaj kaj produktaj procezoj (vd. sekcion 4.5);

- *roloj* de partoprenantoj en la taskoj mem kaj en la planado kaj organizado de la taskoj;
- *kontrolado kaj pritaksado* de la relativa sukceso de la planita kaj plenumita tasko, uzante kriteriojn, kiel utileco, atendoj kaj limigoj rilate al malfacileco, kaj taŭgeco.

Pli ampleksa pritrakto de la rolo de taskoj ĉe lingvolernado kaj lingvoinstruado aperas en ĉapitro 7.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *pri kiuj taskoj la lernanto bezonos kaj estu kapabligita okupiĝi en la edukada medio (a) kiel partoprenantoj en gvidataj, celcentraj interagoj, projektoj, simuladoj, rolludoj ktp, (b) alimaniere, kiam la L2 (dua lingvo) estas uzata por peri instruadojn (1) pri la lingvo mem aŭ (2) pri aliaj fakoj ktp, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

4.3.4 Ludaj lingvouzoj

Luda uzo de la lingvo estas ofte grava elemento ĉe lernado kaj akirado de lingvoj. Sed tiu luda lingvouzo ne limiĝas al la edukada medio. Jen kelkaj ekzemploj de lingvoludaj aktivadoj:

Sociaj lingvoludoj:

- parolaj (pluflustra ludo ktp);
- skribaj (pendumito ktp);
- aŭdvidaj (memorludo ktp);
- tabulludoj (skrablo ktp);
- ŝaradoj ktp.

Individuaj aktivadoj:

- enigmoj (krucvortenigmoj, rebusoj, anagramoj ktp);
- amaskomunikilaj ludoj (per radio kaj televido ktp).

Lingvaj ŝercoj (vortludoj ktp) ekzemple en:

- anoncoj, ekz. *Venu al la plej freŝa e-vento!*;
- titoloj, ekz. *Knedu min, sinjorino!*;
- sloganoj, surskriboj, ĉiaj diraĵoj ekz. *nur por am-uzo.*

4.3.5 Estetikaj lingvouzoj

Kreaj kaj artismaj lingvouzoj estas gravaj, ne nur por edukado, sed ankaŭ en si mem. Estetikaj aktivadoj povas esti produktaj, ricevaj, interagaj aŭ peradaj (vd. sekcion 4.4.4), kaj povas esti parolaj aŭ skribaj. Temas pri aktivadoj kiel:

- kanti (infanajn kaj popolajn kantojn, popkantojn ktp);
- rerakonti kaj reverki rakontojn ktp;
- aŭskulti, legi, verki kaj voĉlegi artismajn tekstojn (rakontojn, poemojn ktp), inkluzive de aŭdvidaj tekstoj, desegnofilmoj, bildrakontoj ktp;
- ludi teatraĵojn (kun teksto aŭ improvize) ktp.
- la produktado, ricevado kaj prezentado de literaturaj tekstoj, ekzemple legi kaj verki tekstojn (rakontojn, novelojn, poemojn ktp) kaj prezenti kaj rigardi/aŭskulti recitalojn, teatraĵojn, operojn.

Ĉi tiu resuma traktado de tio, kio tradicie estis grava, ofte superrega aspekto de studoj pri modernaj lingvoj en la dua parto de duagrada instruado kaj en universitatoj, povus ŝajni malestima. Tio tamen ne estas nia intenco. Naciaj kaj regionaj literaturoj grave kontribuas al la kultura heredaĵo de Eŭropo, kiun la Konsilio de Eŭropo konsideras ‘valora komuna fonto, kiu estas protektinda kaj evoluiginda’. Literaturaj studoj servas ne nur estetikajn celojn, sed multe pli da aliaj edukaj celoj: intelektaj, moralaj kaj emociaj, lingvaj kaj kulturaj. Espereble ĉiunivelaj instruistoj pri literaturo trovos multajn partojn de la *Referenckadro* gravaj por siaj laboroj kaj utilaj por igi siajn celojn kaj metodojn pli travideblaj.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *pri kiuj ludaj kaj estetikaj lingvouzoj la lernanto bezonas kaj estu kapabligita partopreni, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

4.4 Komunikaj lingvoaktivadoj kaj strategioj

Uzantoj, kiuj volas plenumi komunikajn taskojn, partoprenu en komunikaj lingvoaktivadoj kaj apliku komunikajn strategiojn.

Multaj komunikaj aktivadoj, kiel konversaciado kaj korespondado, estas *interagaj*. Tio signifas, ke la partoprenantoj alterne produktas kaj ricevas, ofte kun pluraj vicoj.

En aliaj situacioj, kiam paroloj estas sonregistrataj aŭ elsenditaj, aŭ kiam skribaĵoj estas forsenditaj aŭ publikigitaj, la produktantoj estas disigitaj de la ricevantoj, kiujn ili eble eĉ ne konas, kaj kiuj ne povas respondi. En tiaj okazoj oni povas konsideri la komunikan eventon *voĉlegado*, *skribado*, *aŭskultado* aŭ *legado* de teksto.

En la plej multaj okazoj, la parolanta aŭ skribanta lingvouzanto produktas siajn proprajn tekstojn por esprimi siajn proprajn opiniojn. En aliaj okazoj li/ŝi peras inter du aŭ pli da homoj (ofte, sed ne necese, malsamlingvaj), kiuj ial ne povas senpere interkomuniki. Ĉi tiu procedo, *perado*, povas esti interaga aŭ ne.

En multaj, se ne en la plej multaj, situacioj rolas miksaĵo de diversaj tipoj de aktivadoj. Lernanto en lerneja lingvoklaso eble devas aŭskulti la klarigojn de instruisto, voĉe aŭ silente legi tekston, interagi kun samklasanoj por grupa aŭ projekta laboro, fari ekzercojn aŭ verki eseon. Li/ŝi eble devas eĉ peri, ĉu kiel edukcela aktivado, ĉu por helpi samklasanon.

Lingvouzantoj utiligas *strategiojn* por ekvilibre aktivigi la disponeblajn rimedojn, lertojn kaj procedurojn por respondi al la komunikaj postuloj en specifa kunteksto kaj por sukcese plenumi plej ekonomie la koncernan taskon serve al siaj propraj celoj. Tial komunikaj strategioj *ne* estu simple rigardataj kiel manieroj por kompensi lingvokapablajn mankojn aŭ miskomunikaĵojn. Ankaŭ denaskuloj regule uzas ĉiajn komunikajn strategiojn (kiujn ni traktas ĉi-sube), kiam tio konvenas por respondi al la komunikaj postuloj, kun kiuj ili konfrontiĝas.

Oni povas konsideri la uzon de komunikaj strategioj kiel la aplikadon de metasciaj principoj (*planado*, *plenumado*, *kontrolado* kaj *riparado*) al la diversaj specoj de komunikaj aktivadoj (*ricevado*, *interagado*, *produktado* kaj *perado*). La vorto ‘strategioj’ estas uzata en diversaj

manieroj. Ĉi tie ĝi signifas la alprenadon de specifa kombinaĵo de agoj por maksimumigi efikecon. Lertoj, kiuj estas neeviteblaj ĉe la komprenado kaj esprimado de parolaĵoj kaj skribaĵoj (ekzemple la diserigado de parolfluo por malkodi ĝin al signifohava vortoĉeno), estas konsiderataj malaltnivelaj lertoj en la kadro de la koncerna komunika procezo (vd. sekción 4.5).

Lingvolernaj progresoj estas plej klare proveblaj per la kapablo de la lernanto partopreni en observeblaj lingvaj aktivadoj kaj per lia/ŝia kapablo apliki komunikajn strategiojn. Tial ili formas konvenan bazon por la skaligado de lingvaj kapabloj. Ĉi-ĉapitre ni proponas skalojn por diversaj aspektoj de la pritraktataj aktivadoj kaj strategioj.

4.4.1 Produktaj aktivadoj kaj strategioj

Produktaj aktivadoj kaj strategioj inkluzivas parolajn kaj skribajn aktivadojn.

4.4.1.1 Parola produktado

Ĉe **parolaj produktaj aktivadoj (parolado)** la lingvouzanto parole produktas tekston, kiun ricevas publiko konsistanta el unu aŭ pluraj aŭskultantoj. Kelkaj ekzemploj de parolaj aktivadoj:

- alpublika anoncado (sciigoj, instrukcioj ktp);
- alpublika parolado (paroladoj dum renkontiĝoj, lekcioj, predikoj, prezentoj, sportaj komentoj, vendoprezentoj ktp).

Ĉe tio povas okazi ekzemple jenaj aktivadoj:

- voĉlegado de skribitaj tekstoj;
- parolado surbaze de notoj, skribita teksto aŭ bildoj (diagramoj, desegnaĵoj, grafikaĵoj ktp);
- ludado de rolo, pri kiu oni ekzercis sin;
- libera parolado;
- kantado.

Ni prezentas ilustrajn skalojn por:

- ĝenerala parola produktado;
- monologado: priskribado de spertoj;
- monologado: argumentado (ekz. en debato);
- alpublika anoncado;
- alpublika parolado.

ĜENERALA PAROLA PRODUKTADO	
C2	<i>Kapablas produkti klaran, fluan, bone strukturitan parolon kun efika logika strukturo, kiu helpas la ricevanton rimarki kaj memori gravajn erojn.</i>
C1	<i>Kapablas doni klarajn, detalajn priskribojn kaj prezentojn pri kompleksaj temoj, kapablante integri subtemojn, evoluigi specifajn erojn kaj fini per adekvata konkludo.</i>
B2	<i>Kapablas doni klarajn, sisteme ellaboritajn priskribojn kaj prezentojn kun adekvata reliefigado de gravaj eroj kaj adekvataj subtenaj detaloj.</i>
	<i>Kapablas doni klarajn, detalajn priskribojn kaj prezentojn pri vasta gamo da temoj, kiuj rilatas al la propra intereskampoj, detalante kaj subtenante ideojn per kromaj elementoj kaj adekvataj ekzemploj.</i>
B1	<i>Kapablas sufiĉe flue doni malkompleksan priskribon pri unu el diversaj temoj en la propra intereskampoj, prezentante ĝin kiel linian sinsekvon de eroj.</i>
A2	<i>Kapablas doni simplan priskribon aŭ prezenton pri homoj, vivaj aŭ laboraj kondiĉoj, ĉiutagaj rutinoj, ŝatoj, malŝatoj ktp kiel serion de simplaj, liste interligitaj vortogrupoj kaj frazoj.</i>
A1	<i>Kapablas produkti simplajn, ĉefe izolitajn vortogrupojn pri homoj kaj lokoj.</i>

MONOLOGADO: priskribado de spertoj	
C2	<i>Kapablas doni klarajn, fluajn, ellaboritajn kaj ofte memorindajn priskribojn.</i>
C1	<i>Kapablas klare kaj detale priskribi kompleksajn temojn.</i>
	<i>Kapablas ellabori priskribojn kaj rakontojn, integrante subtemojn, evoluigante specifajn erojn kaj finante per adekvata konkludo.</i>
B2	<i>Kapablas doni klarajn, detalajn priskribojn pri vasta gamo da temoj, kiuj rilatas al la propra intereskampoj.</i>
B1	<i>Kapablas doni malkompleksajn priskribojn de gamo da konataj temoj en la propra intereskampoj.</i>
	<i>Kapablas sufiĉe flue rakonti malkompleksan rakonton aŭ priskribon kiel linian sinsekvon de eroj.</i>
	<i>Kapablas detale raporti pri spertoj, priskribante sentojn kaj reagojn.</i>
	<i>Kapablas rakonti detalojn de neantaŭvideblaj okazaĵoj, ekz. de akcidento.</i>
	<i>Kapablas rakonti la intrigon de libro aŭ filmo kaj priskribi siajn reagojn.</i>
A2	<i>Kapablas priskribi revojn, esperojn kaj ambiciojn.</i>
	<i>Kapablas priskribi okazaĵojn, realajn kaj imagitajn.</i>
	<i>Kapablas rakonti pri io.</i>
	<i>Kapablas rakonti aŭ priskribi ion kiel simplan liston de punktoj.</i>
	<i>Kapablas priskribi ĉiutagajn aspektojn pri sia ĉirkaŭaĵo, ekz. homojn, lokojn, laborajn aŭ studajn spertojn.</i>
	<i>Kapablas doni mallongajn, bazajn priskribojn de okazaĵoj kaj aktivadoj.</i>
	<i>Kapablas priskribi planojn kaj interkonsentojn, kutimojn kaj rutinojn, pasintajn aktivadojn kaj personajn spertojn.</i>
<i>Kapablas uzi simplan priskriban lingvaĵon por fari mallongajn rimarkojn pri objektoj kaj posedaĵoj, kaj kompari ilin.</i>	
<i>Kapablas klarigi, kion li/ŝi ŝatas aŭ malŝatas pri io.</i>	
A1	<i>Kapablas priskribi sian familion, vivcirkonstancojn, edukiĝon, aktualan aŭ freŝdatan laboron.</i>
	<i>Kapablas simplavorte priskribi homojn, lokojn kaj posedaĵojn.</i>
A1	<i>Kapablas priskribi sin mem, kion li/ŝi faras, kaj kie li/ŝi loĝas.</i>

MONOLOGADO: argumentado (ekz. en debato)	
C2	<i>Priskribo ne disponeblas</i>
C1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>
B2	<i>Kapablas sisteme ellabori argumentojn, taŭge substrekante signifajn elementojn kaj alportante adekvatajn subtenajn detalojn.</i>
	<i>Kapablas ellabori klaran argumentadon, detalante kaj subtenante siajn vidpunktojn iom vaste kun kromaj elementoj kaj adekvataj ekzemploj.</i>
	<i>Kapablas rezoni laŭ interligitaj argumentoj. Kapablas klarigi vidpunkton pri aktuala temo, listigante la avantaĝojn kaj malavantaĝojn de diversaj ebloj.</i>
B1	<i>Kapablas ellabori argumentojn tiel bone, ke ili kutime estas senprobleme kompreneblaj.</i>
	<i>Kapablas mallonge listigi kialojn kaj klarigojn pri opinioj, planoj kaj agoj.</i>
A2	<i>Priskribo ne disponeblas</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

ALPUBLIKA ANONCADO	
C2	<i>Priskribo ne disponeblas</i>
C1	<i>Kapablas flue anonci, preskaŭ senpene, uzante akcentojn kaj intonacion por precize redoni la plej etajn nuancojn de signifoj.</i>
B2	<i>Kapablas anonci pri la plej multaj temoj tiel klare, flue kaj spontanee, ke tio ne kaŭzas streĉon aŭ malkomforton ĉe la aŭskultanto.</i>
B1	<i>Kapablas fari mallongajn, preparitajn anoncojn pri ĉiutagaj okazaĵoj en sia kampo, kiuj, malgraŭ tre fremdaj akĉentoj kaj intonacioj, estas klare kompreneblaj.</i>
A2	<i>Kapablas fari tre mallongajn, preparitajn anoncojn pri antaŭvidebla lernita enhavo, kiuj estas kompreneblaj por aŭskultantoj, kiuj pretas koncentriĝi.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

Rimarko: la priskriboj por ĉi tiu subskalo ne estas empirie kalibritaj.

ALPUBLIKA PAROLADO	
C2	<i>Kapablas memfide kaj flue prezenti kompleksan temon antaŭ publiko, kiu ne konas la temon. Ĉe tio li/ŝi flekse strukturigas kaj adaptas la paroladon al la bezonoj de la publiko. Kapablas trakti malfacilajn kaj eĉ malamikemajn demandojn.</i>
C1	<i>Kapablas doni klaran, bone strukturitan prezenton pri kompleksa temo, iom vaste detalante kaj subtenante vidpunktojn per kromaj elementoj, kialoj kaj adekvataj ekzemploj. Kapablas bone trakti ankaŭ interrompojn, reagante spontanee kaj preskaŭ senpene.</i>
B2	<i>Kapablas fari klaran, sisteme ellaboritan prezenton, substrekante signifajn elementojn kaj alportante adekvatajn subtenajn detalojn. Kapablas spontanee devii de preparita teksto kaj reagi al interesaj punktoj, kiujn alportis publikanoj, ofte montrante rimarkinde fluan kaj komfortan esprimkapablon. Kapablas fari klaran, preparitan prezenton, donante argumentojn subtene aŭ malsubtene al specifa vidpunkto kaj donante la avantaĝojn kaj malavantaĝojn de diversaj ebloj. Kapablas trakti serion da demandoj tiel flue kaj spontanee, ke tio kaŭzas streĉon nek ĉe li/ŝi mem, nek ĉe la publiko.</i>
B1	<i>Kapablas fari malkompleksan prezenton pri konata temo en la propra interesokampo, kiu estas tiel klara, ke oni ĝenerale povas senprobleme sekvi ĝin, kaj ĉe kio la ĉefaj elementoj estas sufiĉe precize klarigataj. Kapablas trakti postprezentajn demandojn, sed eble devas peti ripetojn, se oni rapide parolas.</i>
A2	<i>Kapablas fari mallongan, preparitan prezenton pri temo el sia ĉiutaga vivo, mallonge donante kialojn kaj klarigojn pri opinioj, planoj kaj agoj. Kapablas trakti limigitan nombron de malkompleksaj postprezentaj demandoj. Kapablas doni mallongan, preparitan, bazan prezenton pri konata temo. Kapablas respondi al malkompleksaj postprezentaj demandoj, kondiĉe ke eblas peti, ke oni ripetu demandojn, kaj ke oni helpas ĉe la vortumo de la respondoj.</i>
A1	<i>Kapablas voĉlegi tre mallongan preparitan tekston, ekz. por prezenti parolanton aŭ por proponi toston.</i>

Rimarko: la priskriboj por ĉi tiu subskalo estas kreitaj per rekombinado de elementoj el aliskalaj priskriboj.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezzone indiki:

- *pri kiu gamo da produktaj parolaj aktivadoj (parolado) la lernanto bezonas kaj estu kapabligita okupiĝi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

4.4.1.2 Skriba produktado

Ĉe *skribaj produktaj aktivadoj (skribado)* la lingvouzanto produktas skriban tekston, kiun ricevas publiko konsistanta el unu aŭ pluraj legantoj. Kelkaj ekzemploj de skribaj aktivadoj:

- plenigado de formularoj kaj demandaroj;
- verkado de artikoloj por revuoj, gazetoj, novaĵleteroj ktp;
- kreado de afiŝoj;
- verkado de raportoj, memorandoj ktp;
- farado de memorigaj notoj;
- notado de diktataj mesaĝoj ktp;
- krea kaj fantazia verkado;
- skribado de personaj aŭ aferecaj leteroj ktp.

Ni prezentas ilustrajn skalojn por:

- ĝenerala skriba produktado;
- krea skribado;
- verkado de raportoj kaj eseoj.

	ĜENERALA SKRIBA PRODUKTADO
C2	<i>Kapablas verki klarajn, flujajn, kompleksajn tekstojn en taŭga kaj efika stilo kaj kun logika strukturo, kiu helpas al la leganto trovi gravajn erojn.</i>
C1	<i>Kapablas verki klarajn, bone strukturitajn tekstojn pri kompleksaj temoj, substrekante la gravajn, rimarkindajn elementojn, iom vaste detalante kaj subtenante vidpunktojn per kromaj elementoj, kialoj kaj adekvataj ekzemploj, kaj finante per adekvata konkludo.</i>
B2	<i>Kapablas verki klarajn, detalajn tekstojn pri diversaj temoj, kiuj rilatas al la propra intereskampo, kombinante kaj pesante informojn kaj argumentojn el pluraj fontoj.</i>
B1	<i>Kapablas verki malkompleksajn, koherajn tekstojn pri gamo da konataj temoj el la propra intereskampo, kunligante serion de mallongaj distingeblaj elementoj en linian sinsekvon.</i>
A2	<i>Kapablas skribi serion de simplaj vortogrupoj kaj frazoj, kunligitaj per simplaj ligiloj kiel 'kaj', 'sed' kaj 'ĉar'.</i>
A1	<i>Kapablas skribi simplajn izolitajn vortogrupojn kaj frazojn.</i>

Rimarko: la priskriboj por ĉi tiu skalo kaj por la du ĉi-sekvaj subskaloj (*Krea skribado* kaj *Verkado de raportoj kaj eseoj*) ne estas empirie kalibritaj per la mezura modelo. La priskriboj por ĉi tiuj tri subskaloj estas tial kreitaj per rekombinado de elementoj el aliskalaj priskriboj.

KREA SKRIBADO	
C2	<i>Kapablas verki klarajn, fluajn kaj atentokaptajn rakontojn kaj priskribojn pri spertoj en stilo, kiu bone respegulas la alprenitan ĝenron.</i>
C1	<i>Kapablas verki klarajn, detalajn, bone strukturitajn kaj ellaboritajn priskribojn kaj fantaziajn tekstojn en memfida, persona, natura stilo, kiu taŭgas por la intencita celgrupo.</i>
B2	<i>Kapablas verki klarajn, detalajn priskribojn de realaj aŭ imagitaj okazaĵoj kaj spertoj, markante la interideajn rilatojn en klare kohera teksto kaj laŭ konvencioj establitaĵoj por tiu ĝenro.</i>
	<i>Kapablas verki klarajn, detalajn priskribojn pri diversaj temoj, kiuj rilatas al la propra interesokampo. Kapablas verki recenzojn pri filmo, libro aŭ teatraĵo.</i>
B1	<i>Kapablas verki malkompleksajn, detalajn priskribojn pri gamo da konataj temoj en la propra interesokampo.</i>
	<i>Kapablas verki raportojn, en kiuj priskribiĝas sentoj kaj reagoj en simpla kohera teksto.</i>
	<i>Kapablas verki priskribon de realaj aŭ imagitaj okazaĵoj aŭ freŝdataj ekskursoj. Kapablas verki rakonton.</i>
A2	<i>Kapablas skribi per kunligitaj frazoj pri ĉiutagaj aspektoj de sia ĉirkaŭaĵo, ekz. pri homoj, lokoj, laboraj aŭ studaj travivaĵoj.</i>
	<i>Kapablas skribi tre mallongajn, bazajn priskribojn pri okazaĵoj, pasintaj aktivadoj kaj personaj travivaĵoj.</i>
	<i>Kapablas skribi serion de simplaj vortogrupoj kaj frazoj pri sia familio, vivkondiĉoj, edukiĝo, aktuala aŭ freŝdata laboro. Kapablas skribi simplajn elpensitajn biografiojn kaj simplajn poemojn pri homoj.</i>
A1	<i>Kapablas verki simplajn vortogrupojn kaj frazojn pri si mem kaj pri elpensitaj homoj: kie ili loĝas, kaj kion ili faras.</i>

VERKADO DE RAPORTOJ KAJ ESEOJ	
C2	<i>Kapablas produkti klarajn, fluajn, kompleksajn raportojn, artikolojn aŭ eseojn, kiuj prezentas argumenton aŭ kritike pritraktas proponojn aŭ literaturajn verkojn. Kapablas verki laŭ adekvata kaj efika logika strukturo, kiu helpas la leganton trovi gravajn punktojn.</i>
C1	<i>Kapablas verki klarajn, bone strukturitajn tekstojn pri kompleksaj temoj, substrekante la gravajn, atentindajn punktojn. Kapablas iom vaste detali kaj subteni vidpunktojn, donante subtenajn elementojn, kialojn kaj adekvatajn ekzemplojn.</i>
B2	<i>Kapablas verki eseon aŭ raporton, en kiu li/ŝi sisteme ellaboras rezonadon, adekvate substrekante signifajn erojn kaj aldonante adekvatajn subtenajn detalojn. Kapablas ellabori diversajn ideojn aŭ solvojn por problemoj.</i>
	<i>Kapablas verki eseon aŭ raporton, kiu ellaboras rezonadon, donante argumentojn subtene aŭ malsubtene al specifa vidpunkto kaj detalante la avantaĝojn kaj malavantaĝojn de diversaj ebloj. Kapablas kunigi informojn kaj argumentojn el pluraj fontoj.</i>
B1	<i>Kapablas verki mallongajn, simplajn eseojn pri temoj el la propra intereskampo. Kapablas sufiĉe memfide resumi, raportoj kaj doni sian opinion pri aro da faktaj informoj pri konataj rutinaj kaj nerutinaj aferoj en la propra intereskampo.</i>
	<i>Kapablas verki tre mallongajn raportojn en norma formato por peri rutinajn faktajn informojn kaj listigi kialojn por agoj.</i>
A2	<i>Priskribo ne disponeblas</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *por kiuj celoj la lernanto bezonos kaj estu kapabligita entrepreni kiujn skribajn aktivadojn, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

4.4.1.3 Produktaj strategioj

Ĉe produktaj strategioj oni aktivigas la disponeblajn rimedojn, serĉante ekvilibron inter la diversaj kapabloj – profitante fortojn kaj kompensante malfortojn – por uzi ilin konforme al la naturo de la plenumenda tasko. Oni aktivigas internajn rimedojn, eble konscie preparante sin (*sinekzercado*), eble kalkulante la efikojn de diversaj stiloj, dialogaj strukturoj aŭ vortumoj (*konsiderado de la publiko*). Eble oni serĉas bezonatajn informojn aŭ havigas al si helpon, kiam oni konfrontiĝas kun mankoj (*trovado de rimedoj*). La lingvouzanto, kiu *ne* sukcesas aktivigi aŭ trovi la necesajn rimedojn, povus pripensi plenumi pli modestan version de la tasko, ekzemple skribi poŝtkarton anstataŭ letero. Aliflanke, trovinte taŭgan helpon, li/ŝi povus ankaŭ agi inverse kaj plenumi la taskon sur pli alta nivelo (*adaptado de la tasko*). Simile, se lingvolernanto aŭ lingvouzanto ne havas sufiĉe da rimedoj, li/ŝi eble devas esprimi sin kompromise, adaptante sin al la disponeblaj lingvaj rimedoj. Sed, se poste, dum reverka fazo, li/ŝi eble disponas pri aldona lingva subteno, tiam li/ŝi eble povus esti pli ambicia en la esprimado de siaj pensoj (*adaptado de la mesaĝo*).

La manieroj, laŭ kiuj oni povas malampleksige konformigi ambiciojn al la disponeblaj rimedoj por garantii sukceson en pli limigita kampo, estas nomataj *evitcelaj strategioj*. Klopodoj plenumi taskon laŭplane aŭ pli ambicie estas nomataj *rezultcelaj strategioj*. Lingvouzanto, kiu uzas rezultcelajn strategiojn, pozitive aliras la disponeblajn rimedojn. Li/ŝi ĉirkaŭparolas kaj troĝeneraligas, uzante pli simplan lingvaĵon, li/ŝi parafrasas aŭ priskribas

aspektojn de tio, kion li/ŝi volas diri, kaj li/ŝi eĉ ‘fremdigas’ siajn L1-esprimojn (L1 estas ‘unua lingvo’) (*kompensado*). Rezultemulo krome utiligas antaŭpretigitajn lingvobrikojn, ‘fidindajn insulojn’, pri kiuj li/ŝi sentas sin komforta, kaj kiuj funkcias kiel paŝostonoj helpantaj lin/ŝin esprimi novajn situaciojn aŭ konceptojn (*elkonstruado de ekzistantaj scioj*). Povas esti ankaŭ, ke li/ŝi uzas elementojn, kiujn li/ŝi duone memoras, kaj pri kiuj li/ŝi pensas, ke ili *povas* funkcii (*elprovado*). Eĉ kiam la lingvouzanto ne konscias, ke li/ŝi kompensas, iras sur maldika glacio aŭ uzas la lingvon trafe-maltrafe, dumkonversacia retrokoplado en la formo de vizaĝaj esprimoj, gestoj kaj postaj moviĝoj en la konversacio donas al li/ŝi la okazon kontroli la sukceson de sia komunikado (*kontrolado de sukceso*). Krome, specife ĉe neinteragaj aktivadoj (ekzemple kiam oni prelegas aŭ verkas raporton) la lingvouzanto povas konscie kontroli lingve kaj komunike, trovi misojn kaj ripetiĝemajn erarojn kaj korekti ilin (*memkorektado*).

- Planado
 - sinekzercado
 - trovado de rimedoj
 - konsiderado de la publiko
 - adaptado de la tasko
 - adaptado de la mesaĝo
- Plenumado
 - kompensado
 - evoluigado de ekzistantaj scioj.
 - elprovado
- Pritaksado
 - kontrolado de sukceso
- Riparado
 - memkorektado

Ni prezentas ilustrajn skalojn por:

- planado;
- kompensado;
- kontrolado kaj riparado.

	PLANADO
C2	<i>Kiel B2</i>
C1	<i>Kiel B2</i>
B2	<i>Kapablas plani, kion kaj kiel diri, konsiderante la efikon sur la ricevanto(j).</i>
B1	<i>Kapablas ekzerci sin kaj elprovi novajn kombinojn kaj esprimojn petante retrokoplado.</i>
	<i>Kapablas plani, kiel plej bone komuniki la esencajn elementojn, kiujn li/ŝi volas transdoni, utiligante ĉiajn disponeblajn rimedojn kaj limigante la mesaĝon al tio, kion li/ŝi kapablas memori aŭ esprimi.</i>
A2	<i>Kapablas elekti kaj prepari taŭgajn vortogrupojn el sia repertuaro.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

KOMPENSADO	
C2	<i>Kapablas tiel flue anstataŭigi forgesitan vorton per ekvivalento, ke oni apenaŭ povas rimarki tion.</i>
C1	<i>Kiel B2+</i>
B2	<i>Kapablas ĉirkaŭparoli kaj parafrazi por kovri leksikajn kaj strukturadajn mankojn.</i>
B1	<i>Kapablas priskribi la ecojn de io konkreta, kies nomon li/ŝi forgesis. Kapablas redoni la signifon, kvalifikante similsencan vorton (ekz. 'kamiono por homoj' por 'aŭtobuso').</i>
	<i>Kapablas uzi simplan vorton, kies signifo similas al la esprimota koncepto kaj inviti al 'korektado'. Kapablas 'fremdigi' propralingvan vorton kaj peti konfirmon.</i>
A2	<i>Kapablas uzi neadekvatan vorton el sia repertuaro kaj uzi gestojn por klarigi, kion li/ŝi volas diri.</i>
	<i>Kapablas identigi, kion li/ŝi celas per montrado (ekz. 'Mi ŝatus havi tiun').</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

KONTROLADO KAJ RIPARADO	
C2	<i>Kapablas tiel flue rekomenci kaj rekompili ĉirkaŭ malfacilaĵo, ke la kunparolanto tion apenaŭ rimarkas.</i>
C1	<i>Kapablas tiel flue rekomenci, kiam li/ŝi renkontas malfacilaĵon, ke li/ŝi povas rekompili sen tute interrompi la parolfluon.</i>
B2	<i>Kapablas korekti erarojn, kiam li/ŝi ekkonsciiĝas pri ili, aŭ kiam ili kaŭzas miskomprenojn. Kapablas rimarki ripetigemajn erarojn kaj konscie kontroli sian paroladon por ili.</i>
	<i>Kapablas korekti konfuzojn pri tensoj aŭ esprimoj, kiuj kaŭzas miskomprenojn, se la kunparolanto atentigas pri la problemo. Kapablas peti konfirmon ĉu iu formo estas ĝusta. Kapablas rekomenci, uzante alian taktikon, se komunikado misfunkcias.</i>
A2	<i>Priskribo ne disponeblas</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

4.4.2 Ricevaj aktivadoj kaj strategioj

Ricevaj aktivadoj kaj strategioj inkluzivas aŭskultajn kaj legajn aktivadojn.

4.4.2.1 Aŭda ricevado

Ĉe **aŭdaj ricevaj aktivadoj (aŭskultado)** la aŭskultanta lingvouzanto ricevas kaj traktas parolaĵojn produktitajn de unu aŭ pluraj parolantoj. Kelkaj ekzemploj de aŭdaj aktivadoj:

- aŭskultado de alpublikaj anoncoj (sciigoj, instrukcioj, avertoj ktp);
- aŭskultado per diversaj medioj (radio, televido, sonregistraĵoj, kinejo ktp);
- aŭskultado kiel ĉeestanta publikano (ĉe teatraĵoj, publikaj renkontiĝoj, publikaj prelegoj, prezentoj ktp);
- aŭskultado de konversacioj inter aliaj ktp.

En ĉiu okazo la lingvouzanto povas aŭskulti pro diversaj kialoj:

- por kapti la esencon;
- por ekscii specifajn informojn;
- por detala komprenado;
- por fari konkludojn, decidojn ktp.

Ni prezentas ilustrajn skalojn por:

- ĝenerala aŭskulta komprenado;
- komprenado de interagoj inter denaskuloj;
- aŭskultado kiel ĉeestanta publikano;
- aŭskultado de anoncoj kaj instrukcioj;
- aŭskultado de elsendoj kaj sonregistraĵoj.

ĜENERALA AŬSKULTA KOMPRENADO	
C2	<i>Kapablas senprobleme kompreni ĉiajn parolaĵojn, ĉu ĉeestajn, ĉu elsenditajn, faritajn en rapida denaskuleca ritmo.</i>
C1	<i>Kapablas kompreni tiom, ke eblas sekvi detalajn parolaĵojn pri abstraktaj kaj kompleksaj temoj ekster la propra kampo, kvankam eble necesas de tempo al tempo konfirmado pri detaloj, speciale kiam la akĉento estas nekonata. Kapablas rekoni vastan gamon da idiomaĵoj kaj parolturnoj, ĉe kio li/ŝi rimarkas transirojn al aliaj lingvaj registroj. Kapablas sekvi detalajn parolaĵojn, eĉ kiam ili estas neklare strukturitaj, kaj kiam la interrilatoj estas nur implicaj kaj ne eksplICE markitaj.</i>
B2	<i>Kapablas kompreni laŭnormajn parolaĵojn, ĉeestajn aŭ elsenditajn, pri konataj kaj nekonataj temoj, kiujn oni normale renkontas en persona, socia, edukada aŭ profesia vivo. Nur ekstreme brua fono, misstrukturitaj rezonadoj kaj/aŭ la uzo de idiomaĵoj povus bari la komprenon. Kapablas kompreni la ĉefajn ideojn de enhance kaj lingve kompleksaj normlingvaj parolaĵoj pri konkretaj kaj abstraktaj temoj, inkluzive de teknikaj diskutoj en la kampo de sia intereso aŭ fako. Kapablas sekvi detalajn parolaĵojn kaj kompleksajn argumentadojn, kondiĉe ke la temo estas sufiĉe konata, kaj ke la parolfluaj direktoŝanĝoj estas eksplICE markitaj.</i>
B1	<i>Kapablas kompreni malkompleksajn faktajn informojn pri ĉiutagaj aŭ fakrilataj temoj, ĉe kio li/ŝi kapablas kompreni ĝeneralajn mesaĝojn kaj specifajn detalojn, kondiĉe ke la parolado estas klare esprimata en ĝenerale konata akĉento. Kapablas kompreni la ĉefajojn de klaraj laŭnormaj parolaĵoj pri konataj aferoj, kiujn oni regule renkontas laboreje, hejme, libertempe ktp; kapablas kompreni ankaŭ mallongajn rakontojn.</i>
A2	<i>Kapablas kompreni sufiĉe por konkretaj bezonoj, kondiĉe ke la parolado estas klara kaj malrapida. Kapablas kompreni vortogrupojn kaj esprimojn, kiuj rilatas al plej prioritataj kampoj (ekz. tre bazaj personaj kaj familiaj informoj, aĉetumado, lokaj geografiaĵoj, laboro), kondiĉe ke la parolado estas klara kaj malrapida.</i>
A1	<i>Kapablas sekvi tre malrapidajn kaj zorgeme esprimatajn parolaĵojn, kun longaj paŭzoj, por asimili la signifon.</i>

KOMPRENADO DE INTERAGOJ INTER DENASKULOJ	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas facile sekvi kompleksajn interagojn inter partoprenantoj en grupaj diskutoj kaj debatoj, eĉ pri abstraktaj, kompleksaj, nekonataj temoj.</i>
B2	<i>Kapablas sekvi viglajn konversaciojn inter denaskuloj. Kapablas kun iom da streĉo kapti multon de tio, kion oni diras ĉirkaŭe, sed eble trovas, ke estas malfacile efike partopreni en diskutoj kun pluraj denaskuloj, kiuj neniel adaptas sian lingvouzon.</i>
B1	<i>Kapablas ĝenerale sekvi la ĉefajn erojn de longaj diskutoj ĉirkaŭ si, kondiĉe ke oni parolas klare kaj laŭnorme.</i>
A2	<i>Kapablas ĝenerale identigi la temojn de diskutoj ĉirkaŭ si, kiam oni parolas klare kaj malrapide.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

AŬSKULTADO KIEL ĈEESTANTA PUBLIKANO	
C2	<i>Kapablas sekvi fakajn prelegojn kaj prezentojn kun multaj malformalaĵoj, dialektaj esprimoj aŭ nekutimaj terminoj.</i>
C1	<i>Kapablas relative facile sekvi plej multajn prelegojn, diskutojn kaj debatojn.</i>
B2	<i>Kapablas sekvi la esencaĵojn de prelegoj, paroloj, raportoj kaj aliaj formoj de sciencaj aŭ fakaj prezentoj, kiuj estas enhave kaj lingve kompleksaj.</i>
B1	<i>Kapablas sekvi prelegon aŭ paroladon pri sia kampo, kondiĉe ke la temo estas konata kaj la prezento estas malkompleksa kaj klare strukturita. Kapablas sekvi la ĝeneralizaĵojn de malkompleksaj, mallongaj paroladoj pri konataj temoj, kondiĉe ke ili estas klare esprimataj en norma lingvo.</i>
A2	<i>Priskribo ne disponeblas</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

AŬSKULTADO DE ANONCOJ KAJ INSTRUKCIOJ	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas eltiri specifajn informojn el malbonkvalitaj, sone torditaj alpublikaj anoncoj, ekz. en stacidomo aŭ stadiono. Kapablas kompreni kompleksajn teknikajn informojn, kiel uzinstrukcioj, teknikaj specifoj de konataj produktoj kaj servoj.</i>
B2	<i>Kapablas kompreni anoncojn kaj mesaĝojn pri konkretaj kaj abstraktaj temoj parolatajn en norma lingvaĵo kaj en normala rapideco.</i>
B1	<i>Kapablas kompreni simplajn teknikajn informojn, kiel uzinstrukcioj por ĉiutagaj aparatoj. Kapablas sekvi detalajn instrukciojn.</i>
A2	<i>Kapablas kapti la esencon de mallongaj, klaraj, simplaj mesaĝoj kaj anoncoj. Kapablas kompreni simplajn instrukciojn pri tio, kiel iri piede aŭ per publika transporto de A al B.</i>
A1	<i>Kapablas kompreni instrukciojn, kiuj estas zorge kaj malrapide dirataj, kaj kapablas sekvi mallongajn, simplajn indikojn.</i>

AŬSKULTADO DE ELSENDOJ KAJ SONREGISTRAĴOJ	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas kompreni vastan gamon da sonregistritaj kaj elsenditaj aŭskultaĵoj, kelkfoje kun nenormaj esprimoj, kaj rekoni delikatajn detalojn inkluzive de implicaj sintenoj kaj rilatoj inter parolantoj.</i>
B2	<i>Kapablas kompreni sonregistraĵojn en norma lingvaĵo, kiajn oni povas ordinare renkonti en socia, profesia aŭ scienca vivo, kaj kapti la vidpunktojn kaj sintenojn de la parolantoj, kaj ankaŭ la informan enhavon.</i>
	<i>Kapablas kompreni plej multajn radio-dokumentaĵojn kaj plej multajn aliajn sonregistritajn aŭ elsenditajn aŭdajn materialojn en norma lingvaĵo kaj kapablas rekoni la animstaton kaj tonon ktp de la parolanto.</i>
B1	<i>Kapablas kompreni la informan enhavon de plej multaj sonregistritaj aŭ elsenditaj aŭskultaĵoj pri temoj el la propra intereskampoj, se ili estas faritaj en klara norma lingvaĵo.</i>
	<i>Kapablas kompreni la ĉefajn elementojn de radio-novaĵoj kaj simplajn sonregistraĵojn pri konataj temoj, kondiĉe ke oni parolas relative malrapide kaj klare.</i>
A2	<i>Kapablas kompreni kaj eltiri la esencajn informojn el mallongaj sonregistritaj fragmentoj pri antaŭvideblaj ĉiutagaĵoj, kiuj estas malrapide kaj klare prezentataj.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiun gamon da aŭskultaĵoj la lernanto bezonas kaj estu kapabligita aŭskulti, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *por kiuj celoj la lernanto aŭskultu;*
- *kiel la lernanto aŭskultu.*

4.4.2.2 Vida ricevado

Ĉe **vidaj ricevaj aktivadoj (legado)** la leganta lingvouzanto ricevas kaj traktas tekstojn produktitajn de unu aŭ pluraj verkintoj. Kelkaj ekzemploj de legaj aktivadoj:

- legado por ĝenerale orientiĝi;
- legado por informiĝi, ekzemple uzi konsultlibrojn;
- legado kaj sekvado de instrukcioj;
- legado por plezuro.

La lingvouzanto povas legi pro diversaj kialoj:

- por kapti la esencon;
- por ekscii specifajn informojn;
- por detala komprenado;
- por fari konkludojn, decidojn ktp.

Ni prezentas ilustrajn skalojn por:

- ĝenerala lega komprenado;
- legado de korespondaĵoj;
- legado por orientiĝi;
- legado por trovi informojn kaj argumentojn;
- legado de instrukcioj.

ĜENERALA LEGA KOMPRENADO	
C2	<i>Kapablas kompreni kaj kritike interpreti preskaŭ ĉiujn formojn de skriba lingvo inkluzive de abstraktaj, strukture kompleksaj aŭ tre malformalaj literaturaj kaj neliteraturaj skribaĵoj. Kapablas kompreni vastan gamon da longaj kaj kompleksaj tekstoj, komprenante subtilajn stilnuancojn, kaj implicajn kaj eksplicajn signifojn.</i>
C1	<i>Kapablas detale kompreni longajn, kompleksajn tekstojn, negrave ĉu ili temas pri la propra interesokampo aŭ ne, kondiĉe ke eblas relegi malfacilajn partojn.</i>
B2	<i>Kapablas grandparte sendepende legi, adaptante la manieron kaj rapidecon de legado al diversaj tekstoj kaj celoj, kaj kapablas elekteme uzi taŭgajn konsultfontojn. Posedas vastan aktivan vortostokon por legado, sed povas sperti kelkajn problemojn ĉe maloftaj idiomajoj.</i>
B1	<i>Kapablas legi je kontentiga nivelo de kompreno malkompleksajn faktajn tekstojn pri temoj, kiuj rilatas al la propra interesokampo.</i>
A2	<i>Kapablas kompreni mallongajn, simplajn tekstojn pri konataj, konkretaj aferoj, en komuniza ĉiutaga aŭ fakrilata lingvaĵo.</i>
	<i>Kapablas kompreni mallongajn, simplajn tekstojn, kiuj enhavas la plej oftajn vortojn, inkluzive iom da internacie konataj komunaj terminoj.</i>
A1	<i>Kapablas kompreni tre mallongajn, simplajn tekstojn, vortogrupon post vortogrupo, rekonante konatajn nomojn, vortojn kaj bazajn vortogrupojn, kaj laŭbezzone relegante.</i>

LEGADO DE KORESPONDAĴOJ	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas kompreni ĉiajn korespondaĵojn, malofte uzante vortaron.</i>
B2	<i>Kapablas legi korespondaĵojn pri la propra interesokampo kaj tuj kapti la esencon.</i>
B1	<i>Kapablas kompreni priskribojn de okazaĵoj, sentoj kaj deziroj en personaj leteroj sufiĉe bone por regule korespondi kun korespondamiko.</i>
A2	<i>Kapablas kompreni bazajn rutinajn leterojn kaj faksaĵojn (informilojn, mendilojn aŭ konfirmilojn) pri konataj temoj.</i>
	<i>Kapablas kompreni mallongajn, simplajn personajn leterojn.</i>
A1	<i>Kapablas kompreni mallongajn, simplajn mesaĝojn sur poŝtkartoj.</i>

LEGADO POR ORIENTIĜI	
C2	<i>Kiel B2</i>
C1	<i>Kiel B2</i>
B2	<i>Kapablas rapide trarigardi longajn kaj kompleksajn tekstojn por trovi la signifajn detalojn. Kapablas rapide rekonu la enhavon kaj gravecon de novaĵoj, artikoloj kaj raportoj pri vasta gamo de prifakaj temoj, por decidi ĉu indas pli detale pristudi ilin.</i>
B1	<i>Kapablas trarigardi pli longajn tekstojn por trovi deziratajn informojn, kaj kapablas kolekti informojn el diversaj tekstpartoj, aŭ el diversaj tekstoj, por plenumi specifan taskon. Kapablas trovi kaj kompreni bezonatajn informojn en ĉiutagaj legaĵoj kiel leteroj, broŝuroj kaj mallongaj oficialaj dokumentoj.</i>
A2	<i>Kapablas trovi specifajn antaŭvideblajn informojn en simplaj ĉiutagaj legaĵoj, kiel reklamoj, prospektoj, menuoj, inventaroj kaj horaroj. Kapablas trovi kaj apartigi specifajn informojn en listoj (ekz. uzi la 'flavajn paĝojn' por trovi vendejon aŭ metiiston). Kapablas kompreni ĉiutagajn ŝildojn kaj avizojn en publikaj lokoj (ekz. stratoj, restoracioj, stacidomoj) kaj en laborejoj (ekz. vojindikoj, instrukcioj, avertoj).</i>
A1	<i>Kapablas rekonu konatajn nomojn, vortojn kaj tre bazajn vortogrupojn en simplaj anoncoj, kiujn oni renkontas en la plej kutimaj, ĉiutagaj situacioj.</i>

LEGADO POR TROVI INFORMOJN KAJ ARGUMENTOJN	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas detale kompreni vastan gamon da longaj, kompleksaj tekstoj, ofte renkonteblaj en socia, profesia aŭ edukada medioj, rekonante detalajn nuancojn inkluzive de sintenoj kaj implicaj kaj ekspicaj opinioj.</i>
B2	<i>Kapablas trovi informojn, ideojn kaj opiniojn en tre specialistaj fontoj pri la propra intereskampo. Kapablas kompreni fakartikolojn ekster la propra intereskampo, kondiĉe ke eblas de tempo al tempo uzi vortaron por konfirmigi siajn terminologiajn interpretojn. Kapablas kompreni artikolojn kaj raportojn pri aktualaj problemoj, en kiuj la aŭtoroj alprenas specifajn vidpunktojn.</i>
B1	<i>Kapablas rekonu la ĉefajn konkludojn en klare strukturitaj argumentaj tekstoj. Kapablas rekonu la rezonadojn en la traktado de iu temo, kvankam ne necese detale. Kapablas rekonu la ĉefajn punktojn en malkompleksaj gazetaj artikoloj pri konataj temoj.</i>
A2	<i>Kapablas rekonu specifajn informojn en simplaj legaĵoj kiel leteroj, broŝuroj kaj mallongaj gazetaj artikoloj pri okazaĵoj.</i>
A1	<i>Kapablas ekhavi ideon pri la enhavo de simplaj informmaterialoj kaj mallongaj simplaj priskriboj, speciale se ilin subtenas bildaj materialoj.</i>

LEGADO DE INSTRUKCIOJ	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas detale kompreni longan, kompleksan instrukcion pri nova maŝino aŭ proceduro, ankaŭ se temas pri instrukcio ekster la propra intereskampoj aŭ fako, se eblas relegi malfacilajn partojn.</i>
B2	<i>Kapablas kompreni longan, kompleksan instrukcion en la propra intereskampoj, inkluzive de detaloj pri kondiĉoj kaj avertoj, se eblas relegi malfacilajn partojn.</i>
B1	<i>Kapablas kompreni klare skribitan, malkompleksan instrukcion pri aparato.</i>
A2	<i>Kapablas kompreni regularojn, ekzemple pri sekureco, se ili estas faritaj en simpla lingvaĵo.</i>
	<i>Kapablas kompreni simplajn instrukciojn por aparatoj, kiujn oni renkontas en la ĉiutaga vivo, ekz. por publika telefono.</i>
A1	<i>Kapablas sekvi mallongajn, simplajn skribitajn vojindikojn (ekz. por iri de A al B).</i>

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *por kiuj celoj la lernanto bezonos aŭ volos kaj estu kapabligita legi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *laŭ kiuj manieroj la lernanto bezonos aŭ volos kaj estu kapabligita legi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

4.4.2.3 Aŭdvida ricevado

Ĉe **aŭdvidaj ricevaj aktivadoj** la uzanto samtempe ricevas aŭdaĵojn kaj vidaĵojn. Kelkaj ekzemploj de aŭdvidaj aktivadoj:

- sekvado de voĉlegataj tekstoj;
- rigardado al subtitolitaj televidaj programoj, vidbendoj aŭ filmoj;
- uzado de novaj teknologioj (plurmediaĵoj, lumdiskoj ktp).

Ni prezentas ilustran skalon por la rigardado al televidprogramoj kaj filmoj:

RIGARDADO AL TELEVIDPROGRAMOJ KAJ FILMOJ	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas sekvi filmojn, en kiuj aperas konsiderinde multaj slangaĵoj kaj idiomaĵoj.</i>
B2	<i>Kapablas kompreni la plej multajn televidajn novaĵojn kaj programojn pri aktualaĵoj.</i>
	<i>Kapablas kompreni dokumentaĵojn, intervjuojn, diskutprogramojn, teatraĵojn kaj la plej multajn filmojn en laŭnorma lingvaĵo.</i>
B1	<i>Kapablas grandparte kompreni multajn televidajn programojn pri temoj en la propra intereskampoj, ekz. intervjuoj, mallongaj prelegoj kaj novaĵaj raportoj, se la prezentoj estas relative malrapidaj kaj klaraj.</i>
	<i>Kapablas sekvi multajn filmojn, kies intrigojn forte subtenas bildoj kaj agoj, kaj kiuj estas prezentitaj en klara, malkompleksa lingvaĵo.</i>
	<i>Kapablas kapti la ĉefaĵojn en televidaj programoj pri konataj temoj, kies prezentadoj estas relative malrapidaj kaj klaraj.</i>
A2	<i>Kapablas rekoni la ĉefaĵojn de televidaj novaĵaj raportoj pri okazaĵoj, akcidentoj ktp, kiam la komentojn subtenas bildoj.</i>
	<i>Kapablas sekvi temoŝanĝojn en televidaj novaĵaj raportoj pri faktaj temoj kaj kapablas ekhavi ideon pri la ĉefa enhavo.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

4.4.2.4 Ricevaj strategioj

Ricevaj strategioj temas pri la identigado de la kunteksto kaj la tiurilataj primondaj konoj. La lingvouzanto dume aktivigas *skemojn*, kiujn li/ŝi konsideras adekvataj. Tiuj skemoj siavice estigas atendojn pri la organizado kaj enhavo de la ricevotaĵoj (*enkadrigado*). Dum la riceva procezo la lingvouzanto ricevas indikojn el la ĝenerala kunteksto (lingva kaj nelingva). Li/ŝi uzas tiujn indikojn kaj la atendojn pri tiu kunteksto, starigitajn de la tiurilataj skemoj, por krei reprezentaĵon de la esprimata signifo kaj hipotezon pri la komunika intenco malantaŭ ĝi. Per paŝ-post-paŝa alproksimiĝado li/ŝi plenigas la evidentajn kaj eventualajn mankojn en la mesaĝo, plukonstruante la reprezentaĵon de la signifo. Tiel la graveco de la mesaĝo kaj ĝiaj konsistigaj partoj estas evoluigataj (*deduktado*). La dedukte plenigataj mankoj ekestis eble pro lingvaj limigoj, malfacilaj ricevaj kondiĉoj, manko de bezonataj antaŭscioj, missupozata konateco, malklaraj vortumoj, maltroigoj aŭ fonetika reduktado flanke de la parolanto aŭ skribanto. La lingvouzanto kontrolas la taŭgecon de sia aktuala modelo, estiĝinta laŭ ĉi tiu procezo, komparante la indikojn el la tekstaj kaj realvivaj kunteksto kun la aktivigita skemo, do kun la maniero, laŭ kiu li/ŝi interpretis la situacion (*testado de la hipotezo*). Kiam la lingvouzanto konstatas malakordon, li/ŝi reiras al la unua paŝo (*enkadrigado*) por serĉi alternativan skemon, kiu pli bone klarigas la ricevitajn indikojn (*reviziado de la hipotezo*).

- Planado: enkadrigado (elektado de primondaj konoj, aktivigado de skemoj, kreado de atendoj).
- Plenumado: identigado kaj deduktado.
- Pritaksado: testado de la hipotezo: komparado de indikoj kun skemoj.
- Riparado: reviziado de la hipotezo.

Ni prezentas ilustran skalon:

	IDENTIGADO KAJ DEDUKTADO (parole kaj skribe)
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas lerte uzi kuntekstajn, gramatikajn kaj leksikajn indikojn por dedukti sintenojn, animstatojn kaj intencojn, kaj anticipi tion, kio sekvos.</i>
B2	<i>Kapablas uzi diversajn komprenstrategiojn, inkluzive de dumaŭskulta serĉado de ĉefaj elementoj. Kapablas kontroli sian komprenon, uzante kuntekstajn indikojn.</i>
B1	<i>Kapablas identigi nekonatajn vortojn surbaze de la kunteksto, se la temoj rilatas al la propraj interesoj aŭ fako. Kapablas eksterpoli la signifon de laŭokazaj nekonataj vortoj el la kunteksto kaj dedukti la signifon de frazoj, kondiĉe ke la pridiskutata temo estas konata.</i>
A2	<i>Kapablas uzi ideon pri la ĝenerala signifo de mallongaj tekstoj aŭ diraĵoj pri konkretaj ĉiutagaj temoj por elkuntekste dedukti la probablan signifon de nekonataj vortoj.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

4.4.3 Interagaj aktivadoj kaj strategioj

4.4.3.1 Parolaj interagoj

Dum parolaj interagaj aktivadoj la lingvouzanto alterne agas kiel parolanto kaj aŭskultanto kun unu aŭ pluraj kunparolantoj, kunlabore intertraktante pri signifoj por komune krei konversacian interparolon.

Dum interagado oni daŭre aplikas ricevajn kaj produktajn strategiojn. Ĉe kunlaborado kaj interagado rolas ankaŭ klasoj de sciaj (aŭ diskursaj) kaj kunlaboraj strategioj. Ekzemploj de tiaj strategioj estas preni kaj doni parolvicojn, enkadrigi temon kaj estigi aliron, proponi kaj pritaksi solvojn, resumi konkludojn kaj peri ĉe konfliktoj.

Kelkaj ekzemploj de parolaj interagaj aktivadoj:

- transakcioj;
- neformalaj konversacioj;
- neformalaj diskutoj;
- formalaj diskutoj;
- debatoj;
- intervjuoj;
- intertraktoj;
- kunplanado;
- praktika alcela kunlaborado.

Ni prezentas ilustrajn skalojn por:

- ĝenerala parola interagado;
- komprenado de denaskula kunparolanto;
- konversaciado;
- partoprenado en neformalaj diskutoj;
- partoprenado en formalaj diskutoj kaj kunsidoj;
- alcela kunlaborado;
- intertraktado por akiri varojn kaj servojn;
- interŝanĝado de informoj;
- intervjuado kaj intervjuigado.

ĜENERALA PAROLA INTERAGADO	
C2	<i>Bone regas idiomaĵojn kaj parolturnojn, konsciante pri konotacioj. Kapablas precize esprimi subtilajn signifonuancojn, sufiĉe precize uzante vastan gamon da modifaj rimedoj. Kapablas tiel flue rekomenci kaj rekompili ĉirkaŭ malfacilaĵo, ke la kunparolantoj apenaŭ rimarkas ian blokiĝon.</i>
C1	<i>Kapablas preskaŭ senpene esprimi sin flue kaj spontanee. Bone regas vastan leksikan repertuaron, kiu ebligas tuj plenigi vakuojn per ĉirkaŭparoloj. Malofte kaj apenaŭ rimarkeble serĉas esprimojn aŭ aplikas evitajn strategiojn: nur koncepte malfacila temo povus bari naturan, glatan fluon de la parolo.</i>
B2	<i>Kapablas uzi la lingvon flue, ĝuste kaj efike en vasta gamo da ĝeneralaj, sciencaj, fakaj aŭ ŝatokupaj temoj, klare markante la interideajn rilatojn. Kapablas spontanee kaj gramatike bone komuniki sen rimarkeble limigi sin, alprenante nivelon de formaleco, kiu taŭgas por la koncernaj cirkonstancoj.</i>
	<i>Kapablas tiel flue kaj spontanee interagi, ke eblas normalaj interagoj kaj longedaŭraj rilatoj kun denaskuloj, kaŭzante fortostreĉon ĉe neniu el la parolantoj. Kapablas elstarigi la gravecon el propra vidpunkto de okazaĵoj kaj travivaĵoj, kaj klare priargumenti siajn opiniojn, prezentante adekvatajn klarigojn kaj argumentojn.</i>
B1	<i>Kapablas kun ioma memfido komuniki pri konataj rutinaj kaj nerutinaj aferoj en la propra intereskampoj kaj fakoj. Kapablas interŝanĝi, kontroli kaj konfirmi informojn, trakti malpli rutinajn situaciojn kaj klarigi, kial io estas problemo. Kapablas esprimi opiniojn pri abstraktaj, kulturaj temoj kiel filmoj, libroj, muzikaĵoj ktp.</i>
	<i>Kapablas flekse utiligi vastan gamon da simplaj esprimoj por trakti plej multajn situaciojn, kiuj povas okazi dum vojaĝo. Kapablas senprezare partopreni en konversacio pri temoj konataj, ĉiutagaj aŭ apartenantaj al la propra intereskampoj (ekz. familio, libertempo, laboro, vojaĝo kaj aktualaĵoj).</i>
A2	<i>Kapablas interagi sufiĉe komforte en strukturitaj situacioj kaj mallongaj konversacioj, kondiĉe ke la kunparolanto laŭbezzone helpas. Kapablas sen troa peno trakti simplajn, rutinajn interagojn. Kapablas starigi kaj respondi demandojn kaj interŝanĝi ideojn kaj informojn pri konataj temoj en antaŭvideblaj, ĉiutagaj situacioj.</i>
	<i>Kapablas komuniki en simplaj kaj rutinaj situacioj, kiuj postulas simplajn kaj rektajn informinterŝanĝojn pri konataj kaj rutinaj aferoj rilatantaj al laboro aŭ libertempo. Kapablas trakti tre mallongajn sociajn interŝanĝojn, sed malofte povas kompreni sufiĉe por memstare subteni la konversacion.</i>
A1	<i>Kapablas simplamaniere interagi, sed la komunikado tute dependas de ripetado kaj malrapida parolrapideco, revertumado kaj riparado. Kapablas starigi kaj respondi simplajn demandojn, fari simplajn rimarkojn, kiuj rilatas al urgaj bezonoj aŭ al tre konataj temoj, kaj li/ŝi kapablas reagi al tiaj rimarkoj.</i>

KOMPRENADO DE DENASKULA KUNPAROLANTO	
C2	<i>Kapablas kompreni ĉian denaskulan kunparolanton, eĉ pri abstraktaj kaj kompleksaj, fakaj temoj ekster la propra intereskampo, kondiĉe ke eblas laŭbezone adaptiĝi al dialekto aŭ nenorma akĉento.</i>
C1	<i>Kapablas detale kompreni paroladojn pri abstraktaj kaj kompleksaj, fakaj temoj ekster la propra intereskampo, kvankam necesas de tempo al tempo konfirmado pri detaloj, speciale se la akĉento estas nekonata.</i>
B2	<i>Kapablas detale kompreni, kion oni diras en laŭnorma parolata lingvaĵo, eĉ en brua ĉirkaŭaĵo.</i>
B1	<i>Kapablas sekvi klare esprimatan paroladon ricevatan en ĉiutaga konversacio, kvankam kelkfoje necesas peti ripetadon de iuj vortoj kaj vortogrupoj.</i>
A2	<i>Kapablas sen troa peno kompreni sufiĉe por trakti simplajn, rutinajn interagojn.</i>
	<i>Kapablas ĝenerale kompreni klaran, laŭnorman paroladon pri konataj aferoj direktatan al li/ŝi, kondiĉe ke eblas de tempo al tempo peti ripetadon aŭ revortumadon.</i>
A1	<i>Kapablas kompreni diraĵojn rekte, klare kaj malrapide direktataj al li/ŝi en simpla, ĉiutaga konversacio, kondiĉe ke la kunparolanto povas helpi komprenigante.</i>
	<i>Kapablas kompreni ĉiutagajn esprimojn, kiuj celas kontentigi simplajn, konkretajn bezonojn, kiujn bonvolema parolanto rekte direktas al li/ŝi en klara, malrapida kaj ripeta parolo.</i> <i>Kapablas kompreni demandojn kaj instrukciojn, kiuj estas zorge kaj malrapide dirataj, kaj kapablas sekvi mallongajn, simplajn vojindikojn.</i>

KONVERSACIADO	
C2	<i>Kapablas komforte konversacii, konforme al la situacio, neĝenate de ajnaj lingvaj malhelpoj en la evoluigo de plena socia kaj persona vivo.</i>
C1	<i>Kapablas uzi la lingvon flekse kaj efike por sociaj celoj, ankaŭ emocie, alude kaj ŝerce.</i>
B2	<i>Kapablas facile partopreni en ampleksaj konversacioj pri multaj ĝeneralaj temoj, eĉ en brua ĉirkaŭaĵo. Kapablas interrilati kun denaskuloj sen neintence amuzi aŭ iriti ilin kaj sen devigi ilin kondukti alimaniere, ol ĉe alia denaskulo. Kapablas esprimi emociojn kaj substreki la personan gravecon de okazaĵoj kaj spertoj.</i>
B1	<i>Kapablas senprezare partopreni en diskutoj pri konataj temoj. Kapablas sekvi klare esprimatan paroladon ricevatan en ĉiutaga konversacio, kvankam kelkfoje necesas peti ripetadon de iuj vortoj kaj vortogrupoj. Kapablas daŭrigi konversacion aŭ diskuton, sed kelkfoje povas esti malfacile sekvebla en klopodo precize esprimi la deziratan signifon. Kapablas esprimi sentojn kiel surprizo, feliĉo, malfeliĉo, interesiĝo kaj indiferenteco, kaj kapablas reagi al tiaj sentoj.</i>
A2	<i>Kapablas estigi sociajn kontaktojn per salutoj, adiaŭoj, sinprezentoj, dankoj. Kapablas ĝenerale kompreni klaran, laŭnorman paroladon pri konataj aferoj, rekte direktitan al li/ŝi, kondiĉe ke eblas de tempo al tempo peti ripetadon aŭ revortumadon. Kapablas partopreni en mallongaj konversacioj en rutinaj kuntekstoj pri temoj en la propra intereskampoj. Kapablas simplalingve esprimi siajn sentojn kaj esprimi dankojn.</i>
	<i>Kapablas trakti tre mallongajn sociajn interŝanĝojn, sed malofte povas kompreni sufiĉe por memstare daŭrigi la konversacion, kvankam li/ŝi kapablas kompreni neklarajn, se la kunparolanto klopodas komprenigi sin. Kapablas uzi simplajn ĉiutagajn ĝentilaĵojn por saluti kaj alparoli. Kapablas inviti, sugesti kaj pardonpeti, kaj reagi al invitoj, sugestoj kaj pardonpetoj. Kapablas diri, kion li/ŝi ŝatas kaj malŝatas.</i>
A1	<i>Kapablas prezenti sin kaj uzi bazajn salutajn kaj adiaŭajn esprimojn. Kapablas demandi homojn, kiel ili fartas, kaj reagi al novaĵoj. Kapablas kompreni ĉiutagajn esprimojn, kiuj celas kontentigi simplajn, konkretajn bezonojn, kiujn bonvolema parolanto rekte diras al li/ŝi en klara, malrapida kaj ripeta parolo.</i>

PARTOPRENADO EN NEFORMALAJ DISKUTOJ (kun amikoj)	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas facile sekvi kompleksajn interagojn inter partoprenantoj en grupaj diskutoj, eĉ pri abstraktaj, kompleksaj, nekonataj temoj, kaj kapablas facile mem kontribui.</i>
B2	<i>Kapablas sekvi viglajn konversaciojn inter denaskuloj. Kapablas precize esprimi siajn ideojn kaj opiniojn, konvinke prezenti kompleksajn argumentojn kaj adekvate reagi al tiaj argumentoj.</i>
	<i>Kapablas aktive partopreni neformalajn diskutojn en konataj kunteksto, komentante, klare prezentante vidpunktojn, pesante alternativajn proponojn, farante hipotezojn kaj reagante al ili.</i>
	<i>Kapablas kun iom da streĉo kapti multon de tio, kion oni pridiskutas ĉirkaŭe, sed li/ŝi eble trovas, ke estas malfacile efike partopreni en diskutoj kun pluraj denaskuloj, kiuj neniel adaptas sian lingvouzon. Kapablas priargumenti siajn opiniojn en diskutoj, prezentante adekvatajn klarigojn, argumentojn kaj komentojn.</i>
B1	<i>Kapablas sekvi multon de tio, kio estas dirata ĉirkaŭe pri ĝeneralaj temoj, kondiĉe ke la parolantoj evitas tre idioman lingvouzon kaj klare parolas. Kapablas esprimi siajn opiniojn pri abstraktaj aŭ kulturaj temoj kiel muziko kaj filmoj. Kapablas klarigi, kial io estas problemo. Kapablas mallonge prikomenti aliulajn vidpunktojn. Kapablas kompari kaj kontrastigi alternativojn, pridiskutante, kion fari, kien iri, kiun aŭ kion elekti ktp.</i>
	<i>Kapablas ĝenerale sekvi la ĉefajn punktojn en neformala diskuto kun amikoj, kondiĉe ke la parolaĵoj estas laŭnormaj kaj klare esprimataj. Kapablas doni aŭ peti personajn vidpunktojn kaj opiniojn en diskutoj pri la propra intereskampoj. Kapablas esprimi opiniojn kaj reagojn pri solvoj de problemoj aŭ pri praktikaj demandoj: kien iri, kion fari, kiel organizi eventon (ekz. ekskurson) ktp. Kapablas ĝentile esprimi kredojn, opiniojn, konsentojn kaj malkonsentojn.</i>
A2	<i>Kapablas ĝenerale identigi la temojn de diskutoj ĉirkaŭ si, se oni parolas malrapide kaj klare. Kapablas preparoli, kion fari vespere aŭ semajnfine. Kapablas fari sugestojn kaj reagi al ili. Kapablas samopinii kaj malsamopinii kun aliaj.</i>
	<i>Kapablas pridiskuti ĉiutagajn praktikajn aferojn en simpla maniero, se oni alparolas lin/ŝin klare, malrapide kaj rekte. Kapablas pridiskuti, kion fari, kien iri, kaj kapablas interkonsenti pri rendevuoj.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

PARTOPRENADO EN FORMALAJ DISKUTOJ KAJ KUNSIDOJ	
C2	<i>Kapablas memstare partopreni en formalaj diskutoj pri kompleksaj temoj, klare kaj konvinke argumentante, sen malavantaĝo kompare kun denaskuloj.</i>
C1	<i>Kapablas facile sekvi debatojn, eĉ pri abstraktaj, kompleksaj nekonataj temoj. Kapablas konvinke priargumenti formalan starpunkton, flue, spontanee kaj adekvate reagante al demandoj, komentoj kaj kompleksaj kontraŭargumentoj.</i>
B2	<i>Kapablas sekvi viglajn diskutojn, adekvate identigante subtenajn kaj malsubtenajn vidpunktojn. Kapablas precize esprimi siajn ideojn kaj opiniojn, konvinke prezentante kompleksajn argumentojn, kaj konvinke reagante al tiaj argumentoj.</i>
	<i>Kapablas aktive partopreni en rutinaj kaj nerutinaj formalaj diskutoj. Kapablas sekvi la diskuton pri aferoj rilatantaj al la propra intereskampo, detale komprenante la punktojn, kiujn la parolanto elstarigas. Kapablas kontribui, prezenti kaj subteni sian opinion, kompari alternativajn proponojn, fari hipotezojn kaj reagi al ili.</i>
B1	<i>Kapablas sekvi multon de tio, kio estas dirata rilate al la propra intereskampo, kondiĉe ke la parolantoj evitas tre idioman lingvouzon kaj klare parolas. Kapablas klare prezenti vidpunktojn, sed estas malfacile partopreni debatojn. Kapablas partopreni en rutinaj formalaj diskutoj pri konataj temoj, en kiuj oni klare parolas en norma lingvaĵo, kaj interŝanĝas faktajn informojn, ricevas instrukciojn aŭ pridiskutas solvojn de praktikaj problemoj.</i>
A2	<i>Kapablas ĝenerale sekvi temoŝanĝojn en formalaj diskutoj, kiuj rilatas al la propra intereskampo, kaj en kiuj oni parolas malrapide kaj klare. Kapablas interŝanĝi bezonatajn informojn kaj doni sian opinion pri praktikaj problemoj, se oni rekte petas tion, kondiĉe ke riceveblas iom da helpo pri la vortumado, kaj ke eblas laŭbezzone peti ripetadon de esencaj punktoj.</i>
	<i>Kapablas esprimi sian opinion, se oni rekte alparolas lin/sin en formala kunsido, kondiĉe ke eblas laŭbezzone peti ripetadon de esencaj punktoj.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

Rimarko: la priskriboj por ĉi tiu subskalo ne estas empirie kalibritaj per la mezura modelo.

	ALCELA KUNLABORADO (ekz. por ripari aŭton, pridiskuti dokumenton, organizi eventon)
C2	<i>Kiel B2</i>
C1	<i>Kiel B2</i>
B2	<i>Kapablas fidiinde kompreni detalan instrukcion. Kapablas antaŭenigi la laboron, invitante aliajn partopreni, diri sian opinion ktp. Kapablas klare resumi aferon aŭ problemon, sugestante kaŭzojn kaj sekvojn kaj pesante avantaĝojn kaj malavantaĝojn de diversaj ebloj.</i>
B1	<i>Kapablas sekvi la parolaĵojn, kvankam eventuale necesas de tempo al tempo peti ripetadon aŭ klarigojn, se la aliaj parolas rapide aŭ detale. Kapablas klarigi, kial io estas problemo, pridiskuti, kion fari nun, kompari kaj kontrastigi alternativojn. Kapablas mallonge prikomenti aliulajn vidpunktojn.</i>
A2	<i>Kapablas ĝenerale sekvi la parolaĵojn kaj kapablas laŭbezzone parte ripeti, kion iu diris por konfirmi interkompreniĝon. Kapablas komprenigi siajn opiniojn kaj reagojn pri eblaj solvoj aŭ pri la demando, kion fari nun, donante mallongajn kialojn kaj klarigojn. Kapablas inviti aliajn doni siajn vidpunktojn pri sekvaj paŝoj.</i>
A1	<i>Kapablas sen troa peno kompreni sufiĉe por trakti simplajn, rutinajn taskojn, petante en tre simpla maniero ripeti nekomprenitaĵojn. Kapablas pridiskuti sekvajn paŝojn, reagante al sugestoj kaj mem sugestante, petante kaj donante vojindikojn.</i>
A2	<i>Kapablas indiki sian komprenon, kaj oni povas igi lin/sin kompreni ĉion necesan, se la kunparolanto klopodas. Kapablas indiki sian komprenon, kaj okaze de problemoj eblas komprenigi necesajojn, se la kunparolanto klopodas. Kapablas komuniki ĉe simplaj kaj rutinaj taskoj, uzante simplajn vortogrupojn por peti kaj doni objektojn, por akiri simplajn informojn kaj por pridiskuti sekvajn paŝojn.</i>
A1	<i>Kapablas kompreni demandojn kaj instrukciojn zorge kaj malrapide esprimatajn, kaj kapablas sekvi mallongajn, simplajn vojindikojn. Kapablas peti kaj doni objektojn.</i>

INTERTRAKTADO POR AKIRI VAROJN KAJ SERVOJN	
C2	<i>Kiel B2</i>
C1	<i>Kiel B2</i>
B2	<i>Kapablas lingve regi intertraktojn por solvi problemojn pri ekzemple nemeritita trafikpuno, financa respondeco pri damaĝo en loĝejo, kulpo pri akcidento.</i>
	<i>Kapablas prezenti kompenspostulon, uzante konvinkan lingvaĵon por postuli kontentigon kaj klare esprimi la limojn de eventualaj cedoĵoj.</i>
	<i>Kapablas klarigi, ke estiĝis problemo, kaj ke la provizanto de la servo, aŭ la kliento devas cedi pri io.</i>
B1	<i>Kapablas trakti plej multajn situaciojn kiuj povas okazi en vojaĝado, aranĝado de vojaĝo aŭ loĝado, aŭ rilatoj kun aŭtoritatoj dum eksterlanda vizito.</i>
	<i>Kapablas trakti malpli rutinajn situaciojn en vendejoj, poŝtejoj, bankoj, ekz. nuligadon de nekontentiga aĉeto.</i>
	<i>Kapablas fari plendon pri io.</i>
	<i>Kapablas trakti ordinarajn situaciojn renkontatajn aranĝante vojaĝojn ĉe vojaĝagentejo aŭ dum la vojaĝo mem, ekz. kiam necesas demandi kunpasaĝeron, kie eliri por nekonata celloko.</i>
A2	<i>Kapablas trakti normalajn aspektojn de ĉiutagaĵoj kiel vojaĝado, tranoktejoj, manĝado kaj aĉetumado.</i>
	<i>Kapablas akiri ĉiujn bezonatajn informojn de turisma oficejo, kondiĉe ke temas pri informoj malkompleksaj kaj nefakaj.</i>
	<i>Kapablas peti kaj liveri ĉiutagajn varojn kaj servojn.</i>
	<i>Kapablas akiri simplajn vojaĝinformojn kaj uzi publikajn transportilojn: busojn, trajnojn kaj taksiojn, peti kaj doni vojindikojn kaj aĉeti biletojn.</i>
	<i>Kapablas informiĝi pri aferoj kaj fari simplajn intertraktojn en vendejoj, poŝtejoj aŭ bankoj.</i>
	<i>Kapablas doni kaj akiri informojn pri kvantoj, nombroj, prezoj ktp.</i>
	<i>Kapablas fari simplajn aĉetojn, dirante kion li/ŝi deziras, kaj demandante pri la prezo.</i>
	<i>Kapablas mendi manĝaĵojn.</i>
A1	<i>Kapablas peti kaj doni objektojn.</i>
	<i>Kapablas trakti nombrojn, kvantojn, prezojn kaj tempindikojn.</i>

INTERŜANĜADO DE INFORMOJ	
C2	<i>Kiel B2</i>
C1	<i>Kiel B2</i>
B2	<i>Kapablas kompreni kaj interŝanĝi kompleksajn informojn kaj konsilojn pri vasta gamo da aferoj rilatantaj al la propra profesia rolo.</i>
	<i>Kapablas fideinde transdoni informojn. Kapablas klare kaj detale priskribi, kiel plenumi proceduron. Kapablas kombini informojn kaj argumentojn el pluraj fontoj kaj raporti pri ili.</i>
B1	<i>Kapablas kun ioma memfido interŝanĝi, kontroli kaj konfirmi akumulitajn konkretajn informojn pri konataj rutinaj kaj nerutinaj aferoj en la propra intereskampoj. Kapablas priskribi, kiel fari ion, donante detalajn instrukciojn. Kapablas resumi mallongan rakonton, artikolon, konversacion, diskuton, intervjuon aŭ dokumentaĵon, doni sian opinion pri ĝi kaj respondi postajn demandojn pri detaloj.</i>
	<i>Kapablas eltrovi kaj transdoni malkompleksajn faktajn informojn. Kapablas peti kaj sekvi detalajn instrukciojn. Kapablas akiri pli detalajn informojn.</i>
	<i>Kapablas sen troa peno kompreni sufiĉe por trakti simplajn, rutinajn interagojn. Kapablas trakti praktikajn ĉiutagaĵojn: trovi kaj pludoni malkompleksajn faktajn informojn. Kapablas starigi kaj respondi demandojn pri kutimoj kaj rutinoj. Kapablas starigi kaj respondi demandojn pri ŝatokupoj kaj pasintaj aktivadoj. Kapablas doni kaj sekvi simplajn vojindikojn kaj instrukciojn, ekz. klarigi kiel iri ien.</i>
A2	<i>Kapablas komuniki en simplaj kaj rutinaj situacioj, kiuj postulas simplajn kaj rektajn interŝanĝojn de informoj. Kapablas interŝanĝi limigitajn informojn pri konataj kaj rutinaj funkciaj aferoj. Kapablas starigi kaj respondi demandojn pri sia laboro kaj libertempo. Kapablas peti kaj doni vojindikojn, uzante mapon aŭ planon. Kapablas peti kaj doni personajn informojn.</i>
A1	<i>Kapablas kompreni demandojn kaj instrukciojn, kiuj estas zorge kaj malrapide dirataj, kaj kapablas sekvi mallongajn, simplajn vojindikojn. Kapablas starigi kaj respondi simplajn demandojn, fari simplajn rimarkigojn rilate al urĝaj bezonoj aŭ al tre konataj temoj, kaj kapablas reagi al tiaj rimarkigoj. Kapablas starigi kaj respondi demandojn pri si mem kaj pri aliaj, pri ilia loĝloko, konatuloj, posedaĵoj. Kapablas indiki tempojn per vortogrupoj kiel 'en la venonta semajno', 'pasintan vendredon', 'en novembro', 'je la tria horo'.</i>

INTERVJUADO KAJ INTERVJUIGADO	
C2	<i>Kapablas bonege subteni sian flankon de la interparolo, strukturante la parolaĵojn kaj aŭtoritate interagante tute flue kiel intervjuanto aŭ intervjuato, sen malavantaĝoj kompare kun denaskulo.</i>
C1	<i>Kapablas plene partopreni en intervjuo, ĉu kiel intervjuanto, ĉu kiel intervjuato, flue detalante kaj evoluigante la pridiskutatajn temojn sen ajna helpo, kaj bone traktante interrompojn.</i>
B2	<i>Kapablas efike kaj flue intervui, spontanee deviante de preparitaj demandoj, kaj pludemandante por esplori interesajn reagojn.</i>
	<i>Kapablas montri iniciatemon dum intervjuo, detalante kaj evoluigante ideojn kun malmulta helpo aŭ instigado de intervjuanto.</i>
B1	<i>Kapablas doni konkretajn informojn, kiujn oni petas dum intervjuo aŭ konsulto (ekz. priskribi simptomojn al kuracisto), sed faras tion kun limigita precizeco. Kapablas plenumi preparitan intervjuon, kontrolante kaj konfirmigante informojn, kvankam necesas de tempo al tempo peti ripetadon, se la alia persono rapide aŭ abunde respondas.</i>
	<i>Kapablas montri ioman iniciatemon dum intervjuo aŭ konsulto (ekz. levi novan temon), sed dum la interagado multe dependas de la intervjuanto. Kapablas plenumi strukturitan intervjuon surbaze de preparita demandaro, kun kelkaj spontaneaj daŭrigaj demandoj.</i>
A2	<i>Kapablas komprenigi sin dum intervjuo kaj komuniki ideojn kaj informojn pri konataj temoj, kondiĉe ke eblas de tempo al tempo peti klarigojn kaj ricevi iom da helpo por esprimi la celatan signifon.</i>
	<i>Kapablas dum intervjuo respondi al simplaj demandoj kaj reagi al simplaj rimarkoj.</i>
A1	<i>Kapablas dum intervjuo respondi al simplaj rektaj demandoj pri personaj detaloj, kiuj estas tre malrapide kaj klare esprimitaj en rekta, neidioma lingvaĵo.</i>

4.4.3.2 Skribaj interagoj

Jen kelkaj ekzemploj de aktivadoj, kiuj estas konsiderataj skribaj interagoj:

- transdonado kaj interŝanĝado de skribaĵoj, kiam parola interagado estas nebla kaj maltaŭga;
- korespondado per leteroj, faksilo, retpoŝto ktp;
- intertraktado pri la teksto de interkonsentoj, kontraktoj, komunikaĵoj ktp, ĉe kio oni revortumas kaj interŝanĝas malnetojn, korektojn, provlegaĵojn ktp;
- partoprenado en rektaj kaj nerektaj retaj forumoj.

4.4.3.3 Ĉeestaj interagoj

Ĉe ĉeestaj interagoj povas kompreneble roli miksaĵo de komunikaj rimedoj: parolaj, skribaj, aŭdvidaj, apudlingvaj (vd. sekcion 4.4.5.2) kaj apudtekstaj (vd. sekcion 4.4.5.3) .

4.4.3.4 Hom-maŝinaj interagoj

Dum pliperfektiga komputilaj programaroj, la rolo de interaga hom-maŝina komunikado iĝas pli kaj pli grava en publikaj, profesiaj, edukadaj kaj eĉ personaj medioj.

Ni prezentas ilustrajn skalojn por:

- ĝenerala skriba interagado;
- korespondado;
- traktado de notoj, mesaĝoj kaj formularoj.

ĜENERALA SKRIBA INTERAGADO	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas esprimi sin klare kaj precize, rilatante flekse kaj efike kun la alskribato.</i>
B2	<i>Kapablas skribe efike esprimi novaĝojn kaj vidpunktojn, kaj rilati al tiuj de aliuloj.</i>
B1	<i>Kapablas esprimi informojn kaj ideojn pri abstraktaj kaj konkretaj temoj, kontroli informojn, informiĝi sufiĉe detale pri problemoj kaj sufiĉe detale klarigi ilin. Kapablas skribi personajn leterojn kaj notojn por peti aŭ transdoni simplajn informojn, kiuj lin/sin rekte koncernas, ĉe kio li/ŝi sukcesas komuniki la punktojn, kiujn li/ŝi konsideras la plej gravaj.</i>
A2	<i>Kapablas skribi mallongajn ŝablonecajn notojn rilate al aferoj, kiuj lin/sin rekte koncernas.</i>
A1	<i>Kapablas skribe peti aŭ transdoni personajn detalojn.</i>

KORESPONDADO	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas klare kaj precize esprimi sin en persona korespondado, uzante la lingvon flekse kaj efike, inkluzivigante emociajn, aludajn kaj ŝercajn lingvouzojn.</i>
B2	<i>Kapablas skribi leterojn, kiuj esprimas diversajn emoci-niveleojn kaj substrekas la personan gravecon de okazaĵoj kaj spertoj, kaj prikomentas la novaĝojn kaj vidpunktojn de la korespondanto.</i>
B1	<i>Kapablas skribi personajn leterojn kun novaĝoj kaj pensoj pri abstraktaj aŭ kulturaj temoj kiel muziko kaj filmoj. Kapablas skribi personajn leterojn, kiuj iom detale priskribas spertojn, sentojn kaj okazaĵojn.</i>
A2	<i>Kapablas skribi tre simplajn personajn leterojn kun dankoj kaj pardonpetoj.</i>
A1	<i>Kapablas skribi mallongan, simplan poŝtkarton.</i>

TRAKTADO DE NOTOJ, MESAĜOJ KAJ FORMULAROJ	
C2	<i>Kiel B1</i>
C1	<i>Kiel B1</i>
B2	<i>Kiel B1</i>
B1	<i>Kapablas noti mesaĝojn, kiam iu petas informojn aŭ klarigas problemojn. Kapablas skribi notojn kun simplaj informoj, kiuj lin/sin rekte koncernas, al amikoj, metiistoj, instruistoj kaj aliaj, kiuj rolas en la ĉiutaga vivo, ĉe kio li/ŝi sukcesas en komprenebla maniero komuniki la informojn, kiujn li/ŝi konsideras gravaj.</i>
A2	<i>Kapablas noti mallongan, simplan mesaĝojn, kondiĉe ke eblas peti ripetadon kaj revertumadon. Kapablas skribi mallongajn, simplajn notojn kaj mesaĝojn rilatantajn al bezonoj en medioj, kiuj lin/sin rekte koncernas.</i>
A1	<i>Kapablas skribi nombrojn kaj datojn, la proprajn nomon, naciecon, adreson, aĝon, naskiĝtagon aŭ daton de alveno en la lando ktp, ekz. por hotela registriĝo.</i>

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *en kiaj komunikaj aktivadoj la lernanto bezonos kaj estu kapabligita partopreni, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *en kiuj roloj la lernanto bezonos kaj estu kapabligita funkcii, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

4.4.3.5 Interagaj strategioj

Interagado rilatas al ricevaj kaj produktaj aktivadoj, kaj ankaŭ al aktivadoj, kiuj unike servas la konstruadon de komunaj interparoloj. Ĉiuj ricevaj kaj produktaj strategioj ĉi-supre menciitaj, apartenas do ankaŭ al interagado. Tamen, por parolaj interagadoj oni komune kreas signifon per estigado de iugrada komuna mensa kunteksto, realtempe difinante komunajn konataĵojn, eltrovante siajn deirpunktojn, alproksimiĝante unu la alian aŭ fiksante kaj konservante komfortan distancon. Tio signifas, ke aldone al la ricevaj kaj produktaj strategioj, ekzistas ankaŭ kategorio de strategioj, kiuj ekskluzive rilatas al la koncerna interagado kaj al la regado de tiu procezo. Krome, la fakto, ke temas ĉefe pri ĉeesta interagado, kontribuas al vasta redundeco, ne nur pri tekstaj, lingvaj elementoj, sed ankaŭ pri apudlingvaj elementoj, kuntekstaj signaloj, kiuj ĉiuj povas esti pli aŭ malpli ellaboritaj, pli aŭ malpli eksplicaj. La bezonatan vastecon de tiaj redundaj elementoj konstatas la partoprenantoj surbaze de konstanta kontrolado de la interaga procezo.

Ĉe la planado de parolaj interagoj oni aktivigas skemojn aŭ ‘agogramon’ (t.e. diagramon, kiu reprezentas la strukturon de iu komunika interago) pri eblaj kaj verŝajnaj interŝanĝoj dum la venontaj aktivadoj (*enkadrigado*), kaj konsideras la komunikan distancon inter la kunparolantoj (*identigado de la distanco inter informoj kaj opinioj; difinado de komunaj konataĵoj*) por decidi pri opcioj kaj prepari eblajn paŝojn en tiuj interagoj (*planado de paŝoj*). Dum la aktivado mem lingvouzantoj alprenas vicprenajn strategiojn por akiri iniciaton en la diskurso (*prenado de parolvicoj*), por firmigi kunlaboradon pri la tasko kaj daŭrigi la diskuton (*interpersona kunlaborado*), por progresigi interkompreniĝon kaj koncentri la diskuton al la plenumenda tasko (*enhava kunlaborado*), kaj por mem peti helpon pri vortumaj problemoj (*petado de helpo*). Pritaksado, same kiel planado, okazas sur komunika nivelo: prijuĝi la kongruecon inter la planitaj agoskemoj kaj la realaj okazaĵoj (*kontrolado de skemoj, agogramo*) kaj la kongruecon inter la planitaj kaj la realaj rezultoj (*kontrolado de efiko, sukceso*). Miskomprenoj kaj netolerebla ambigueco kondukas al petoj pri klarigoj, kio povas okazi sur komunika aŭ sur lingva nivelo (*petado kaj donado de klarigoj*), kaj laŭbezone al aktivaj intervenoj por reestigi komunikadon kaj forigi miskomprenojn (*riparado de la komunikado*).

- Planado
 - enkadrigado (elektado de agogramo)
 - identigado de la distanco inter informoj kaj opinioj (favoraj kondiĉoj)
 - difinado de komunaj konataĵoj
 - planado de paŝoj
- Plenumado
 - prenado de parolvicoj
 - interpersona kunlaborado
 - enhava kunlaborado
 - traktado de neatenditaĵoj
 - petado de helpo

- Pritaksado
 - kontrolado (skemoj, agogramoj)
 - kontrolado (efiko, sukceso)
- Riparado
 - petado de klarigoj
 - donado de klarigoj
 - riparado de komunikado

Ni prezentas ilustrajn skalojn por:

- prenado de parolvicoj;
- kunlaborado;
- petado de klarigoj.

PRENADO DE PAROLVICOJ	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas elekti taŭgan esprimon el jam preta gamo da diskursaj rimedoj, per kiuj eblas taŭge enkonduki rimarkojn por preni la parolvicon, aŭ por gajni tempon kaj dumpense teni la parolvicon.</i>
B2	<i>Kapablas konvene interveni en diskutojn, uzante adekvatan lingvaĵon. Kapablas adekvate iniciati, daŭrigi kaj fini interparolojn, efike sinsekvigante parolvicojn. Kapablas iniciati interparolojn, preni parolvicon en taŭgaj momentoj kaj laŭbezzone fini konversacion, sed eble ne ĉiam farante tion elegante. Kapablas uzi rutinajn esprimojn (ekzemple 'Tio estas malfacila demando') por gajni tempon, teni la parolvicon kaj dume elpensi dirotajojn.</i>
B1	<i>Kapablas interveni en diskuto pri konata temo, uzante taŭgan esprimon por preni la parolvicon. Kapablas iniciati, daŭrigi kaj fini ĉeestajn interparolojn pri temoj konataj aŭ apartenantaj al la propra interesokampo.</i>
A2	<i>Kapablas uzi simplajn teknikojn por komenci, daŭrigi aŭ fini mallongan konversacion. Kapablas iniciati, daŭrigi kaj fini simplajn ĉeestajn konversaciojn. Kapablas peti la atenton.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

KUNLABORADO	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas lerte rilatigi la proprajn kontribuojn al tiuj de aliaj parolantoj.</i>
B2	<i>Kapablas retrokupi kaj reagi post rimarkoj kaj intervenoj de aliaj parolantoj kaj tiel subteni la evoluon de la diskuto. Kapablas daŭrigi diskutojn pri konataj temoj, konfirmante komprenon, invitante aliajn ekparoli ktp.</i>
B1	<i>Kapablas utiligi bazan repertuaron de lingvaj rimedoj kaj strategioj por daŭrigi konversacion aŭ diskuton. Kapablas resumi la punkton atingitan en diskuto kaj tiel helpi enfokusigi la paroladon. Kapablas parte ripeti, kion iu diris por konfirmi interkompreniĝon kaj subteni la evoluigon de la priparolataj ideoj. Kapablas inviti aliajn partopreni en la diskuto.</i>
A2	<i>Kapablas indiki sian komprenon.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

PETADO DE KLARIGOJ	
C2	<i>Kiel B2</i>
C1	<i>Kiel B2</i>
B2	<i>Kapablas starigi postajn demandojn por kontroli komprenon pri tio, kion la parolanto intencis diri, kaj por solvi ambiguaĵojn.</i>
B1	<i>Kapablas peti iun klarigi aŭ detali ĵusajn diraĵojn.</i>
A2	<i>Kapablas tre simple peti ripetadon, kiam io ne estas komprenita. Kapablas per rutinaj esprimoj peti klarigon pri esencaj vortoj kaj vortogrupoj ne komprenitaj. Kapablas diri, ke la parolado ne estas komprenata.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

4.4.4 Peradaj aktivadoj kaj strategioj

Ĉe **peradaj aktivadoj** la lingvouzanto ne okupiĝas pri la esprimado de propraj opinioj, sed li/ŝi agas kiel peranto inter kunparolantoj, kiuj ne senpere povas kompreni unu la alian. Kutime – sed ne necese – temas pri malsamlingvanoj. Ni prezentas kelkajn ekzemplojn de peradaj aktivadoj. Ĉe tio temas ne nur pri parola interpretado kaj skriba tradukado, sed ankaŭ pri resumado kaj parafrizado en la sama lingvo, kiam la lingvaĵo de la originalaĵo ne estas komprenebla por la celita ricevanto. Jen kelkaj ekzemploj:

4.4.4.1 Parola perado:

- samtempa interpretado (konferencoj, kunsidoj, formalaj paroladoj ktp);
- sinsekva interpretado (bonvenigaj paroladoj, ĉiĉeronado ktp);
- neformala interpretado:
 - de eksterlandaj vizitantoj en la propra lando
 - de denaskuloj en eksterlando
 - en sociaj kaj intertraktaj situacioj por amikoj, familianoj, klientoj, eksterlandaj gastoj ktp
 - de ŝildoj, menuoj, avizoj ktp.

4.4.4.2 Skriba perado:

- preciza tradukado (kontraktoj, juraj kaj sciencaj tekstoj ktp);
- literatura tradukado (noveloj, dramoj, poemoj, kantotekstoj ktp);
- resumado (artikoloj el gazetoj, revuoj ktp) ene de L2 aŭ inter L1 kaj L2;
- parafrizado (taŭgigi fakajn tekstojn por laikoj ktp).

4.4.4.3 Peradaj strategioj

Peradaj strategioj reflektas manierojn, laŭ kiuj oni povas trakti la postulojn rilate la uzon de limigitaj rimedoj por prilabori informojn kaj prezenti ilin en ekvivalenta signifo. La procedo povas enhavi iom da antaŭplanado por organizi kaj maksimumigi rimedojn (*kreskigado de fonaj scioj, serĉado de subtenaj rimedoj, preparado de glosaro*) kaj ankaŭ planadon de la maniero, laŭ kiu oni traktu la taskon (*konsiderado de la bezonoj de la interparolantoj, elektado de la grandeco de la interpretaj unuoj*). Dum interpretado, klarigado aŭ tradukado la peranto devas bone antaŭrigardi al la sekvontaĵoj dum li/ŝi vortumas la ĵusajn diraĵojn. Tiel li/ŝi ĝenerale ĵonglas per du malsamaj tradukendaĵoj samtempe (*anticipado*). Necesas noti esprimmanierojn por pligrandigi la glosaron (*notado de alternativoj, ekvivalentoj*) kaj krei fidindajn insulojn (antaŭpretigitajn lingvobrikojn), kiuj liberigas la kapablon por anticipado. Krome necesas uzi teknikojn por transponti necertaĵojn kaj eviti malkontinuojn, dum kio li/ŝi daŭrigas la anticipadon (*transpontado de mankoj*). Pritaksado okazas sur komunika nivelo (*kontrolado de enhava kongruenco*) kaj sur lingva nivelo (*kontrolado de lingvouza kohero*) kaj, certe ĉe skriba tradukado, ĝi kondukas al riparado, por kio oni uzas konsultlibrojn kaj fakulojn (*rafinado uzante vortarojn, tezaŭrojn, fakulojn aŭ aliajn fontojn*).

- Planado
 - Kreskigado de fonaj scioj
 - serĉado de subtenaj rimedoj
 - preparado de glosaro
 - konsiderado de la bezonoj de la interparolantoj
 - elektado de la grandeco de la interpretaj unuoj
- Plenumado
 - anticipado: samtempa, realtempa traktado de la ricevataj eroj dum oni vortigas la ricevitajn
 - notado de alternativoj, ekvivalentoj
 - transpontado de mankoj
- Pritaksado
 - kontrolado de enhava kongruenco de du versioj
 - kontrolado de lingvouza kohero
- Riparado
 - rafinado uzante vortarojn, tezaŭrojn
 - konsultado de fakuloj, aliaj fontoj

Ilustraj skaloj ankoraŭ ne disponeblas.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *en kiuj peradaj aktivadoj la lernanto bezonos kaj estu kapabligita roli, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

4.4.5 Nelingva komunikado

4.4.5.1 Praktikaj agoj

Praktikaj agoj, kiuj akompanas lingvajn aktivadojn (normale temas pri ĉeestaj parolaj aktivadoj), estas ekzemple:

- *Montrado*. Tio okazas ekzemple fingre, mane, okule aŭ kape. Tiaj agoj estas uzataj kune kun montraĵoj por identigi objektojn, homojn ktp., ekzemple: *Ĉu mi povas havi tiun? Ne, ne tiun, sed tiun.*;
- *Demonstrado*. Tiajn agojn akompanas montraĵoj, simplaj verboj kaj rilataj esprimoj, ekzemple *Mi prenas ĉi tion kaj fiksas ĝin ĉi tie. Nun vi faru same!*;
- *Klare observeblaj agoj*. Temas pri agoj, kiujn oni supozas konataj en rakontoj, komentoj, ordonoj ktp, ekzemple: *Ne faru!, Bone farite!, Ho ve, li faligis ĝin!*. En ĉiuj ĉi okazoj, la esprimo estas komprenebla nur, kiam oni vidas la koncernan agon.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiel lerte la lernanto bezonos kaj estu kapabligita ligi esprimojn al agoj kaj inverse, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *en kiuj situacioj la lernanto bezonos kaj estu kapabligita fari tion, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

4.4.5.2 Apudlingvaj rimedoj

Al **apudlingvaj rimedoj** apartenas *korpolingvo, nelingvaj parolsonoj kaj prozodiaj kvalitoj*.

Korpolingvo

Apudlingva korpolingvo diferencas de praktikaj agoj, kiujn akompanas parolaĵoj, en tio, ke ĝi konvencie peras signifojn, kiuj povas varii laŭ la kulturo. Jen kelkaj elementoj, kiuj estas uzataj en multaj eŭropaj landoj:

- gestoj (ekz. montri pugnigitan manon por ‘protesto’);
- mieno (ekz. rideti aŭ rigardi malaprobe);
- korpoteniĝo (ekz. malfirma pozo por ‘neinteresiĝo’ aŭ firma pozo por ‘interesiĝo’);
- okula kontakto (ekz. palpebrumi por ‘interkompreniĝo’ aŭ malfermegaj okuloj por ‘nekredemo’);
- korpa kontakto (ekz. kisi aŭ skui la manojn por saluti);
- interhoma distanco (ekz. stari proksime aŭ malproksime unu de la alia).

Nelingvaj parolsonoj

Nelingvaj parolsonoj aŭ sonkombinoj estas apudlingvaj en tiu senco, ke ili konvencie ja portas signifojn, sed troviĝas ekster la normala fonologia sistemo de la lingvo. Jen kelkaj ekzemploj:

Ŝŝ!	por peti silenton
Fi! Hu!	por esprimi fortan malaprobon
Aĉ! Pu!	por esprimi naŭzon
Pa! Ba!	por esprimi malkontenton
Ej!	por esprimi mildan malaprobon

Prozodiaj kvalitoj

La uzo de prozodiaj kvalitoj kiel longeco, tono kaj akcento estas apudlingva, se tiuj kvalitoj pro konvencio portas signifojn (ekzemple rilate al sintenoj kaj sentoj). Tiaj kvalitoj ne apartenas al la normala fonologia sistemo de la lingvo. Jen kelkaj ekzemploj:

voĉkvalito	bruska, raŭka, tranĉa ktp
tonaltecio	grumbla, grinca, kriĉa ktp
laŭtecio	flustra, murmura, kria ktp
longeco	ekz. <i>E-e-e-e-ge bone!</i>

Multaj apudlingvaj efikoj estiĝas pro kombinaĵoj de voĉkvalito, tonaltecio, laŭtecio kaj longeco.

Komunikado per apudlingvaj rimedoj klare distingendas de *signolingvoj*, kiujn ne kovras la nuna *Referenckadro*, kvankam tiukampaj fakuloj povus trovi multajn konceptojn kaj kategoriojn, kiuj ilin koncernas.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiujn apudlingvaj kondutojn en la cellingvo la lernanto bezonos kaj estu kapabligita rekoni, kompreni, kaj kion oni postulos por pruvi tiujn kapablojn.*
- *kiujn apudlingvaj kondutojn en la cellingvo la lernanto bezonos kaj estu kapabligita uzi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

4.4.5.3 Apudtekstaj rimedoj

Apudtekstaj rimedoj ludas ĉe skribaj tekstoj similan rolon kiel apudlingvaj rimedoj. Jen kelkaj ekzemploj de apudtekstaj rimedoj:

- ilustraĵoj (fotoj, desegnaĵoj ktp);
- grafikaĵoj, tabeloj, diagramoj, figuroj ktp;
- tipografiaj rimedoj (tiparoj, litergrandoj, interspacoj, substrektoj, paĝaranĝo ktp).

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiujn apudtekstajn elementojn la lernanto bezonos kaj estu kapabligita rekoni, kaj al kiuj li/ŝi bezonos aŭ estu kapabligita reagi, kaj kion oni postulos por pruvi tiujn kapablojn.*
- *kiujn apudtekstajn elementojn la lernanto bezonos kaj estu kapabligita uzi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

4.5 Komunikaj lingvoprocezoj

Por agi kiel parolanto, skribanto, aŭskultanto aŭ leganto, lernanto devas kapabli kompetente plenumi serion de agoj.

Por paroli, la lernanto devas kapabli:

- *plani* kaj *organizi* mesaĝon (sciaj kapabloj);
- *vortumi* lingvan esprimon (lingvaj kapabloj);
- *artikulacii* la esprimon (fonetikaj kapabloj).

Por skribi, la lernanto devas kapabli:

- *organizi* kaj *vortumi* la mesaĝon (sciaj kaj lingvaj kapabloj);
- *manskribi* aŭ *tajpi* la tekston (movkapabloj) aŭ alimaniere transigi la tekston al skriba formo.

Por aŭskulti, la lernanto devas kapabli:

- *percepti* la aŭdaĵon (aŭdaj fonetikaj kapabloj);
- *identigi* la aŭdaĵon kiel lingvan mesaĝon (lingvaj kapabloj);
- *kompreni* la mesaĝon (semantikaj kapabloj);
- *interpreti* la mesaĝon (sciaj kapabloj).

Por legi, la lernanto devas kapabli:

- *percepti* la skribitan tekston (vidaj kapabloj);
- *rekoni* la skribon (ortografiaj kapabloj);
- *identigi* la skribaĵon kiel lingvan mesaĝon (lingvaj kapabloj);
- *kompreni* la mesaĝon (semantikaj kapabloj);
- *interpreti* la mesaĝon (sciaj kapabloj).

La observeblaj fazoj de ĉi tiuj procezoj estas bone komprenataj. Aliaj ne, kiel la procezoj en la centra nerva sistemo. En la ĉi-sekva analizo ni volas identigi nur kelkajn partojn de la procezo, kiuj gravas por la evoluigo de lingvaj kapabloj.

4.5.1 Planado

Planado rilatas al la maniero, laŭ kiu lingvouzantoj aŭ lingvolernantoj elektas, interrilatigas kaj kunordigas elementojn de ĝeneralaj kaj komunikaj lingvaj kapabloj (vd. ĉapitron 5) por plenumi siajn komunikajn celojn kadre de komunika evento.

4.5.2 Plenumado

4.5.2.1 Produktado

En la **produkta procezo** distingeblas du konsistigaj elementoj:

La elemento *vortumado* prenas la rezulton de la planado kaj donas al ĝi lingvan formon. Ĉe tio rolas leksikaj, gramatikaj, fonologiaj (kaj ĉe skribado, ortografiaj) procezoj, kiuj estas distingeblaj kaj ŝajnas (ekz. ĉe iuj cerbaj misfunkcioj) esti iugrade sendependaj, sed kies precizaj interrilatoj ankoraŭ ne estas plene komprenataj.

La elemento *artikulaciado* organizas la aktivigon de la voĉa aparataro por transformi la rezulton de la fonologiaj procezoj al kunordigitaj moviĝoj de la parolorganoj por estigi sinsekvon de sonondoj konsistigantaj parolan esprimon. Aŭ, alternative, ĝi organizas la aktivigon de la manaj muskoloj por produkti manskribitan aŭ tajpitan tekston.

4.5.2.2 Ricevado

La *riceva procezo* konsistas el kvar fazoj, okazantaj en linia sinsekvo (demalsupre), sed estas konstante ĝisdatigataj kaj reinterpretaĵaj (desupre), rezulte de scioj pri la reala mondo, laŭskemaj atendoj kaj novaj komprenoj pri la teksto, en subkonscia interaga procezo:

- percepti parolaĵojn kaj skribaĵojn: rekoni sonojn/literojn kaj vortojn (mane aŭ maŝine skribitajn);
- rekoni la tekston tute aŭ parte kiel gravan aŭ interesan;
- semantike kaj scie kompreni la tekston kiel lingvan unuon;
- interpreti la tekston en ĝia kunteksto.

Ĉe tio rolas jenaj kapabloj:

- perceptado;
- memorado;
- malkodado;
- deduktado;
- anticipado;
- imagado;
- rapida trarigardado;
- rilatigado kun antaŭaj kaj postaj teksteroj.

En komprenado, precipe de skribitaj tekstoj, povas utili la ĝusta aplikado de helpiloj kaj konsultiloj kiel:

- vortaroj (unulingvaj kaj dulingvaj);
- tezaŭroj;
- prononcvortaroj;
- elektronikaj vortaroj, gramatikiloj, literumiloj kaj aliaj helpiloj;
- referencaj gramatikoj.

4.5.2.3 Interagado

La procezoj, kiuj rolas ĉe *parolaj interagoj*, plurmaniere diferencas de simpla sinsekvo de parolaj kaj aŭskultaj agadoj:

- La produktaj kaj ricevaj procezoj parte kovras unu la alian. Dum la lingvouzanto asimilas la parolaĵojn de la kunparolanto, kiu ankoraŭ ne finparolis, jam ekplaniĝas lia/ŝia reago surbaze de hipotezoj pri la naturo, signifo kaj interpreto de la mesaĝo.
- Interparolado estas adicia procezo. Dum la interagado la partoprenantoj interproksimiĝas pri la interpreto de la situacio, evoluigas atendojn kaj enfokusigas la temojn, kiuj gravas al ili. Ĉi tiuj procezoj reflektiĝas en la formo de la esprimataj parolaĵoj.

Ĉe *skribaj interagoj* (ekzemple korespondado letera, faksa, retpoŝta) la ricevaj kaj produktaj procezoj restas apartaj (kvankam elektronika interagado, ekzemple per la Interreto, pli kaj pli proksimiĝas al realtempa interagado). La adiciaj efikoj ĉe skribaj interagoj similas al tiuj ĉe parolaj interagoj.

4.5.3 Kontrolado

La strategia elemento rilatas al la dumkomunika ĝisdatigado de mensaj aktivadoj kaj kapabloj. Ĝi speciale rolas en la produktaj kaj ricevaj procezoj. Grava faktoro en la kontrolado de produktaj procezoj estas la *retrokuplaj signaloj*, kiujn la parolanto aŭ skribanto ricevas en ĉiu fazo de vortumado, artikulaciado kaj akustika perceptado.

En pli vasta senco la strategia elemento rilatas ankaŭ al la kontrolado de la komunika procezo dum ĝi evoluas, kaj al la manieroj, laŭ kiuj oni adaptas la procezojn al ĝi. Jen kelkaj ekzemploj:

- trakti neatenditaĵojn kiel transsaltado al alia medio, temo, skemo ktp;
- trakti komunikajn interrompojn dum la interagado pro ekzemple memoraj problemoj;
- trakti neadekvatajn komunikajn kapablojn por la koncerna tasko, aplikante kompensadajn strategiojn kiel restrukturado, ĉirkaŭparolado, anstataŭigado, helpopetado;
- trakti miskomprenojn kaj misinterpretojn (petante klarigojn);
- trakti parolerarojn kaj misaŭdaĵojn (uzante riparajn strategiojn).

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiujn kapablojn oni kiugrade postulos por la kontentiga traktado de la komunikaj taskoj, kiujn la lernanto kapablu plenumi;*
- *kiuj kapabloj antaŭsupoze jam ĉeestas, kaj kiuj kapabloj estas evoluigendaj;*
- *per kiuj referencaj helpiloj la lernanto bezonos kaj estu kapabligita efike labori, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

4.6 Tekstoj

Ni klarigis en ĉapitro 2, ke la termino ‘teksto’ estas uzata por ĉiaj lingvaj esprimoj, kiujn lingvouzantoj kaj lingvolernantoj ricevas, produktas aŭ interŝanĝas, do ne nur por skribaĵoj, sed ankaŭ por parolaĵoj. Lingvaj komunikaj agoj do ne povas okazi sentekste. Ĉiuj lingvaj aktivadoj kaj procezoj estas analizataj kaj klasataj kadre de la rilato, kiun la lingvouzanto, lingvolernanto aŭ eventuala(j) interparolanto(j) havas kun la teksto, kiun oni povas konsideri finita produkto, artefakto, celo aŭ pretiĝanta produkto. Tiuj aktivadoj kaj procezoj estas iom detale pritraktataj en sekcioj 4.4 kaj 4.5. Tekstoj havas multajn diversajn funkciojn en la socia vivo kaj pro tio ili forme kaj enhave tre varias. Diversaj *tekstoportiloj* estas diversece uzataj. Diverseco de tekstoportiloj, celoj kaj funkcioj kondukas ne nur al responda diverseco en la kunteksto de mesaĝoj, sed ankaŭ al responda diverseco en la ties organiziĝo kaj prezentiĝo. Sekve oni povas distingi diversajn tekstotipojn apartenantajn al diversaj *ĝenroj*. Vd. ankaŭ sekcion 5.2.3.2 (makrofunkcioj).

4.6.1 Tekstoj kaj tekstoportiloj

Ĉiu teksto bezonas tekstoportilon, kutime sonondojn aŭ skribajn artefaktojn. Distingeblas subkategorioj surbaze de fizikaj ecoj de la tekstoportilo, kiuj influas la procezojn de produktado kaj ricevado. Ĉe parolaĵo oni povas ekzemple distingi inter rektaj ĉeestaj paroladoj kaj alpublikaj prezentoj aŭ telefonvokoj; ĉe skribaĵoj oni povas ekzemple distingi inter presaĵoj kaj manskribaĵoj aŭ inter diversaj tiparoj. Por komuniki per specifa tekstoportilo la lingvouzantoj aŭ lingvolernantoj devas havi la necesajn perceptajn kaj movajn kapablojn. Por parolado ili devas kapabli bone aŭdi en la koncernaj kondiĉoj kaj precize regi la organojn, kiuj estigas sonojn kaj artikulaciadon. Por normala skribado ili devas kapabli sufiĉe bone vidi kaj bone regi siajn manojn. Krome, ili devas havi la sciojn kaj kapablojn, kiujn ni aliloke priskribis, unuflanke por rekoni, kompreni kaj interpreti la tekston kaj aliflanke por organizi, vortumi kaj produkti ĝin. Tio validas por ĉiaj tekstoj.

La ĉi-supraj diraĵoj ne malkuraĝigu homojn, kiuj havas lernomalfacilojn aŭ sensajn aŭ movajn handikapojn lerni kaj uzi fremdajn lingvojn. Kreiĝis diversaj iloj, de simplaj aŭdhelpiloj ĝis okulregataj komputilaj parolsinteziloj, por superi eĉ la plej severajn aŭdajn, vidajn aŭ movajn problemojn. Kaj kun rimarkinda sukceso oni aplikis taŭgajn metodojn kaj strategiojn por ebligi al junuloj kun lernomalfaciloj atingi valorajn lernocelojn en la kampo de fremdaj lingvoj. Liplegado, utiligo de la restanta aŭdkapablo kaj fonetika trejnado ebligis al surdeguloj atingi altnivelan parolan komunikan kapablon en dua aŭ fremda lingvo. Kun la necesaj insisteroj kaj kuraĝigo homojn havas eksterordinaran kapablon superi obstaklojn, kiuj malhelpas komunikadon kaj la produktadon kaj ricevadon de tekstoj.

Principe ĉiun tekston povas porti ĉiu tekstoportilo, kvankam en praktiko tekstoportiloj kaj tekstoj estas pli proksime interligitaj. Skribaĵoj ĝenerale ne portas ĉiujn signifohavajn fonetikajn informojn, kiujn portas parolaĵoj. Alfabetaj skriboj ĝenerale ne sisteme portas prozodiajn informojn (ekzemple akcentojn, intonaciojn, paŭzojn, stilajn reduktojn). Konsonantaj kaj ideografiaj skriboj portas eĉ malpli da informoj. Kutime neniu skribo portas apudlingvajn aspektojn, kvankam oni kompreneble povas referenci al ili en la teksto de novelo, teatraĵo ktp. Kompense en skribaĵoj oni uzas apudtekstajn elementojn, kiuj estas ligitaj al la spacdimensia tekstoportilo kaj ne estas uzeblaj dum parolado. Krome estas tiel, ke la karaktero de la tekstoportilo forte influas la karakteron de la teksto kaj inverse. Du ekstremaj ekzemploj: ŝtona gravuraĵo estas malfacile kaj multekoste produkta, sed estas tre daŭropova kaj nmovebla, dum aerpoŝta letero estas malmultekosta, facile uzebla kaj transportebla, sed malpeza kaj fragila. Ĉe perekrana elektronika komunikado eble eĉ tute ne produktiĝas ia konservebla artefakto. La tekstoj, kiujn normale portas la koncernaj tekstoportiloj, estas simile kontrastaj: unuflanke, zorgeme kompilita, sobra teksto kun monumentaj informoj por estontaj generacioj, kiu elvokas respekton por la honorataj loko aŭ homo(j), aŭ aliflanke haste surpaperigitaj personaj notoj, kiuj aktuale, sed efemere, interesas la ricevantojn. La klasifika ambigueco inter tekstotipoj kaj tekstoportiloj similas al la klasifika ambigueco inter tekstotipoj kaj aktivadoj. Libro, revuo kaj gazeto estas malsamaj tekstoportiloj pro siaj fizikaj ecoj kaj aspektoj. Pro la naturo kaj strukturo de la enhavoj ili estas malsamaj tekstotipoj. Tekstotipo kaj tekstoportilo estas proksime interligitaj kaj ambaŭ rezultas el la funkcioj, kiujn ili plenumas.

4.6.2 Tekstoportiloj

Ekzistas interalie jenaj tekstoportiloj:

- voĉo;
- telefono, videotelefono, telekonferenco;
- publikanoncaj sonsistemoj;
- radioelsendoj
- televido
- kinejaj filmoj
- komputiloj (retpoŝto, lumdiskoj ktp);
- vidbendoj, vidkasedoj, viddiskoj;
- aŭdbendoj, aŭdkasedoj, aŭddiskoj;
- presaĵoj;
- manuskriptoj;
- ktp.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *per kiuj tekstoportiloj la lernanto bezonas aŭ estu kapabligita (a) ricevi tekstojn, (b) produkti tekstojn, (c) interage trakti tekstojn aŭ (ĉ) peri tekstojn, kaj kion oni postulos por pruvi tiujn kapablojn.*

4.6.3 Tekstotipoj

Ekzistas interalie jenaj *parolaj* tekstotipoj:

- alpublikaj anoncoj kaj instrukcioj;
- alpublikaj paroladoj, prelegoj, prezentoj, predikoj;
- ritoj (ceremonioj, formalaj diservoj);
- distraĵoj (teatraĵoj, spektakloj, deklamaĵoj, kantoj);
- sportaj komentadoj (piedpilkado, biciklado, boksado, ĉevalkurado ktp);
- novaĵelsendoj;
- publikaj debatoj kaj diskutoj;
- interpersonaj dialogoj kaj konversacioj;
- telefonaj konversacioj;
- dungintervjuoj.

Ekzistas interalie jenaj *skribaj* tekstotipoj:

- libroj de fikcio kaj nefikcio, inkluzive de literaturaj revuoj;
- revuoj;
- gazetoj;
- instrukcioj (por praktikaj laboroj, kuirado ktp);
- lernolibroj;
- bildrakontoj;
- broŝuroj, prospektoj;
- faldfolioj;
- reklamiloj;
- publikaj ŝildoj kaj avizoj;
- ŝildoj en vendejoj kaj bazaroj;

- pakaĵoj kaj survaraj etiketoj ktp;
- biletoj ktp;
- formularoj kaj demandoj;
- vortaroj (unulingvaj kaj dulingvaj), tezaŭroj;
- aferecaj kaj fakaj leteroj, faksaĵoj;
- personaj leteroj;
- eseoj kaj ekzercoj;
- labornotoj, protokoloj kaj raportoj;
- notoj, mesaĝoj ktp;
- datumbazoj (novaĵoj, literaturo, ĝeneralaj informoj ktp).

La ĉi-sekvaj skaloj estas bazitaj sur la svisa projekto, kiu estas priskribita en Aldono B. Ili donas ekzemplojn de aktivadoj en kiuj skribaĵoj estas produktataj reage al parolaj aŭ skribaj tekstoj. Nur je la pli altaj niveloj de ĉi tiuj aktivadoj lernanto kapablas kontentigi la postulojn de universitataj studoj aŭ profesiaj kleriĝoj. Je la pli modestaj niveloj la lernanto eble tamen iugrade kapablas plenumi skribajn aktivadojn surbaze de simplaj tekstoj.

FARADO DE NOTOJ (DUM LEKCIOJ, SEMINARIOJ KTP)	
C2	<i>Kapablas rimarki la implicojn kaj aludojn en la parolaĵoj kaj kapablas noti ilin same kiel la eksplicaĵojn.</i>
C1	<i>Kapablas fari detalajn notojn dum lekcio pri temoj en la propra intereskampoj, registrante la informojn tiel adekvate kaj proksime al la originalo, ke la notoj estus uzeblaj ankaŭ por aliaj homoj.</i>
B2	<i>Kapablas kompreni klare strukturitan lecion pri konata temo, kaj noti punktojn, kiuj ŝajnas gravaj, malgraŭ la emo koncentriĝi al la vortoj mem kaj pro tio maltrafi iujn informojn.</i>
B1	<i>Kapablas fari notojn dum lekcio, kiuj estas sufiĉe precizaj por posta propra uzo, kondiĉe ke la temo estas en la propra intereskampoj kaj la parolado estas klara kaj bone strukturita.</i>
	<i>Kapablas fari notojn kiel liston de esencaj punktoj dum malkompleksa lekcio, kondiĉe ke la temo estas konata, kaj ke la parolado estas en simpla, klare esprimata, laŭnorma lingvaĵo.</i>
A2	<i>Priskribo ne disponeblas</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

TRAKTADO DE TEKSTOJ	
C2	<i>Kapablas resumi informojn el diversaj fontoj, rekonstruante argumentojn kaj raportojn pro fari koheran prezenton de la ĝenerala rezulto.</i>
C1	<i>Kapablas resumi longajn, malfacilajn tekstojn.</i>
B2	<i>Kapablas resumi vastan gamon da faktaj kaj fikciaj tekstoj, komentante kaj diskutante kontrastajn vidpunktojn kaj la ĉefajn temojn. Kapablas resumi partojn de novaĵelsendoj, intervjuoj aŭ dokumentaĵoj kun opiniado, argumentado kaj diskutado. Kapablas resumi la intrigon kaj sinsekvon de okazaĵoj en filmoj aŭ teatraĵoj.</i>
B1	<i>Kapablas kolekti mallongajn diversfontajn informerojn kaj resumi ilin por alia persono. Kapablas simplamaniere parafrazi mallongajn fragmentojn, uzante la vortumon kaj strukturon de la originala teksto.</i>
A2	<i>Kapablas elekti kaj reprodukti esencajn vortojn kaj vortogrupojn aŭ mallongajn frazojn el mallonga teksto konforme al liaj/ŝiaj limigitaj kapabloj kaj spertoj. Kapablas skribi kopii mallongajn tekstojn presitajn aŭ en klara manskribo.</i>
A1	<i>Kapablas skribi kopii unuopajn vortojn kaj mallongajn tekstojn en presita formo.</i>

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezzone indiki:

- *kiujn tekstotipojn la lernanto bezonas kaj estu kapabligita (a) ricevi, (b) produkti, (c) interage trakti aŭ (ĉ) peri, kaj kion oni postulos por pruvi tiujn kapablojn.*

Sekcioj 4.6.1, 4.6.2 kaj 4.6.3 limiĝas al *tekstotipoj* kaj al ties *tekstoportiloj*. Temojn kiujn oni ofte rilatigas al *ĝenro*, ni pritraktas en ĉi tiu *Referenckadro* en sekcio 5.2.3 ('pragmatikaj kapabloj').

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezzone indiki:

- *ĉu kaj kiel la diferencoj en la tekstoportiloj kaj en la psikolingvaj procezoj de parolado, aŭskultado, legado kaj skribado dum produktaj, ricevaj kaj interagaj aktivadoj estas konsiderataj (a) kiam oni elektas, adaptas aŭ kreas parolajn kaj skribajn tekstojn por lernantoj, (b) kiam oni difinas atendojn pri la kapabloj de lernantoj trakti la tekstojn, kaj (c) kiam oni pritaksas la tekstojn, kiujn produktis lernantoj;*
- *ĉu kaj kiel lernantoj kaj instruistoj estas kritike konsciigataj pri la tekstaj ecoj (a) de klasĉambraj paroloj, (b) de testaj kaj ekzamenaj rubrikoj kaj respondoj, kaj (c) de instrukciiloj kaj helpiloj;*
- *ĉu kaj kiel lernantoj estas konsciigataj, ke ili kreu tekstojn taŭgajn (a) por iliaj komunikaj celoj, (b) por iliaj uzkontekstoj (medioj, situacioj, ricevantoj, limigoj) kaj (c) por la uzataj tekstoportiloj.*

4.6.4 Tekstoj kaj aktivadoj

La rezulto de lingvoprodukta procezo estas teksto, kies parolita aŭ skribita formo iĝas artefakto, kiun portas iu tekstoportilo, kaj kiu sendependiĝas de sia produktinto. Post tio la teksto funkcias kiel objekto de la lingvoriceva procezo. Skribaj artefaktoj estas konkretaj objektoj, ĉu gravuritaj en ŝtono, ĉu mane, tajpe aŭ prese surpaperigitaj, ĉu elektronike generitaj. Ili ebligas komunikadon, malgraŭ la kompleta spaca kaj/aŭ tempa disiĝo de produktanto kaj ricevanto. Tio estas karakterizaĵo, de kiu grandparte dependas la homa socio. Dum ĉeesta parola interagado la tekstoportilo estas akustika: sonondoj, kiuj ordinare estas

efemeraj kaj ne reprodukteblaj. Estas vere, ke malmultaj parolantoj kapablas ekzakte reprodukti tekston, kiun ili ĵus esprimis dum konversacio. Plenuminte siajn komunikajn celojn, ĝi elmemoriĝas, se ĝi iam ajn enmemoriĝis kiel tutaĵo. Sed moderna teknologio ebligas la registradon kaj elsendadon de sonondoj. Ili povas esti konservataj en alia portilo kaj poste transformataj al sonondoj. Tio ebligas la tempan kaj spacan disigon de produktanto kaj ricevanto. Krome, registraĵoj de spontaneaj interparoloj kaj konversacioj povas esti transskribitaj, post kio oni en taŭga momenta povas analizi ilin. Do necesas ekzisti proksima interrilato inter la kategorioj proponataj por priskribi lingvajn aktivadojn, kaj la tekstoj rezultantaj el tiuj aktivadoj. Oni povas uzi eĉ la saman vorton por ambaŭ. ‘Traduko’ povas indiki la tradukan agon aŭ la produktitan tekston. Simile, ‘konversacio’, ‘debato’ aŭ ‘intervjuo’ povas rilati al la komunika interagado de la partoprenantoj, sed ankaŭ al la serio de interŝanĝitaj diraĵoj, kiuj konsistigas tekston de specifa tipo ligita al specifa ĝenro.

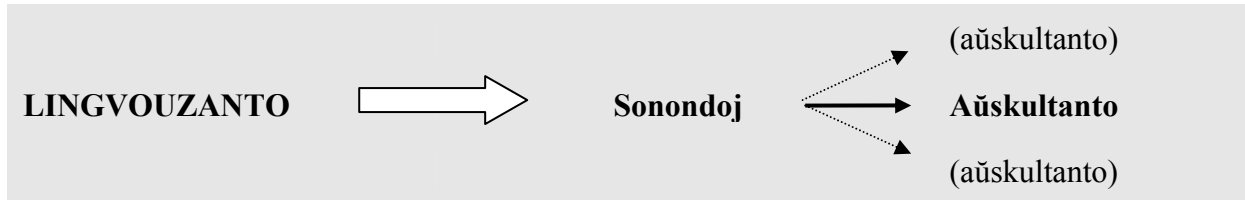
Ĉiuj produktaj, ricevaj, interagaj kaj peradaj aktivadoj estas tempodependaj. La realtempeco de parolo estas evidenta kaj en la aktivadoj parolado kaj aŭskultado kaj en la tekstoportilo mem. En parolata teksto la vortoj ‘antaŭe’ kaj ‘poste’ estas komprenendaj tute laŭvorte. Sed en skribita teksto, kiu kutime (escepte de rultekstoj) estas statika spaca artefakto, tio ne ĉiam estas vera. Dum la produktado de la teksto oni povas prilabori ĝin kaj oni povas aldoni aŭ forigi elementojn. Ne eblas scii, en kiu sinsekvo produktiĝis la elementoj, kvankam ili estas prezentataj en linia sinsekvo, kiel serio de simboloj. Dum la ricevado la okuloj de la leganto povas libere moviĝi super la teksto. Eble li/ŝi legas la tuton en strikte linia sinsekvo, kiel ĝenerale faras infanoj, kiuj lernas legi. Sed spertaj, maturaj legantoj verŝajne unue fluge trarigardas tekston, serĉante informodensajn erojn por ekhavi ideon pri la ĝenerala signifostrukturo kaj poste pli detale legi, kaj laŭbezzone plurfoje relegi, la vortojn, vortogrupojn, frazojn kaj alineojn interesajn por specifaj bezonoj kaj celoj. Aŭtoro aŭ redaktoro povas uzi apudtekstajn rimedojn (vd. sekción 4.4.5.3) por influi tiun procezon kaj ili eĉ plani la tekston konforme al la maniero, laŭ kiu ĝin antaŭvideble legos la celgrupo. Simile, ankaŭ parolatan tekston oni povas antaŭprezare zorgeme plani tiel, ke ĝi ŝajnas esti spontanea, sed tamen efike prezentas esencan mesaĝon sub la diversaj kondiĉoj, kiuj regas la ricevadon de paroloj. Procezo kaj produkto estas nedisigeble interligitaj.

La teksto ludas centran rolon en ĉia lingva komunikado; ĝi estas la deekstere objekte observebla ligo inter produktanto kaj ricevanto, negrave ĉu ili komunikas ĉeeste aŭ malĉeeste. La ĉi-subaj diagramoj skeme montras la rilaton inter la lingvouzanto aŭ lingvolernanto, kiun enfokusigas la *Referenckadro*, kaj la kunparolanto(j), aktivadoj kaj tekstoj.

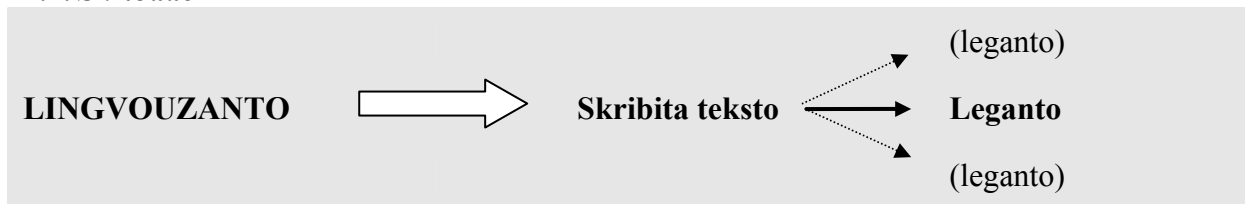
1. *Produktado*

La lingvouzanto aŭ lingvolernanto produktas parolatan aŭ skribitan tekston, kiun ricevas, ofte distance, unu aŭ pluraj aŭskultantoj aŭ legantoj, pri kiuj oni ne atendas, ke ili reagu aŭ respondu.

1.1. *Parolado*



1.2. *Skribado*



2. *Ricevado*

La lingvouzanto aŭ lingvolernanto ricevas tekston de unu aŭ pluraj parolantoj aŭ skribantoj, denove ofte distance, kaj oni ne atendas, ke ili reagu aŭ respondu.

2.1. *Aŭskultado*



2.2. *Legado*



3. *Interagado*

La lingvouzanto aŭ lingvolernanto partoprenas ĉeestan dialogon kun kunparolanto. La teksto de la dialogo konsistas el esprimoj, kiujn ĉiu partoprenanto alterne respektive produktas kaj ricevas.

LINGVOUZANTO	↔	Interparolo	↔	Kunparolanto
LINGVOUZANTO	→	Teksto 1	→	Kunparolanto
LINGVOUZANTO	←	Teksto 2	←	Kunparolanto
LINGVOUZANTO	→	Teksto 3	→	Kunparolanto
LINGVOUZANTO	←	Teksto 4	←	Kunparolanto

ktp

4. *Perado* kovras du aktivadojn: tradukadon kaj interpretadon.

4.1. *Tradukado*

La lingvouzanto aŭ lingvolernanto ricevas tekston de parolanto aŭ neĉeesta skribanto, en unu lingvo aŭ kodo (Lx), kaj produktas paralelan tekston en alia lingvo aŭ kodo (Ly), kiun ricevu alia persono kiel aŭskultanto aŭ neĉeesta leganto.

Skribanto (Lx) → Teksto (en Lx) → LINGVOUZANTO → Teksto (en Ly) → Leganto (Ly)

4.2. *Interpretado*

La lingvouzanto aŭ lingvolernanto peras en ĉeesta interagado inter du kunparolantoj, kiuj ne dividas la saman lingvon aŭ kodon. Tiam la interpretanto ricevas tekston en unu lingvo (Lx) kaj produktas respondan tekston en la alia (Ly).

Kunparolanto (Lx)	↔	Interparolo (Lx)	↔	LINGVOUZANTO	↔	Interparolo (Ly)	↔	Kunparolanto (Ly)
Kunparolanto (Lx)	→	Teksto (Lx1)	→	LINGVOUZANTO	→	Teksto (Ly1)	→	Kunparolanto (Ly)
Kunparolanto (Lx)	←	Teksto (Lx2)	←	LINGVOUZANTO	←	Teksto (Ly2)	←	Kunparolanto (Ly)
Kunparolanto (Lx)	→	Teksto (Lx3)	→	LINGVOUZANTO	→	Teksto (Ly3)	→	Kunparolanto (Ly)
Kunparolanto (Lx)	←	Teksto (Lx4)	←	LINGVOUZANTO	←	Teksto (Ly4)	←	Kunparolanto (Ly)

ktp

Aldone al la ĉi-supre difinitaj interagaj kaj peradaj aktivadoj ekzistas multaj aktivadoj, en kiuj la lingvouzanto aŭ lingvolernanto devas produkti tekstajn respondojn reage al tekstaj stimuloj. La teksta stimulo povas esti parola demando, skriba instrukcio (ekzemple ekzamena tasko), rakonta teksto, fakta aŭ fikcia, ktp aŭ ia kombinaĵo de tiuj. La postulata teksta respondo povas esti ĉio inter unuopa vorto ĝis trihora eseo. Kaj enigataj kaj eligataj tekstoj povas esti parolaj aŭ skribaj, aŭ en L1 aŭ en L2. En la rilato inter la du tekstoj la signifo povas esti konservata aŭ ne. Laŭ tio, eĉ sen konsideri la eventualan rolon en la instruado kaj lernado de modernaj fremdaj lingvoj de aktivadoj en kiuj lernanto produktas L1-tekston responde al L1-stimulo, kiel povas ofte okazi rilate al la socikulura elemento, oni povas distingi pli-malpli 24 tipojn de aktivadoj. En tabelo 6 ni prezentas okazojn, en kiuj kaj la enigataj kaj eligataj tekstoj estas en la cellingvo.

Tabelo 6. *Tekst-al-tekstaj aktivadoj*

Proponata teksto		Rezulta teksto			Aktivada tipo (ekzemploj)
<i>Teksto-portilo</i>	<i>Lingvo</i>	<i>Teksto-portilo</i>	<i>Lingvo</i>	<i>Ĉu signifo-konserva?</i>	
parola	L2	parola	L2	jes	ripetado
parola	L2	skriba	L2	jes	diktaĵo
parola	L2	parola	L2	ne	parolaj demandoj/respondoj
parola	L2	skriba	L2	ne	skribaj respondoj al parolaj L2-demandoj
skriba	L2	parola	L2	jes	voĉlegado
skriba	L2	skriba	L2	jes	kopiado, transskribado
skriba	L2	parola	L2	ne	parolaj respondoj al skriba L2-tasko
skriba	L2	skriba	L2	ne	skribaj respondoj al skriba L2-tasko

Dum tiaj tekst-al-tekstaj aktivadoj havas lokon en la ĉiutaga lingvouzo, ili estas speciale oftaj ĉe lingvolernado, lingvoinstruado kaj lingvotaksado. La pli mekanikaj signifokonservaj aktivadoj (ripetado, diktado, voĉlegado, fonetika transskribado) estas malpopularaj en nuntempa lingvoinstruado, kiu estas orientita al komunikado, ĉar ili estas iom nenaturaj kaj oni atribuas al ili nedezirindajn retroefikojn. Kiel testiloj ili tamen povas esti uzablaj pro la teknika kialo, ke ilia plenumado forte dependas de la utiligo de lingvaj kapabloj por redukti la informan enhavon de tekstoj. Ĉiokaze estas avantaĝe ekzameni ĉiujn eblajn kombinaĵojn en taksonomiaj serioj, ĉar tiam oni povas ne nur ordigi la jamajn spertojn, sed ankaŭ malkovri mankojn kaj sugesti novajn eblojn.

5 La kapabloj de lingvouzantoj kaj lingvolernantoj

Por plenumi taskojn kaj aktivadojn kadre de komunikaj situacioj, lingvouzantoj kaj lingvolernantoj uzas nombron da kapabloj, kiuj evoluis dum iliaj antaŭaj spertoj. Siavice, el tiu partoprenado en komunikaj eventoj (kompreneble inkluzive de eventoj specife planitaj por progresigi lingvolernadon) rezultas plua evoluo de la kapabloj de la lernanto, ne nur por tuja, sed ankaŭ por posta uzo.

Ĉiuj homaj kapabloj iel kontribuas al la komunikaj ebloj de la lingvouzanto, kaj estas konsidereblaj kiel aspektoj de komunikaj kapabloj. Tamen povas esti utile distingi inter kapabloj kiuj estas malpli lingvaj (vd. sekción 5.1), kaj kapabloj kiuj estas pli strikte ligitaj al lingvo (vd. sekción 5.2).

5.1 Ĝeneralaj kapabloj

5.1.1 Faktaj scioj

5.1.1.1 Primondaj scioj

Plenkreskuloj havas tre evoluintan kaj nuance detalan modelon pri la mondo kaj ĝia funkciado, kiu estas proksime ligita al la leksiko kaj gramatiko de ilia gepatra lingvo. Ambaŭ fakte interrilate evoluas. La demando *Kio estas tio?* povas demandi pri la nomo de nove observita fenomeno aŭ pri ĝia signifo (do pri la objekto, kiun la nomo simbolas). La bazaj ecoj de ĉi tiu modelo plene evoluas jam dum frua infanaĝo, sed ĝi pluevoluas per edukiĝo kaj spertoj dum adoleskeco kaj fakte dum la tuta adolta vivo. Komunikado dependas de la kongrueco inter la primonda kaj lingva modeloj, kiujn internigis la komunikantoj. Unu el la celoj de scienca laboro estas malkovri la strukturon kaj funkciadon de la universo kaj disponigi normigitan terminologion por priskribi ilin kaj por referenci al ili. Lingvoj ordinaraj evoluis en natureca maniero kaj la rilatoj inter formaj kaj signifaj kategorioj iom varias de unu lingvo al la alia. Sed tiuj variaĵoj restas ene de la sufiĉe mallarĝaj limoj fiksitaj de la fakta karaktero de la realo. En la socia kampo la malsameco estas pli granda, ol en la fizika kampo, kvankam ankaŭ en la fizika kampo la lingvaj distingo inter naturaj fenomenoj estas grandparte bazitaj sur ilia signifo por la komunuma vivo. Ĉe instruado de dua kaj fremda lingvo, oni ofte povas antaŭsupozi, ke lernantoj jam akiris sufiĉajn sciojn pri la mondo por eklerni la lingvon. Sed tiu supozo neniel estas ĉiam prava (vd. sekción 2.1.1).

Primondajn sciojn (ĉu akiritajn pro spertado, edukiĝo aŭ el informaj fontoj) konsistigas:

- La lokoj, institucioj kaj organizoj, homoj, objektoj, okazaĵoj, procezoj kaj procedoj en diversaj medioj, pri kiuj ni donis ekzemplojn en tabelo 5 (vd. sekción 4.1.2). Faktaj konoj pri la lando aŭ landoj, kie oni parolas la lingvon, estas tre gravaj por la lingvolernantoj. Temas ekzemple pri konoj pri la plej gravaj geografiaj, ekologiaj, demografiaj, ekonomiaj kaj politikaj ecoj.

- La objektaj klasoj (konkretaj/abstraktaj, vivaj/nevivaj ktp) kaj iliaj ecoj kaj rilatoj (tempo-spacaj, asociecaj, analizaj, logikaj, kaŭzo-efikaj ktp), kiel estas klarigate ekzemple en ĉapitro 6 de *Threshold Level 1990*.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiujn primondajn konojn la lingvolernanto (antaŭsupoze) havu, aŭ pruvu;*
- *kiujn novajn primondajn konojn, speciale pri la lando, kie oni parolas la lingvon, la lernanto bezonas dum la lingvolernado, kaj pri kiuj li/si estu instruita.*

5.1.1.2 Socikulturaj scioj

Scioj pri la socio kaj kulturo de la komunumo aŭ komunumoj, kie oni parolas la lernatan lingvon, estas striktasence nur unu aspekto de primondaj scioj. Estas tamen sufiĉe grave por la lingvolernanto dediĉi specialan atenton al ĉi tiuj scioj, ĉar ili – malkiel aliaj sciaj aspektoj – verŝajne ne apartenas al la jamaj spertoj de la lernanto kaj povas esti torditaj pro stereotipoj.

La ecoj, kiuj distinge karakterizas specifan eŭropan socion kaj ĝian kulturon, povas rilati ekzemple al:

1. *Ĉiutaga vivo*, ekzemple:

- manĝaĵoj kaj trinkaĵoj, manĝohoroj, tablokutimoj;
- feriaj periodoj;
- laborhoroj kaj laborkutimoj;
- libertempaj aktivadoj (ŝatokupoj, sportoj, legokutimoj, amaskomunikiloj).

2. *Vivkondiĉoj*, ekzemple:

- vivniveloj (kun regionaj, sociklasaj kaj etnaj variaĵoj);
- loĝkondiĉoj;
- sociaj aranĝoj.

3. *Interhomaj rilatoj* (ankaŭ pripotencaj kaj solidarecaj), ekzemple:

- sociklasa strukturo kaj interklasaj rilatoj;
- interseksaj rilatoj (interseksaj diferencoj, intimeco);
- familiaj strukturoj kaj rilatoj;
- intergeneraciaj rilatoj
- laborejaj rilatoj;
- rilatoj inter la publiko kaj polico, oficistoj ktp;
- rilatoj inter rasoj kaj komunumoj;
- rilatoj inter politikaj kaj religiaj grupoj;

4. *Valoroj, kredoj kaj sintenoj* en rilato kun faktoroj kiel:

- sociaj klasoj;
- profesiaj grupoj (universitatuloj, industriuloj, publikservuloj, kvalifikitaj kaj nekvalifikitaj laboristoj);
- riĉeco (perlaborita kaj heredita);
- regionaj kulturoj;
- sekureco;
- institucioj;

- tradicioj kaj sociaj ŝanĝiĝoj;
- historio, speciale pri ekzemplaj historiaj personoj kaj eventoj;
- minoritatoj (etnaj, religiaj);
- nacia identeco;
- fremdaj landoj, ŝtatoj, popoloj;
- politiko;
- arto (muziko, plastikaj artoj, literaturo, dramo, popularaj muziko kaj kantoj);
- humuro.

5. *Korpa lingvo* (vd. sekción 4.4.5).

Scioj pri la korpolingvaj konvencioj, estas konsistigaj partoj de la socikulturaj kapabloj de la lingvouzanto aŭ lingvolernanto.

6. *Sociaj konvencioj*, ekzemple rilate al gastado kaj gastigado, kiel:

- akurateco;
- donacoj;
- vestaĵoj;
- trinkaĵoj, drinkaĵoj, manĝaĵoj;
- kondutaj kaj konversaciaj konvencioj kaj tabuoj;
- vizitodaŭro;
- ĝisrevidoj.

7. *Ritaj agoj*, ekzemple:

- dum religiaj ceremonioj kaj ritoj;
- okaze de naskiĝoj, nuptoj kaj mortoj;
- kiam oni estas publikano aŭ spektanto ĉe prezentoj kaj ceremonioj;
- dum festoj, festivaloj, dancoj, en diskejoj ktp.

5.1.1.3 Interkultura konscio

Konoj, konscio kaj kompreno pri la rilatoj (similaĵoj kaj rimarkindaj diferencoj) inter la ‘mondo de la devenlanda socio’ kaj la ‘mondo de la cellanda socio’ kreas interkulturan konscion. Estas kompreneble grave atentigi, ke interkultura konscio inkluzivas ankaŭ konscion pri regionaj kaj sociaj diferencoj en ambaŭ mondoj. La kultura konscio de la lernanto estas krome riĉigita per konscio pri pli vasta kultura gamo, ol tiu, kiun konsistigas la kulturoj de L1 kaj L2. Ĉi tiu pli vasta konscio helpas reliefigi la kuntekstojn de ambaŭ kulturoj. Interkultura konscio kovras ne nur objektivajn sciojn, sed ankaŭ konscion pri la maniero, laŭ kiu socioj perceptas unu la alian, ofte en la formo de naciecaj stereotipoj.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiujn jamajn socikulturajn spertojn kaj konojn la lingvolernanto (antaŭsupoze) havu, aŭ pruvu;*
- *kiujn novajn spertojn kaj konojn pri la socia vivo en la devenlanda kaj cellanda socioj akiru la lernanto, por plenumi la postulojn de L2-komunikado;*
- *kiun konscion pri la rilato inter la devenlanda kaj cellanda kulturoj havu la lernanto, por evoluigi adekvatajn interkulturajn kapablojn.*

5.1.2 Lertoj kaj proceduraj scioj

5.1.2.1 Praktikaj lertoj kaj proceduraj scioj

Kelkaj ekzemploj de praktikaj lertoj kaj proceduraj scioj:

- *Sociaj lertoj*: la kapablo agi konforme al la konvencitipoj priskribitaj en sekcio 5.1.1.2, kaj la kapablo plenumi la atenditajn rutinojn en la grado, kiu estas konsiderata adekvata por eksteruloj kaj specife por eksterlandanoj.
- *Lertoj bezonataj en la ĉiutaga vivo*: la kapablo efike plenumi la rutinajn agojn, kiujn oni bezonas en la ĉiutaga vivo (baniĝi, vestiĝi, promeni, kuiri, manĝi ktp); prizorgado kaj riparado de hejmaj aparatoj ktp.
- *Fakaj kaj profesiaj lertoj*: la kapablo plenumi specialistajn agojn (mensajn kaj fizikajn) bezonatajn por plenumi siajn perlaborajn taskojn.
- *Feriaj lertoj*: la kapablo efike plenumi la agojn bezonatajn por libertempaj aktivadoj. Jen kelkaj ekzemploj:
 - artoj (pentri, skulpti, ludi muzikilojn ktp);
 - manlaboroj (triki, brodi, teksu, korboplekti, ĉarpenti ktp);
 - sportoj (teamaj ludoj, atletiko, kuri, grimpi, naĝi ktp);
 - ŝatokupoj (foti, ĝardenumi ktp).

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezzone indiki:

- *kiujn praktikajn lertojn kaj procedurajn sciojn la lingvolernanto havu aŭ pruvu, por efike komuniki en specifa kampo.*

5.1.2.2 Interkulturaj lertoj kaj proceduraj scioj

Kelkaj ekzemploj de interkulturaj lertoj kaj proceduraj scioj:

- la kapablo interrilatigi la devenlandan kaj fremdan kulturojn;
- kultura sentemo kaj la kapablo identigi kaj uzi diversajn strategiojn dum siaj kontaktoj kun alikulturanoj;
- la kapablo plenumi la rolon de interkultura peranto inter la propra kaj fremda kulturoj kaj la kapablo efike trakti interkulturajn miskomprenojn kaj konfliktsituaciojn.
- La kapablo travidi kaj adekvate trakti stereotipigitajn interrilatojn.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezzone indiki:

- *kiujn peradajn rolojn kaj funkciojn la lernanto bezonos kaj estu kapabligita plenumi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *kiujn ecojn de la devenlanda kaj fremda kulturoj la lernanto bezonos kaj estu kapabligita distingi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *kion fari, por ke la lernanto povu sperti la fremdan kulturon;*
- *kiujn ŝancojn havos la lernanto por roli kiel interkultura peranto.*

5.1.3 Personecaj kapabloj

La komunikajn aktivadojn de lingvouzantoj kaj lingvolernantoj influas ne nur iliaj scioj, komprenoj kaj lertoj, sed ankaŭ individuecaj faktoroj, kiuj estas ligitaj al ilia personeco. Ĝin karakterizas sintenoj, motivoj, valoroj, kredoj, lernostiloj kaj personecaj tipoj, kiuj kontribuas al ilia personeca identeco. Ekzemploj de tiaj faktoroj:

1. *Sintenoj*, ekzemple la grado, en kiu la lingvouzanto aŭ lernanto estas:
 - malferma al kaj interesita pri novaj spertoj, aliaj homoj, ideoj, popoloj, socioj kaj kulturoj;
 - preta relativigi la proprajn kulturajn vidpunkton kaj sistemon;
 - preta kaj kapabla distancigi sin de konvenciaj sintenoj pri kultura alieco.

2. *Motivoj*:
 - deinternaj/deeksteraj;
 - instrumentecaj/integraj;
 - komunikcelaj, pro la homa bezono komuniki.

3. *Valoroj*, ekzemple etikaj kaj moralaj.

4. *Kredoj*, ekzemple religiaj, ideologiaj, filozofiaj.

5. *Lernostiloj*, ekzemple:
 - konverĝaj/diverĝaj;
 - tutecaj/analizaj/sintezaĵaj.

6. *Personecaj faktoroj*, ekzemple:
 - babilemo/silentemo;
 - entreprenemo/timemo;
 - optimismemo/pesimismemo;
 - introvertitemo/ekstravertitemo;
 - anticipemo/reagemo;
 - sinkulpigemo/kulpigemo/senkulpigemo;
 - timo/maltimo embarasiĝi;
 - rigideco/flekseco;
 - larĝanimemo/mallarĝanimemo;
 - spontaneemo/sinkontrolemo;
 - inteligenteco;
 - precizemo/senzorgemo;
 - enmemorigaj kapabloj;
 - laboremo/mallaboremo;
 - (manko de) ambicio;
 - (manko de) memkonscio;
 - (manko de) memstareco;
 - (manko de) memfido;
 - (manko de) memestimo.

Sintenoj kaj personecaj faktoroj multe influas ne nur la rolojn de la lingvouzantoj kaj lingvolernantoj en komunikaj aktivadoj, sed ankaŭ iliajn lernokapablojn. Multaj vidas en la evoluigo de ‘interkultura personeco’, ĉe kio rolas sintenoj kaj konscioj, gravan edukon celon en si mem. Ĉi-rilate leviĝas kelkaj gravaj etikaj kaj pedagogiaj problemoj:

- kiugrade personeca evoluo povas esti eksplica eduka celo;
- kiel oni povas kombini kultural relativismon kun etika kaj morala integreco;
- kiuj personecaj faktoroj (a) helpas aŭ (b) malhelpas la lernadon kaj akiron de fremda aŭ dua lingvo;
- kiel oni povas helpi lernantojn ekspluati fort ecojn kaj transponti malfort ecojn;
- kiel oni povas trakti personecan diversecon kadre de la limigoj, kiujn suferas kaj surmetas edukaj sistemoj.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *ĉu la lernanto bezonas, estu stimilita aŭ kapabligita evoluigi kaj montri personecajn faktorojn, kaj se jes, kiujn, kaj kion oni postulos por pruvi tion;*
- *ĉu kaj kiel la personecaj trajtoj de lernantoj estas konsiderendaj ĉe la lernado, instruado kaj pritaksado de lingvaj kapabloj.*

5.1.4 Lernokapabloj

Lernokapabloj rilatas ĝenerale al la kapabloj observi kaj partopreni novajn spertojn kaj integri novajn sciojn kun jamaj scioj, ĉe kio oni laŭbezone modifas tiujn jamajn sciojn. Lingvolernaj kapabloj evoluas dumlerne. Ili ebligas al la lernanto pli efike kaj sendepende alfronti novajn lingvolernajn defiojn, vidi siajn elektojn kaj pli adekvate uzi la ŝancojn, kiuj prezentiĝas. Lernokapabloj kovras plurajn elementojn kiel komunika konscio, ĝeneralaj fonetikaj kapabloj, studokapabloj kaj heŭristikaj kapabloj.

5.1.4.1 Konscio pri lingvoj kaj komunikado

Sentemo pri lingvo kaj lingvouzado, ĉe kiu rolas scioj kaj komprenoj pri la principoj, laŭ kiuj lingvoj estas organizitaj kaj uzataj, ebligas, ke novaj spertoj asimiliĝu en ordiga kadro kaj akceptiĝu kiel riĉigoj. Lernantoj kun tia konscio pri lingvoj kaj komunikado povas pli lerneme kaj uzeme rilati al la nova lingvo, kiu estas ligita al tiuj novaj spertoj. Ili ne emas rezisti ĝin kiel minacon por la jam ekzistanta lingva sistemo, kiun multaj kredas normala kaj ‘natura’.

5.1.4.2 Ĝenerala fonetika konscio kaj fonetikaj kapabloj

Multaj lernantoj, speciale plenkreskaj, rimarkos, ke ilian kapablon prononci novajn lingvojn faciligas jenaj faktoroj:

- kapablo distingi kaj produkti nekutimajn sonojn kaj prozodiajn modelojn;
- kapablo percepti kaj kunkroĉi nekutimajn sonsinsekvojn;
- kapablo, kiel aŭskultanto, analizi kontinuan sonfluan kiel senchavan strukturitan serion de distingeblaj fonologiaj signifoportaj elementoj;
- kompreni/regi la sonperceptajn kaj sonproduktajn procezojn, kiuj aplikeblas ĉe la lernado de la nova lingvo.

Oni distingu ĉi tiujn ĝeneralajn fonetikajn kapablojn disde la kapablo apliki ilin ĉe specifa lingvo.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiujn paŝojn oni sekvu por evoluigi ĉe la lernanto lian konscion pri lingvoj kaj komunikado;*
- *kiujn sondistingajn aŭskultajn kaj parolojn kapablojn (antaŭsupoze) la lernanto bezonos, pri kiuj li/ŝi estu kapabligita, kaj kion oni postulos por pruvi tiujn kapablojn.*

5.1.4.3 Studokapabloj

Ekzemploj de studokapabloj:

- kapablo efike uzi lernoŝancojn, kiuj prezentas sin dum instruado:
 - koncentriĝi al la prezentitaj informoj,
 - kompreni la celon de plenumendaj taskoj,
 - efike kunlabori dum duopa kaj grupa laboro,
 - rapide kaj ofte uzi la lernitan lingvon aktive;
- kapablo uzi la haveblajn instruilojn por lerni sendepende;
- kapablo organizi kaj uzi instruilojn por memrega lernado;
- kapablo lerni efike (ne nur pri la lingvo, sed ankaŭ pri socikulturaj aspektoj), rekte observante kaj partoprenante komunikajn eventojn, utiligante perceptajn, analizajn kaj heŭristikajn kapablojn;
- konscio pri siaj lernaj fortoj kaj malfortoj;
- kapablo identigi siajn bezonojn kaj celojn;
- kapablo organizi siajn strategiojn kaj procedurojn por atingi tiujn celojn, konforme al siaj propraj ecoj kaj rimedoj.

5.1.4.4 Heŭristikaj kapabloj

Ekzemploj de heŭristikaj kapabloj:

- la kapablo de la lernanto trakti novajn spertojn (novan lingvon, novajn homojn, novajn kondutmanierojn ktp) kaj en la specifa lernsituacio aktivigi aliajn kapablojn (ekzemple observi, interpreti observaĵojn, analizi, dedukti, enmemorigi);
- la kapablo de la lernanto (specife kiam li/ŝi uzas cellingvajn referencajn helpilojn) trovi, kompreni kaj laŭbezone transdoni novajn informojn;
- la kapablo uzi novajn teknologiojn (ekzemple uzante informojn en datumbazoj, retejoj).

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *pri kiuj uzindaj kaj evoluigindaj studokapabloj la lernanto estu stimulita aŭ kapabligita;*
- *pri kiuj uzindaj kaj evoluigindaj heŭristikaj kapabloj la lernanto estu stimulita aŭ kapabligita;*
- *per kiuj rimedoj oni kreskigu la sendependecon de la lernantoj ĉe la lernado kaj uzado de la lingvo.*

5.2 *Komunikaj lingvaj kapabloj*

Por realigi komunikajn celojn, lingvouzantoj kaj lingvolernantoj uzas siajn ĝeneralajn kapablojn, kiuj ĉi-supre estas detalitaj, kombine kun pli specife lingvorilataj komunikaj kapabloj. Komunikaj kapabloj en ĉi tiu pli strikta senco konsistas el jenaj elementoj:

- lingvaj kapabloj
- socilingvaj kapabloj;
- pragmatikaj kapabloj.

5.2.1 *Lingvaj kapabloj*

Oni ankoraŭ neniam faris kompletan ĉiokovran priskribon pri iu lingvo kiel formala sistemo por esprimi signifan enhavon. Lingvosistemoj estas tre kompleksaj kaj neniu lingvouzanto povus iam ajn plene regi la tutan lingvon de vasta, diverseca, evoluinta socio. Tio ne eblas, ĉar ĉiu lingvo kontinue evoluas responde al dumuzaj komunikaj bezonoj. Plej multaj nacioj provis establi norman variaĵon de la lingvo, sed tio neniam okazis en plena detaleco. Por prezenti la lingvon por instruaj celoj, oni ankoraŭ nun uzas la saman lingvistikan priskriban modelon, kiun oni uzis por la jam delonge mortintaj klasikaj lingvoj. Sed ĉi tiu ‘tradicia’ modelo estis jam antaŭ pli ol cent jaroj malakceptita de la plej multaj profesiaj lingvistoj, kiuj insistis, ke oni priskribu lingvojn surbaze de la realviva uzo kaj ne laŭ iuj aŭtoritatecaj preskriboj. Krome, la tradicia modelo estis ellaborita por limigita tipo de lingvoj, kaj ne taŭgas por priskribi lingvosistemojn kun tute alia strukturo. Sed neniu el la multaj proponitaj alternativaj modeloj ĝuis vastan akcepton. Iuj eĉ malakceptas la ekzisteblon de unu universala modelo por priskribi ĉiujn lingvojn. Freŝdataj studoj pri lingvaj universalaĵoj ankoraŭ ne produktis rezultojn, kiuj estus rekte uzeblaj por la lernado, instruado kaj pritaksado de lingvoj. La plej multaj priskribemaj lingvistoj nuntempe kontentigas sin pri la kodigado de la praktika lingvouzo, interrilatigante formon kaj signifon, ĉe kio ili devias de la tradicia terminologio, nur kiam tio necesas por trakti fenomenojn, kiujn ne kovras la tradiciaj priskribaj modeloj. Ni aplikas tiun aliron en sekcio 5.2. Ĉi tie ni provas identigi kaj klasifiki la ĉefajn konsistaĵojn de lingvaj kapabloj. Lingvaj kapabloj estas difinitaj kiel konoj pri la formalaj rimedoj, per kiuj oni povas kompili kaj formuli bone strukturitajn, signifohavajn mesaĝojn, kaj la kapablo uzi tiujn rimedojn. La nura celo de la ĉi-sekva skemo estas la disponigado de kelkaj parametroj kaj kategorioj, kiuj, kiel klasifikiloj, povus utili por priskribi lingvan enhavon kaj por formi bazon por reflektado. Tiuj praktikantoj, kiuj preferas uzi alian referenckadron, povas libere fari tion ĉi tie kaj aliloke. Tiuokaze ili identigu la teoriojn, tradiciojn kaj praktikojn, kiujn ili sekvas. Jen la kapabloj, kiujn ni distingas:

- 5.2.1.1 leksikaj kapabloj;
- 5.2.1.2 gramatikaj kapabloj;
- 5.2.1.3 semantikaj kapabloj;
- 5.2.1.4 fonologiaj kapabloj;
- 5.2.1.5 ortografiaj kapabloj;
- 5.2.1.6 ortofonaj kapabloj.

Ĉi-poste ni prezentas skalon por la progresoj de lingvolernantoj pri la uzo de lingvaj rimedoj.

VASTEKO DE ĜENERALAJ LINGVAJ KONOJ	
C2	<i>Kapblas uzi tre vastan kaj fidindan repertuaron de lingvaj rimedoj por precize vortumi, emfazi kaj diferencigi pensojn kaj por preventi ambiguaĵojn. Neniel rimarkeblas, ke li/ŝi devas limigi sin.</i>
C1	<i>Kapblas elekti adekvatan vortumon el vasta lingva repertuaro por klare esprimi sin, sen ke li/ŝi devas limigi sin.</i>
B2	<i>Kapblas klare esprimi sin, ĉe kio apenaŭ rimarkeblas, ke li/ŝi devas limigi sin.</i>
	<i>Sufiĉe regas la lingvon por doni klarajn priskribojn, esprimi vidpunktojn kaj disvolvi argumentojn, ĉe kio li/ŝi ne tre rimarkeble serĉas vortojn, kaj ĉe kio li/ŝi uzas kelkajn kompleksajn frazoformojn.</i>
B1	<i>Sufiĉe regas la lingvon por priskribi neantaŭvideblajn situaciojn, sufiĉe precize klarigi la ĉefaĵojn pri ideo aŭ problemoj kaj esprimi pensojn pri abstraktaj aŭ kulturaj temoj kiel muziko kaj filmo.</i>
	<i>La lingvorepertuaro sufiĉas por elturniĝi, kun sufiĉaj leksikaj konoj por esprimi sin kun iuj hezitoj kaj ĉirkaŭparoloj pri temoj kiel familio, ŝatokupoj kaj interesoj, laboro, vojaĝoj kaj aktualaĵoj, sed leksikaj limigoj kaŭzas ripetadon kaj kelkfoje eĉ vortumajn problemojn.</i>
A2	<i>Havas bazan lingvorepertuaron, kiu ebligas al li/ŝi trakti ĉiutagajn situaciojn kun antaŭvidebla enhavo, kvankam li/ŝi ĝenerale devas redukti la mesaĝon kaj serĉi vortojn.</i>
	<i>Kapblas produkti mallongajn ĉiutagajn esprimojn por kontentigi simplajn, konkretajn bezonojn, ekzemple pri personaj detaloj, ĉiutagaj rutinoj, deziroj kaj bezonoj, informpetoj.</i>
	<i>Kapblas uzi bazajn frazoŝablonojn kaj komuniki per enmemorigitaj frazeroj, grupoj de malmultaj vortoj kaj fiksjaj frazoj, pri si mem kaj aliaj homoj, pri tio, kion ili faras, lokoj, posedaĵoj ktp. Havas limigitan repertuaron de mallongaj enmemorigitaj frazeroj, kiuj kovras antaŭvideblajn situaciojn rilate vivtenadon; en nerutinaj situacioj ofte okazas interrompoj kaj miskomprenoj.</i>
A1	<i>Havas tre bazan repertuaron de simplaj esprimoj pri personaj detaloj kaj konkretaj bezonoj.</i>

5.2.1.1 Leksikaj kapabloj

Leksikaj kapabloj, konoj pri la leksikaj rimedoj de lingvo kaj la kapablo uzi ilin, konsistas el leksikaj elementoj kaj gramatikaj elementoj.

Ekzemploj de **leksikaj elementoj**:

- a) *Fiksaj esprimoj*, konsistantaj el pluraj vortoj, kiuj estas lernataj kiel tutaĵoj. Ekzemploj de fiksjaj esprimoj:
- *Frazaj esprimoj*, i.a.:
 - Rektaj reprezentaĵoj de lingvaj funkcioj (vd. sekción 5.2.3.2), kiel salutado, ekzemple *Kiel vi fartas? Bonan matenon!*
 - Proverboj ktp (vd. sekción 5.2.2.3)
 - Relikvaj arkaismoj, ekzemple *Jam temp' está!*

- *Frazaj idiomaĵoj*, ofte:
 - Semantike kelkfoje netrasideblaj, enradikiĝintaj metaforoj, ekzemple:
 - *Venis lia horo* (por ‘Li mortis’);
 - Ŝia buŝo *elverŝas mielon* (por ‘diras agrablaĵojn’);
 - Li multe laboris por *nia afero* (por ‘Esperanto’).
 - Pliintensigiloj. Ili ofte estas kuntekste kaj stile limigitaj, ekzemple *neĝe blanka* (por ‘pura’), kontraste kun *kadavre blanka* (por ‘pala’).
- *Fiksaj ŝablonoj*, lernitaj kaj uzataj kiel neanalizeblaj tutaj, en kiujn oni ŝovas vortojn aŭ vortogrupojn por krei senchavajn frazojn, ekzemple *Ĉu vi povus doni al mi...?*.
- *Aliaj fiksjaj vortogrupoj*, i.a.:
 - Fiksaj kombinaĵoj de verboj kaj prepozicioj, ekzemple *rezigni pri, kredi je*;
 - Prepoziciaĵoj, ekzemple *responde al, inkluzive de*.
- *Fiksaj kombinoj* de vortoj, kiuj ofte estas uzataj kune, ekzemple *fari eraron, starigi demandon*.

b) *Unuvortaĵoj*. Specifa unuopa vorto povas havi plurajn malsamajn signifojn (polisemio), ekzemple *mato*, kiu estas tapiŝeto aŭ ŝakluda situacio. Unuvortaĵoj povas esti membroj de unu el la nelimititaj vortogrupoj de parolelementoj (substantivoj, verboj, adjektivoj kaj adverboj), kvankam ankaŭ ili povas kovri limigitajn leksikajn grupojn (ekzemple tagonomojn, monatonomojn, pezojn kaj mezurojn). Pro gramatikaj kaj semantikaj kialoj oni povas laŭbezzone difini aliajn leksikajn grupojn (vidu ĉi-sube).

Gramatikaj elementoj apartenas al limigitaj vortogrupoj:

Artikoloj	<i>La</i>
Kvantaj vortoj	<i>iom, ĉiom, pli, tro, multa, kelka, plura</i> ktp
Montraj pronomoj	<i>tiu, tio, tia, ties, tie, tiam, tial, tiel, tiom, ĉi</i>
Personaj pronomoj	<i>mi, vi, ci, li, ŝi, ĝi, si, oni, ni, ili</i>
Demandaj kaj rilataj pronomoj	<i>kiu, kio, kia, kies, kie, kiam, kial, kiel, kiom</i>
Posedaj pronomoj	<i>mia, via, cia, lia, ŝia, ĝia, sia, onia, nia, ilia</i>
Prepozicioj	<i>al, en, je, malgraŭ, inter, sub</i> ktp
Helpverboj	<i>esti, povi, devi, voli</i>
Konjunkcioj kaj subjunkcioj	<i>kaj, aŭ, nek, sed, ke, se</i> ktp
Partikuloj	<i>ne, nur, ja, nu</i> ktp

Ni prezentas ilustrajn skalojn por la vasteco de leksikaj konoj kaj por la kapablo regi ilin.

VASTECO DE LEKSIKAJ KONOJ	
C2	<i>Bone regas tre vastan leksikan repertuaron, inkluzive de idiomaĵoj kaj parolturnoj kaj montras, ke li/ŝi konscias pri konotaciaj signifoniveletoj.</i>
C1	<i>Bone regas vastan leksikan repertuaron, kiu ebligas tuj transponti mankojn per ĉirkaŭparoloj. Malofte rimarkeble serĉas vortojn aŭ aplikas evitajn strategiojn. Bone regas idiomaĵojn kaj parolturnojn.</i>
B2	<i>Havas bonajn leksikajn konojn pri aferoj ligitaj al la propra intereskampoj kaj al plej multaj ĝeneralaj temoj. Kapablas variigi siajn vortumojn por preventi oftajn ripetojn, sed leksikaj mankoj povas ankoraŭ kaŭzi hezitojn kaj ĉirkaŭparolojn.</i>
B1	<i>Havas sufiĉajn leksikajn konojn por esprimi sin, helpe de iom da ĉirkaŭparoloj, pri plej multaj temoj, kiuj apartenas al lia/ŝia ĉiutaga vivo, kiel familio, ŝatokupoj kaj interesoj, laboro, vojaĝado kaj aktualaĵoj.</i>
A2	<i>La leksikaj konoj sufiĉas por plenumi rutinajn ĉiutagajn intertraktojn rilate konatajn situaciojn kaj temojn.</i>
	<i>La leksikaj konoj sufiĉas por kontentigi bazajn komunikajn bezonojn. La leksikaj konoj sufiĉas por trakti simplajn bezonojn por vivteni sin.</i>
A1	<i>Havas bazan leksikan repertuaron de izolitaj vortoj kaj vortogrupoj rilate specifajn konkretajn situaciojn.</i>

REGADO DE LEKSIKAJ KONOJ	
C2	<i>Kohera, ĝusta kaj adekvata uzo de leksikaj konoj.</i>
C1	<i>Maloftaj, malgravaj eraretoj, sed malestas gravaj leksikaj eraroj.</i>
B2	<i>Ĝenerale tre adekvata apliko de leksikaj konoj, kvankam kelkfoje okazas konfuzoj kaj maltrafaj vortelektaj, sed tio ne malhelpas interkomunikadon.</i>
B1	<i>Montras bonan regon de bazaj leksikaj konoj, sed ankoraŭ okazas gravaj eraroj dum la esprimado de kompleksaj pensoj, aŭ dum la traktado de nekutimaj temoj kaj situacioj.</i>
A2	<i>Regas malvastan leksikan repertuaron por trakti konkretajn ĉiutagajn bezonojn.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiujn leksikajn elementojn (fiksajn esprimojn kaj unuvortaĵojn) la lernanto bezonas kaj estu kapabligita uzi kaj/aŭ rekoni, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *kiel elekti kaj ordigi tiujn elementojn.*

5.2.1.2 Gramatikaj kapabloj

Gramatikaj kapabloj rilatas al la konoj pri la gramatikaj rimedoj de lingvo kaj la kapablo uzi ilin.

Formale oni povas rigardi la gramatikon de lingvo kiel principaron, kiu regas la kunigadon de elementoj en signifohavajn ĉenojn (frazojn). Gramatikaj kapabloj rilatas al la eblo kompreni kaj esprimi lingvaĵojn, produktante kaj rekonante vortogrupojn kaj frazojn strukturitajn konforme al ĉi tiu principaro (malkiel ĉe la enmemorigado kaj reproduktado de fiksaĵoj). Tiusence la gramatiko de ĉiu lingvo estas tre kompleksa kaj ĝi ne estas definitive kaj plene priskribebla. Ekzistas kelkaj konkurantaj teorioj kaj modeloj por la enfraza ordigado de vortoj. Ne estas la tasko de la *Referenckadro* prijuĝi ilin aŭ rekomendi la uzon de unu el ili,

sed stimuli uzantojn indiki, kiun ili elektas kaj volas sekvi, kaj stimuli ilin indiki la konsekvencojn de sia elekto por sia praktika laboro. Ĉi tie ni limigis nin al la prezentado de kelkaj parametroj kaj kategorioj, kiuj estas vaste uzataj por gramatikaj priskriboj.

La priskribo de gramatika organizado temas pri la specifado de:

- *elementoj*, ekzemple:
 - morfemoj
 - radikoj kaj afiksoj
 - vortoj
- *kategorioj*, ekzemple:
 - nombro, kazo, genro
 - konkreta/abstrakta, nombrebla/nenombrebla
 - transitiva/netransitiva, pasivo/aktivo
 - tenso: preterito/prezenco/futuro
 - aspekto: perfektivo/imperfektivo
- *klasoj*, ekzemple:
 - konjugacioj
 - deklinacioj
 - nelimititaj vortklasoj: substantivoj, verboj, adjektivoj, adverboj
 - limititaj vortklasoj: gramatikaj elementoj (vd. sekcion 5.2.1.1)
- *strukturoj*, ekzemple:
 - kunmetitaj kaj derivitaj vortoj
 - vortogrupoj (substantiva vortogrupoj, verba vortogrupoj ktp)
 - propozicioj (ĉefpropozicioj, subordigitaj, kunordigitaj)
 - frazoj (simplaj, kompleksaj ktp)
- *procezoj* (priskribaj), ekzemple:
 - substantivigado
 - derivado
 - radikŝanĝoj
 - vokalŝanĝoj
 - vortpoziciaj ŝanĝoj
 - transformado
- *rilatoj*, ekzemple:
 - regado de kazoj
 - akordo
 - valento

Ni prezentas ilustran skalon por gramatika ĝusteco. Tiu skalo estu rigardata en rilato kun la skalo por la vasteco de la ĝeneralaj lingvaj konoj, kiu estas prezentita komence de ĉi tiu sekcio. Oni konsideras maleble krei skalon por la progresoj pri gramatika strukturo, kiu povus validi por ĉiuj lingvoj.

GRAMATIKA ĜUSTECO	
C2	<i>Gramatike kohere regas kompleksan lingvouzon, eĉ dum li/ŝi devas atenti pri aliaj aferoj (ekzemple anticipante aŭ sekvante la reagojn de kunparolantoj).</i>
C1	<i>Konsekvence uzas la lingvon kun tre alta gramatika ĝusteconivelo. Eraroj estas maloftaj kaj malfacile troveblaj.</i>
B2	<i>Montras bonan regon de gramatikaĵoj; laŭokazaj eraretoj estas nesistemaj. Frazstrukturaj eraretoj povas ankoraŭ okazi, sed ili estas maloftaj kaj estas ofte ĉe retrorigardo korekteblaj.</i>
	<i>Montras relative bonan regon de gramatikaĵoj. Ne faras erarojn kiuj kondukas al miskomprenoj.</i>
B1	<i>Komunikas en konataj kunteksto kun sufiĉe malmulte da eraroj; ĝenerale montras bonan regon de gramatikaĵoj, sed kun rimarkeblaj influoj de sia gepatra lingvo. Eraroj okazas, sed estas klare, kion li/ŝi provas esprimi.</i>
	<i>Sufiĉe ĝuste uzas repertuaron de ofte uzataj 'rutinoj' kaj ŝablonoj kadre de sufiĉe antaŭvideblaj situacioj.</i>
A2	<i>Ĝuste uzas kelkajn simplajn strukturojn, sed ankoraŭ sisteme faras bazajn erarojn. Emas ekzemple miksi tensojn kaj forgesi kazajn akordojn. Tamen, kutime estas klare, kion li/ŝi provas diri.</i>
A1	<i>Nur limigite regas kelkajn simplajn gramatikajn strukturojn kaj frazajn ŝablonojn el lernita repertuaro.</i>

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *sur kiu gramatika teorio ili bazas sian laboron;*
- *kiujn gramatikajn elementojn, kategoriojn, klasojn, strukturojn, procezojn kaj rilatojn la lernanto bezonos kaj estu kapabligita uzi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

Tradicie oni distingas inter morfologio kaj sintakso.

Morfologio traktas la internan organizadon de vortoj. Vortoj povas esti diserigitaj en morfemojn. Ili estas jene klasifikeblaj:

- radikoj;
- afiksoj (prefiksoj, sufiksoj, infiksoj), kiuj povas esti:
 - vortformaj (ekzemple *re-*, *mal-*, *-ebla*, *-eco*);
 - fleksiaj (ekzemple *-j*, *-is*, *-e*).

Vortformado. Vortojn oni povas klasifiki jene:

- senfinaĵaj vortoj (nur radikoj, ekzemple *ses*, *anstataŭ*, *kvankam*, *jam*);
- derivitaj vortoj (radiko + afiksoj, ekzemple *sesa*, *bopatrino*, *bluo*);
- kunmetitaj vortoj (pluraj radikoj, ekzemple *velŝipo*, *multekosta*, *unuavice*, *matenmanĝo*).

Morfologio temas ankaŭ pri aliaj vortmodifaj manieroj:³

- vokalaŝanĝoj angle: *sing/sang/sung*, *mouse/mice*
(kantas/kantis/kantinta, muso/musoj)
- konsonantaŝanĝoj angle: *lend/lent*
(pruntas/pruntis)

³ Tiaj vortmodifoj ĝenerale ne ekzistas en Esperanto, tial ni donas ekzemplojn el aliaj lingvoj [Trad.]

- neregulaj formoj angle: *bring/brought, catch/caught*
(portas/portis, kaptas/kaptis)
- radikŝanĝoj germane: *gut/besser*
(bona/pli bona)
- senŝanĝaj formoj angle: *sheep/sheep, cut/cut/cut*
(ŝafo/ŝafoj, tranĉas/tranĉis/tranĉinta)

Morfema fonologio temas pri morfemaj variaĵoj pro fonetikaj kaŭzoj. En Esperanto tiaj variaĵoj estas principe eraraj, sed tamen tolerataj, ekzemple [kz/gz] en *ekzemple* [egzemple] aŭ [bt/pt] en ekzemple *subtaso* [suptaso]. Iuj lingvoj konas fonetikajn variaĵojn pro morfemaj kaŭzoj, ekzemple en la angla: *i:/e* en la vortparoj *creep/crept, mean/meant, weep/wept* (rampas/rampis, signifas/signifis, ploras/ploris).

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiujn morfologiajn elementojn kaj procezojn la lernantoj bezonos kaj estu kapabligita uzi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

Sintakso traktas la organizadon de vortoj en frazoj surbaze de kategorioj, elementoj, klasoj, strukturoj, procezoj kaj rilatoj. Tiu organizado estas ofte prezentata en la formo de reguloj. La lingva sintakso de plenkreska, denaska lingvouzanto estas tre kompleksa kaj grandparte senkonscia. La kapablo kompili frazojn por esprimi ion signifohavan ludas centran rolon ĉe komunikaj kapabloj.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiujn gramatikajn elementojn, kategoriojn, klasojn, strukturojn, procezojn kaj rilatojn la lernanto bezonos kaj estu kapabligita uzi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

5.2.1.3 Semantikaj kapabloj

Semantikaj kapabloj rilatas al la kapablo de la lernanto konscii pri la organizado de signifoj kaj al lia/ŝia kapablo regi ĝin.

Leksika semantiko traktas demandojn pri vortsignifoj, ekzemple:

- la rilato inter vortoj kaj la ĝenerala kunteksto:
 - referencoj;
 - konotacioj;
 - specifaj reprezentantoj de ĝeneralaj nocioj;
- interleksikaj rilatoj kiel:
 - sinonimoj/antonimoj;
 - hiponimoj;
 - fiksjaj vortkombinoj;
 - parto-tuto-rilatoj;
 - rilatoj inter vortelementoj;
 - traduka ekvivalenteco.

Gramatika semantiko traktas la signifon de gramatikaj elementoj, kategorioj, strukturoj kaj procezoj (vd. sekción 5.2.1.2).

Pragmatika semantiko traktas logikajn rilatojn kiel konkludoj, antaŭsupozoj, implicoj ktp.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiajn semantikajn rilatojn la lernanto bezonas kaj estu kapabla uzi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

Demandoj pri signifoj estas kompreneble centraj por komunikado kaj tial ili estas pritraktataj dise tra la tuta *Referenckadro* (vd. precipe sekcio 5.1.1.1).

Lingvaj kapabloj estas ĉi tie pritraktataj en formala senco. El la vidpunkto de teoriaj aŭ priskribaj lingvistoj, lingvo estas tre kompleksa simbola sistemo. Kiam oni – kiel ĉi tie – provas analizi kaj distingi la multajn diversajn lingvokapablojn, tiam oni prave povas konsideri la (grandparte nekonsciajn) konojn pri formalaj strukturoj kaj la lertojn trakti ilin, kiel unu el tiuj lingvokapabloj. Estas tute alia demando ĉu, kaj kiugrade, necesas uzi ĉi tiun formalan analizon ĉe la lernado aŭ instruado de lingvo. La funkcia/nocia aliro de la publikaĵoj *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* kaj *Vantage Level* de la Konsilio de Eŭropo, donas alternativan traktadon de lingvaj kapabloj, kontraste kun tiu en sekcio 5.2. En tiuj publikaĵoj oni ne komencas ĉe lingvoformoj kaj iliaj signifoj, sed ĉe sistema klasifikado de komunikaj funkcioj kaj nocioj dividitaj en ĝeneralajn kaj specifajn funkciojn kaj nociojn. Nur dualoke ili traktas formojn, leksikajn kaj gramatikajn, kaj iliajn reprezentaĵojn. La aliroj kompletigas unu la alian ĉe la traktado de la formaj kaj signifaj elementoj de lingvoj. Lingvoj estas bazitaj sur organizita formo kaj organizita signifo. La du specoj de organizado parte kovras unu la alian en vasta arbitra maniero. Ĉe priskriboj surbaze de la organizado de formoj oni dise pritraktas signifojn, dum ĉe priskriboj surbaze de la organizado de signifoj oni dise pritraktas formojn. Kiun aliron preferi dependas de la celo de la priskribo. La sukceso de la *Threshold Level*-aliro indikas, ke multaj praktikantoj opinias, ke estas preferinde iri de signifo al formo, malĉiel la tradicia praktiko, ĉe kiu oni organizas progreson en pure formala senco. Aliaj eble prefere uzas ‘komunikan gramatikon’, kiel en *Un niveau-seuil*. Klare estas, ke lingvouzanto fine lernu kaj formojn kaj signifojn.

5.2.1.4 Fonologiaj kapabloj

Fonologiaj kapabloj rilatas al la konoj kaj kapabloj pri la perceptado kaj produktado de:

- sonunuoj (*fonemoj*) de la lingvo en rilato kun ilia realigo en iuj kunteksto (*alofonoj*);
- la fonetikaj ecoj, kiuj distingas fonemojn (*distingaj trajtoj*, ekzemple voĉeco, rondec, nazaleco, ploziveco);
- la fonetika konsistigo de vortoj (silaba strukturo, fonema sinsekvo, vortakcentoj, vorttonoj);
- fraza fonetiko (*prozodio*)
 - akcento kaj ritmo de frazoj
 - intonacio;
- fonetika reduktado
 - vokala reduktado
 - fortaj kaj malfortaj formoj
 - asimilado
 - elizio.

REGADO DE FONOLOGIAJ KONOJ	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas variigi intonacion kaj ĝuste lokas frazoakcentojn por esprimi fajnajn signifonuancojn.</i>
B2	<i>Havas klaran, naturan prononcon kaj intonacion.</i>
B1	<i>La prononco estas klare komprenebla, kvankam fremda akĉento estas kelkfoje evidenta, kaj kelkfoje povas okazi misprononcoj.</i>
A2	<i>La prononco estas ĝenerale sufiĉe klara por esti komprenata, malgraŭ rimarkebla fremda akĉento, sed kunparolantoj devos de tempo al tempo peti ripetojn.</i>
A1	<i>Kapablas prononci tre limigitan repertuaron de lernitaj vortoj kaj frazoj. Denaskuloj, kiuj alkiutimiĝis al parolantoj de lia/sia lingvogrupo, povas kompreni lin/sin kun iom da peno.</i>

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiujn novajn fonologiajn lertojn la lernanto regu;*
- *kio estas la relativa graveco de sonoj kaj prozodio;*
- *ĉu fonetika ĝusteco kaj flueco estas frua lernocelo, aŭ ĉu tio evoluigendas kiel longedaŭra celo.*

5.2.1.5 Ortografiaj kapabloj

Ortografiaj kapabloj rilatas al konoj kaj kapabloj pri la perceptado kaj produktado de simboloj, kiuj konsistigas skribitajn tekstojn. La skribaj sistemoj de ĉiuj eŭropaj lingvoj estas bazitaj sur la alfabeto principo. Sed ekzistas ankaŭ lingvoj, kiuj sekvas ideografian (logografian) principon (ekzemple la ĉina) aŭ konsonantan principon (ekzemple la araba). Jen, kion lernantoj de lingvoj kun alfabetaj sistemoj konu, kaj povu percepti kaj produkti:

- la formo de presitaj kaj mane skribitaj literoj, majuskle kaj minuskle;
- la ĝusta literumado de vortoj kaj rekonitaj mallongigoj;
- interpunkcioj kaj iliaj uzoj;
- tipografiaj konvencioj kaj tiparaj variaĵoj ktp;
- komunuzaj logografiaj signoj (ekzemple @, &, €).

5.2.1.6 Ortofonaj kapabloj

Uzantoj, kiuj devas voĉlegi pretan tekston, aŭ kiuj devas parole uzi vortojn, kiujn ili unuafoje renkontas en skribita formo, kapablu produkti ĝuste prononcatan formon surbaze de la skribita formo. Por tio necesas jenaj **ortofonaj kapabloj**:

- kono de literumaj konvencioj;
- kapablo konsulti vortaron kaj kono pri la tie uzataj konvencioj por prononcindikoj;
- kapablo ĝuste interpreti skribajn formojn, speciale interpunkciojn, por frazado kaj intonacio;
- kapablo solvi ambiguaĵojn (homonimoj, sintaksaj ambiguaĵoj ktp) surbaze de la kunteksto.

REGADO DE ORTOGRAFIAJ KONOJ	
C2	<i>Skribas ortografie senerare.</i>
C1	<i>Paĝaranĝo, alineado kaj interpunkciado estas koheraj kaj helpaj. La literumado estas ĝusta, escepte de laŭokazaj misskriboj.</i>
B2	<i>Kapablas produkti klarajn, kompreneblajn, kontinuajn skribaĵojn kun laŭnormaj paĝaranĝo kaj alineado. Kapablas sufiĉe ĝuste literumi kaj interpunkcii, sed ĉe tio li/si povas montri influojn de la gepatra lingvo.</i>
B1	<i>Kapablas produkti kontinuan skriban tekston, kiu ĝenerale estas komprenebla. La kapablas tiel ĝuste literumi, interpunkcii kaj paĝaranĝi, ke oni kutime povas sekvi liajn/siajn tekstojn.</i>
A2	<i>Kapablas kopii mallongajn frazojn pri ĉiutagaj temoj, ekzemple vojindikojn. Kapablas fonetike sufiĉe ĝuste (sed ne necese en tute laŭnorma literumado) skribi mallongajn vortojn, kiuj apartenas al lia/sia parola vortrepertuaro.</i>
A1	<i>Kapablas kopii konatajn vortojn kaj mallongajn vortogrupoj, ekzemple simplajn avizojn aŭ instrukciojn, nomojn de ĉiutagaj objektoj, nomojn de vendejoj kaj ofte uzatajn esprimojn. Kapablas literumi sian adreson, naciecon kaj aliajn personajn detalojn.</i>

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *la ortografiajn kaj ortofonajn bezonojn de lernantoj en rilato kun ilia uzo de parola kaj skriba lingvo, kaj ilian bezonon transformi parolajn tekstojn en skribajn kaj inverse.*

5.2.2 Socilingvaj kapabloj

Socilingvaj kapabloj rilatas al la konoj kaj kapabloj, kiujn oni bezonas por trakti la socian lingvouzan dimension. Ĉe la pritraktado de socikulturaj kapabloj ni observis, ke pro tio, ke lingvo estas socikultura fenomeno, multo de la *Referenckadra* enhavo, speciale pri socikulturaj aspektoj, gravas ankaŭ por socilingvaj kapabloj. Ĉi tie ni pritraktas la kapablojn, kiuj specife rilatas al lingvouzo, kaj kiuj ne pritraktiĝis aliloke: lingvaj manifestiĝoj de sociaj rilatoj, ĝentilecaj konvencioj, popoldiroj, lingvoregistraj diferencoj, dialekto kaj akĉento.

5.2.2.1 Lingvaj manifestiĝoj de sociaj rilatoj

Lingvaj manifestiĝoj de sociaj rilatoj kompreneble tre varias laŭ lingvo kaj kulturo, depende de faktoroj kiel (a) relativa socia statuso, (b) proksimeco de la rilato aŭ (c) registro de la interparolo ktp. Ne ĉiuj ĉi-subaj ekzemploj estas universale aplikeblaj. Kelkaj povus manki en iuj lingvoj.

- La uzo kaj elekto de salutoj:
 - Ĉe alvenoj, ekzemple *Saluton! Bonan matenon!*
 - Sinprezentadoj, ekzemple *Kiel vi fartas?*
 - Ĉe foriroj, ekzemple *Ĝis revido! Ĝis poste! Ĝis!*

- La uzo kaj elekto de alparoloj:
 - Ŝtoniĝintaj, ekzemple *Via Moŝto*
 - Formalaj, ekzemple *Sinjoro, Sinjorino, Doktoro, Profesoro* (+ familia nomo)
 - Neformalaj, ekzemple antaŭnomaj (*Johano!, Maria!*) aŭ sennomaj alparoloj
 - Familiaraj, ekzemple *mia kara, karulo, amiko, Joĉjo, Manjo*; (vulgare) *ulo, bubo*
 - Ordonecaj, ekzemple *He vi!*, aŭ per familia nomo: *Smit!*
 - Insultaj, ekzemple *Vi idioto! Stultulo!* (foje kun ŝata nuanco)
- Konvencioj por preni parolvicojn
- Uzo kaj elekto de ekkrioj kaj sakraĵoj, ekzemple *Ho ve!, Mia Dio!, Diable!, Fek!*

5.2.2.2 Ĝentilecaj konvencioj

La ekzisto de ĝentilecaj konvencioj estas unu el la plej gravaj kialoj por devii de la ‘kunlabora principo’ (vd. sekción 5.2.3.1). Ĝentilecaj konvencioj varias de kulturo al kulturo kaj ili ofte estas fonto de intertnaj miskomprenoj, speciale kiam ĝentilecaj esprimoj estas laŭvorte interpretataj.

1. ‘Pozitiva’ ĝentileco, ekzemple:

- montri interesiĝon pri ies bonfarto;
- dividi spertojn kaj zorgojn;
- esprimi admiron, ŝaton, dankemon;
- doni donacojn, promesi estontajn favorojn, proponi gastigon;

2. ‘Negativa’ ĝentileco, ekzemple:

- eviti vizaĝminacan konduton (dogmismi, rekte ordoni ktp);
- esprimi bedaŭron, pardonpeti pro vizaĝminaca konduto (korektoj, memkontraŭdiroj, malpermesoj ktp);
- uzi mildigajn esprimojn (ekzemple *Mi kredas, ke, ..., ĉu ne?*);

3. Adekvata uzo de *bonvolu, dankon* ktp;

4. Malĝentileco (intence malobservi ĝentilecajn konvenciojn), ekzemple:

- maltakto, malkaŝemo;
- esprimi malestimon, malŝaton;
- forta plendo kaj riproĉo;
- esprimi koleron aŭ senpaciencon;
- aserti sin supereca.

5.2.2.3 Popoldiroj

Popoldiroj estas fiksaĵoj, kiuj enhavas kaj fortigas komunajn sintenojn, kaj kiuj konsiderinde kontribuas al la popola kulturo. Oni ofte uzas ilin, aŭ, eble pli ofte, referencas aŭ aludas al ili, ekzemple en gazetaj titoloj. Kiam tiuj akumuligintaj popoldiroj estas lingve esprimitaj, oni antaŭsupozas, ke ĉiuj ilin komprenas. Tial la konoj pri tiuj popoldiroj estas grava konsistaĵo de la lingva aspekto de socikulturaj kapabloj.

- proverboj, ekzemple *Ne ŝovu la nazon en fremdan vazon.*
- idiomaĵoj, ekzemple *Krokodili. Kabei.*
- konataj citaĵoj, ekzemple *Ho, mia kor’!*

- esprimoj de:
 - opinioj, ekzemple *Restu tajloro, ĉe via laboro.*
 - sintenoj, ekzemple *Post vetero malbela lumas suno plej hela.*
 - pritaksoj, ekzemple *Belaj rakontoj el trans la montoj.*

Nuntempe grafitioj, T-ĉemizaj surskriboj, televidaj sloganoj, laborejaj kartoj kaj afiŝoj ofte plenumas ĉi tiun funkcion.

5.2.2.4 Lingvoregistraj diferencoj

La termino ‘registro’ estas uzata por referenci al sistemaj diferencoj inter lingvovariaĵoj en malsamaj kunteksto. Ĉi tio estas tre vasta koncepto, kiu povus kovri ĉion, kio estas pritraktata ĉe ‘taskoj’ (vd. sekción 4.3), ‘tekstotipoj’ (vd. sekción 4.6.4) kaj ‘makrofunkcioj’ (vd. sekción 5.2.3.2). En ĉi tiu sekción ni pritraktas la diferencojn en formaleca nivelo:

- ŝtoniĝinta, ekzemple *Mi deklaras la kongreson malfermita.*
- formala, ekzemple *Mi proponas, ke ni komencu la kunsidon.*
- neŭtrala, ekzemple *Ĉu ni komencu?*
- neformala, ekzemple *Nu, eble ni komencu.*
- familiara, ekzemple *O keĵ, ĉu ek?*
- intima, ekzemple *Ĉu vi pretas, kara?*

En la unua lernoperiodo (ni diru ĝis nivelo B1) relative neŭtrala registro estas adekvata, escepte se estas urĝaj kialoj devii de ĝi. Ĉi tiun registron verŝajne uzas denaskuloj, kiam ili alparolas eksterlandanojn kaj fremdulojn, kaj denaskuloj ĝenerale atendas la samon de ili. Konojn pri pli formalaj aŭ neformalaj registroj lernantoj akiros kun la paso de la tempo, eble legante diversajn tekstotipojn, speciale novelojn, komence por trejni sian ricevan kapablon. Oni estu iom singarda ĉe la ekuzo de la pli formalaj aŭ pli neformalaj registroj, ĉar se oni uzas ilin neadekvate, facile povas okazi misinterpretoj kaj oni facile ridindigas sin.

5.2.2.5 Dialekto kaj akĉento

Socilingvaj kapabloj inkluzivas ankaŭ la rekonadon de lingvaj nekutimaĵoj, kiuj markas ekzemple ies:

- socian klason
- regionan devenon
- nacian devenon
- etnecon
- profesian grupon

Tiaj nekutimaĵoj povas esti:

- leksikaj, ekzemple ‘butero’ estas *mantequilla* en la hispania hispana, kaj *manteca* en la argentina hispana
- gramatikaj, ekzemple ‘mi malvarmas’ estas *mir ist kalt* en la germania germana, kaj *Ich habe kalt* en la svisa germana
- fonologiaj, ekzemple multaj anglalingvanoj prononcas en Esperanto la R-ojn sentreme
- voĉaj ecoj, ekzemple ritmo, laŭteco
- apudlingvaj
- korpolingvaj

Neniu eŭropa lingvokomunumo estas tute homogena. Diversaj regionoj havas siajn tipajn lingvajn kaj kulturajn ecojn. Tiaj ecoj kutime estas plej bone rimarkeblaj ĉe tiuj, kiuj vivas pure regionan vivon, kio forte influas iliajn socian klason, profesion kaj eduknivelon.

Rekonado de tiaj dialektaj ecoj donas do gravajn indikojn pri la ecoj de la kunparolanto. Ĉe tio grave rolas stereotipoj, kiujn oni tamen povas limigi, evoluigante interkulturajn lertojn (vd. sekción 5.1.2.2). Kun la paso de la tempo lernantoj havas kontaktojn kun parolantoj el diversaj regionoj. Antaŭ ol mem alpreni dialektaĵojn, oni estu konscia pri iliaj sociaj konotacioj kaj pri la bezono pri kohero kaj interligiteco.

La skaligado de priskriboj por aspektoj de socilingvaj kapabloj montriĝis problema (vd. aldonon B). La sukcese skaligitaj priskriboj estas prezentitaj en la ĉi-suba ilustra skalo. Oni vidas, ke la malsupra parto de la skalo rilatas nur al realigoj de sociaj rilatoj kaj ĝentilecaj konvencioj. Ekde nivelo B2 oni opinias, ke uzantoj kapablu adekvate esprimi sin en lingvaĵo, kiu socilingve taŭge konsideras la koncernajn situaciojn kaj homojn. Tiam ili ekkapablu trakti parolajn variaĵojn, kaj pli bone ekregu lingvajn registrojn kaj idiomaĵojn.

SOCILINGVA ADEKVATECO	
C2	<i>Bone regas idiomaĵojn kaj parolturnojn, konsciante pri konotacioj. Plene komprenas la socilingvajn kaj socikulturajn signifojn en la lingvouzo de denaskuloj kaj kapablas adekvate reagi al tio. Kapablas efike peri inter cellingvanoj kaj sialingvanoj, ĉe kio li/ŝi konsideras socilingvajn kaj socikulturajn diferencojn.</i>
C1	<i>Kapablas rekoni vastan gamon da idiomaĵoj kaj parolturnoj, ĉe kio li/ŝi rimarkas transirojn al aliaj lingvaj registroj, kvankam eble necesas de tempo al tempo konfirmado pri detaloj, speciale kiam la akĉento estas nekonata. Kapablas sekvi filmojn, en kiuj aperas konsiderinde multaj slangaĵoj kaj idiomaĵoj. Kapablas uzi la lingvon flekse kaj efike por sociaj celoj, ankaŭ emocie, alude kaj ŝerce.</i>
B2	<i>Kapablas memfide, klare kaj ĝentile esprimi sin en formala aŭ neformala registro, konforme al la koncernaj situacioj kaj homoj.</i>
	<i>Kapablas kun iom da peno sekvi grupajn diskutojn, eĉ kiam oni parolas rapide kaj familiare, kaj kapablas ankaŭ kontribui al tiaj diskutoj. Kapablas interrilati kun denaskuloj sen neintence amuzi aŭ iriti ilin kaj sen devigi ilin kondukti alimaniere, ol ĉe aliaj denaskuloj. Kapablas esprimi sin adekvate, konforme al la situacio, evitante maltaktajn vortumojn.</i>
B1	<i>Kapablas esprimi vastan gamon da lingvaj funkcioj kaj reagi al ili, uzante iliajn plej komunuzajn esprimojn en neŭtrala registro. Konscias pri la plej notindaj ĝentilecaj konvencioj kaj agas adekvate laŭ ili. Konscias kaj atentis pri signoj de la plej gravaj diferencoj inter la devenlanda kaj cellanda socioj rilate al kutimoj, lingvouzoj, sintenoj, valoroj kaj kredoj.</i>
A2	<i>Kapablas simplamaniere plenumi bazajn lingvajn funkciojn kaj reagi al ili, kiam ili rilatas al interŝanĝo de informoj kaj esprimado de opinioj kaj sintenoj. Kapablas simplamaniere, sed efike, interrilati, uzante la plej simplajn komunuzajn esprimojn kaj sekvante bazajn rutinojn.</i>
	<i>Kapablas trakti tre mallongajn sociajn interŝanĝojn, uzante ĉiutagajn ĝentilecajn formojn por saluti kaj alparoli. Kapablas inviti, sugesti, pardonpeti ktp, kaj kapablas reagi al tiaj esprimoj.</i>
A1	<i>Kapablas estigi bazajn sociajn kontaktojn, uzante la plej simplajn ĝentilecajn formojn por saluti, adiaŭi kaj prezenti sin, kaj kapablas uzi 'bonvolu', 'dankon', 'pardonu' ktp.</i>

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiujn salutojn, alparolajn formojn kaj ekkriojn la lernanto bezonas kaj estu kapabligita (a) rekoni, (b) socie pritaksi kaj (c) mem uzi, kaj kion oni postulos por pruvi tiujn kapablojn;*
- *kiujn ĝentilecajn konvenciojn la lernanto bezonas kaj estu kapabligita (a) rekoni kaj kompreni kaj (b) mem uzi, kaj kion oni postulos por pruvi tiujn kapablojn;*
- *kiujn malĝentilajn lingvoformojn la lernanto bezonas kaj estu kapabligita (a) rekoni kaj kompreni kaj (b) en kiuj situacioj mem uzi, kaj kion oni postulos por pruvi tiujn kapablojn;*
- *kiujn proverbojn, kliŝojn kaj popoldirojn la lernanto bezonas kaj estu kapabligita (a) rekoni kaj kompreni kaj (b) mem uzi, kaj kion oni postulos por pruvi tiujn kapablojn;*
- *kiujn lingvajn registrojn la lernanto bezonas kaj estu kapabligita (a) rekoni kaj (b) mem uzi, kaj kion oni postulos por pruvi tiujn kapablojn;*
- *kiujn sociajn grupojn en la celsocio kaj eble en la internacia komunumo la lernanto bezonas kaj estu kapabligita rekoni surbaze de ilia lingvouzo, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon.*

5.2.3 Pragmatikaj kapabloj

Pragmatikaj kapabloj rilatas al la konoj de lingvouzantoj kaj lingvolernantoj pri la principoj, laŭ kiuj mesaĝoj estu:

- (a) organizitaj, strukturitaj kaj aranĝitaj ('diskursaj kapabloj');
- (b) uzataj por plenumi komunikajn funkciojn ('funkciaj kapabloj');
- (c) ordigitaj laŭ interagaj kaj intertraktaj skemoj ('strukturadaj kapabloj').

5.2.3.1 Diskursaj kapabloj

Diskursaj kapabloj rilatas al la kapabloj de lingvouzantoj kaj lingvolernantoj ordigi kaj organizi frazojn kaj vortogrupojn tiel, ke produktiĝas koheraj tekstoj.

Oni povu ordigi frazojn kaj vortogrupojn surbaze de jenaj aspektoj:

- temoj/pritemaj komentoj;
- konataj informoj/novaj informoj;
- sinsekva 'natureco', ekzemple tempa (komparu *Li falis kaj mi batis lin* kaj *Mi batis lin kaj li falis*);
- kaŭzoj/efikoj (ekzemple *la prezoj plialtiĝis – oni postulas pli altan salajron*);

Oni kapablu strukturi kaj organizi konversaciojn, ĉe kio estas konsiderataj:

- laŭtema organizado;
- kohero kaj kunligiteco;
- logika ordigo;
- stilo kaj lingva registro;
- retorikaj efektoj;

- la *'kunlabora principo'* (Grice 1975): 'kontribuu ĉiam konforme al la akceptita celo aŭ fluo de la konversacio, en kiu vi partoprenas, kaj konforme al la postuloj de la koncerna konversacia fazo, surbaze de jenaj principoj:
 - kvalito (klopodu fari laŭveran kontribuon);
 - kvanto (donu tiom da informoj, kiom necesas, sed ne pli);
 - adekvateco (ne donu ekstertemajn informojn);
 - maniero (informu koncize kaj laŭstrukture, evitu malklarecon kaj ambiguecon)'.

Ĉi tiujn kriteriojn por klara kaj efika komunikado oni malobservu nur pro specifaj kialoj, kaj ne pro tio, ke oni ne kapablas plenumi ilin.

Organizado de tekstoj: oni konu la organizajn konvenciojn en la socio pri i.a.:

- kiel strukturi informojn por plenumi la diversajn makrofunkciojn (priskribi, rakonti, klarigi ktp);
- kiel rakonti okazaĵojn, anekdotojn, ŝercojn ktp;
- kiel konstrui pledojn (jurajn, debatajn ktp);
- kiel krei paĝaranĝojn por skribitaj tekstoj (eseoj, formalaj leteroj ktp), kaj kiel marki kaj ordigi temojn.

Ĉe junuloj granda parto de ilia edukiĝo en la gepatra lingvo estas dediĉata al la evoluigado de diskursaj kapabloj. Lernante fremdan lingvon, oni verŝajne komencas per mallongaj parolvicoj, kutime ne pli longaj ol unu frazon. Ju pli altaj estas la lingvoregaj niveloj, des pli gravaj iĝas la diskursaj kapabloj, la aspektoj, kiuj ĉi-sekcio estas listigitaj.

Ekzistas ilustraj skaloj por jenaj aspektoj de diskursaj kapabloj:

- Fleksa reagado al cirkonstancoj;
- Prenado de parolvicoj (ankaŭ prezentita ĉe interagaj strategioj);
- Evoluigado de temoj;
- Koherigado kaj interligado.

	FLEKSECO
C2	<i>Montras grandan fleksecon, revertumante ideojn en diversaj lingvaj formoj por emfazi kaj diferenciigi, por konformigi ilin al situacioj, kunparolantoj ktp kaj por preventi ambiguaĵojn.</i>
C1	<i>Kiel B2+</i>
B2	<i>Kapablas adapti siajn diraĵojn kaj esprimmanierojn al la situacio kaj al la ricevanto kaj kapablas alpreni formalecan nivelon adekvatan por la cirkonstancoj.</i>
	<i>Kapablas adapti sin al ŝanĝiĝoj temaj, stilaj kaj emfazaj, kiuj normale okazas dum konversacioj. Kapablas variigi la vortumon de tio, kion li/ŝi volas diri.</i>
B1	<i>Kapablas adapti siajn esprimojn por konformigi ilin al malpli rutinecaj, eĉ malfacilaj, situacioj.</i>
	<i>Kapablas flekse utiligi vastan gamon da simplaj lingvaj rimedoj por vortumi multon de tio, kion li/ŝi volas esprimi.</i>
A2	<i>Kapablas adapti bone antaŭripetitajn, enmemorigitajn, simplajn frazojn al specifaj cirkonstancoj per limigita leksika anstataŭigado.</i>
	<i>Kapablas plivastigi lernitajn vortogrupojn per simpla rekombinado de iliaj elementoj.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

PRENADO DE PAROLVICOJ	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas elekti taŭgan esprimon el jam preta gamo da diskursaj rimedoj, per kiuj eblas taŭge enkonduki rimarkojn por preni la parolvicon, aŭ por gajni tempon kaj dumpense teni la parolvicon.</i>
B2	<i>Kapablas konvene interveni en diskutojn, uzante adekvatan lingvaĵon. Kapablas adekvate iniciati, daŭrigi kaj fini interparolojn, efike sinsekvigante parolvicojn. Kapablas iniciati interparolojn, preni parolvicon en taŭgaj momentoj kaj laŭbezzone fini konversacion, sed eble ne ĉiam farante tion elegante. Kapablas uzi rutinajn esprimojn (ekzemple 'Tio estas malfacila demando') por gajni tempon, teni la parolvicon kaj dume elpensi dirotaĵojn.</i>
B1	<i>Kapablas interveni en diskuto pri konata temo, uzante taŭgan esprimon por preni la parolvicon. Kapablas iniciati, daŭrigi kaj fini ĉeestajn interparolojn pri temoj konataj aŭ apartenantaj al la propra intereskampo.</i>
A2	<i>Kapablas uzi simplajn teknikojn por komenci, daŭrigi aŭ fini mallongan konversacion. Kapablas iniciati, daŭrigi kaj fini simplajn ĉeestajn konversaciojn. Kapablas peti la atenton.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

EVOLUIGADO DE TEMOJ	
C2	<i>Kiel C1</i>
C1	<i>Kapablas ellabori priskribojn kaj rakontojn, integrante subtemojn, evoluigante specifajn erojn kaj finante per adekvata konkludo.</i>
B2	<i>Kapablas evoluigi klaran priskribon aŭ rakonton, detalante kaj subtenante siajn ĉefajn punktojn per adekvataj elementoj kaj ekzemploj.</i>
B1	<i>Kapablas sufiĉe flue prezenti malkompleksan rakonton aŭ priskribon kiel linian sinsekvon de eroj.</i>
A2	<i>Kapablas rakonti aŭ priskribi ion laŭ simpla listo de eroj.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

KOHERIGADO KAJ INTERLIGADO	
C2	<i>Kapablas krei koheran kaj interligitan tekston, plene kaj adekvate uzante diversajn organizajn strukturojn kaj vastan gamon da koherigaj iloj.</i>
C1	<i>Kapablas paroli klare, glate kaj laŭstruktore, montrante regon de organizaj, kunligaj kaj koherigaj iloj.</i>
B2	<i>Kapablas efike uzi diversajn interligajn vortojn por klare marki interideajn rilatojn. Kapablas uzi limigitan nombron da koherigaj lingvaj iloj por kunligi siajn diraĵojn en klaran, koheran argumentadon, kvankam en longaj kontribuoj povus montriĝi iom da malkohero.</i>
B1	<i>Kapablas kunligi serion de mallongaj, izolaj, simplaj elementoj en interligitan linian sinsekvon de eroj.</i>
A2	<i>Kapablas uzi la plej oftajn koherigajn ilojn por kunligi simplajn vortogrupojn por rakonti aŭ priskribi ion kiel simplan liston de punktoj. Kapablas kunligi vortogrupojn per simplaj liniaj ligiloj kiel 'kaj', 'sed' kaj 'ĉar'.</i>
A1	<i>Kapablas kunligi vortojn aŭ vortogrupojn per tre bazaj liniaj ligiloj kiel 'kaj' aŭ 'tiam'.</i>

5.2.3.2 Funkciaj kapabloj

Funkciaj kapabloj rilatas al la komunika uzo de parolaĵoj kaj skribaĵoj por specifaj celoj (vd. sekcion 4.2). Konversaciaj kapabloj ne temas nur pri tio, ke oni sciu, kiujn specifajn funkciojn (mikrofunkciojn) oni esprimu, per kiuj lingvaj formoj. Interkomunikantoj partoprenas en interagado, en kiu ĉiu iniciato kaŭzas reagon kaj pluigas la interagadon, konforme al ĝia celo, laŭ sinsekvo de fazoj ekde la malfermaj interŝanĝoj ĝis la fina konkludo. Kompetentaj parolantoj komprenas tiujn procezojn kaj povas lerte gvidi ilin. Makrofunkcio estas karakterizita de sia interaga strukturo. Kompleksaj situacioj povas havi internan strukturon de pluraj sinsekvaj makrofunkcioj, kiuj en multaj okazoj estas ordigitaj laŭ formalaj aŭ neformalaj ŝablonoj de socia interagado (skemoj).

1. Mikrofunkcioj

Mikrofunkcioj estas kategorioj por la funkcia uzo de unuopaj (kutime mallongaj) esprimoj, kutime kiel vicoj dum interagado. En ĉapitro 5 de *Threshold Level 1990* oni iom detale (sed ne komplete) prezentas jenajn kategoriojn de mikrofunkcioj:

1.1 Doni kaj peti faktajn informojn:

- identigi
- raportoj
- korekti
- demandi
- respondi

1.2 Esprimi kaj eltrovi sintenojn pri:

- faktoj (akordoj/malakordoj)
- konoj (scio/malscio, memoro/forgeso, probablo/certeco)
- modoj (devoj, necesoj, ebloj, permesoj)
- voloj (deziroj, emoj, intencoj, preferoj)
- emocioj (ĝojo/malĝojo, ŝato/malŝato, kontenteco, intereso, surprizo, espero, seniluziigo, timo, zorgo, dankemo)
- moroj (pardonpeto, aprobo, bedaŭro, simpatio)

1.3 Konvinki:

- sugestoj, petoj, avertoj, konsiloj, kuraĝigoj, helpopetoj, invitoj, proponoj

1.4 Socie interagi:

- altiri la atenton, alparoli, saluti, prezenti sin aŭ iun, tosti, adiaŭi

1.5 Strukturi interparolojn:

- 28 mikrofunkcioj: malfermi interparolon, preni parolvicojn, fermi interparolon ktp

1.6 Ripari komunikadon:

- 16 mikrofunkcioj

2. Makrofunkcioj

Makrofunkcioj estas kategorioj por la funkcia uzo de parolaĵoj aŭ skribaĵoj, kiuj konsistas el (kelkfoje vasta) sinsekvo de frazoj. Jen kelkaj ekzemploj de tekstoj:

- priskribo
- rakonto
- komento
- klarigo
- ekzegezo
- ekspliko
- demonstro
- instrukcio
- argumento
- persvado

3. Interagaj skemoj

Funkciaj kapabloj inkluzivas ankaŭ sciojn kaj kapablojn rilate la uzon de skemoj (ŝablonoj de sociaj interagaj), kiuj formas la bazon de komunikado, kiel ŝablonoj por parolaj interŝanĝoj. La interagaj komunikaj aktivadoj, kiuj estas pritraktataj en sekcio 4.4.3, implicas strukturitajn laŭvicajn agosinsekvojn fare de la partoprenantoj. En sia plej simpla formo, ili konsistigas tiajn parojn:

demando	→	Respondo
aserto	→	konsento/malkonsento
peto/propono/pardonpeto	→	akcepto/malakcepto
saluto/tosto	→	Reago

Trioj, en kiuj la unua parolanto dankas aŭ alimaniere reagas post la kontribuo de la kunparolanto, estas tre kutimaj. Paroj kaj trio estas kutime partoj de pli longaj intertraktoj kaj interagaj. En pli kompleksaj, alcelaj kunlaboraj intertraktoj, oni laŭbezone lingve esprimas sin por:

- krei la laborgrupon kaj estigi rilatojn inter la partoprenantoj;
- estigi komunajn sciojn pri la gravaj ecoj de la aktuala situacio kaj atingi komunan interpreton;
- identigi tion, kio estas ŝanĝebla kaj ŝanĝinda;
- estigi komunan interkonsenton pri celoj kaj pri la agoj, kiuj necesas por atingi ilin;
- interkonsenti pri roloj ĉe la plenumado de la agoj;
- kunordigi la praktikajn agojn, ĉe kio oni ekzemple:
 - identigas kaj traktas leviĝantajn problemojn,
 - kunordigas kontribuojn kaj decidas pri ilia sinsekvo,
 - kuraĝigas unu la alian,
 - rekonas la atingadon de subceloj;
- rekoni la finan atingon de la taska celo;
- pritaksi la intertraktojn;
- fini la intertraktojn.

La tuta procedo povas esti skeme reprezentita. Ekzemplo estas la ĝenerala skemo por la aĉetado de varoj aŭ servoj en ĉapitro 8 de *Threshold Level 1990*:

Ĝenerala skemo por aĉeti varojn aŭ servojn

1. Iri al la tansakciejo
 - 1.1. Trovi la vojon al la vendejo, magazeno, superbazaro, restoracio, stacidomo, hotelo ktp
 - 1.2. Trovi la vojon al la kaso, fako, vendotablo, giĉeto, akceptejo ktp
2. Estigi kontakton
 - 2.1. Interŝanĝi salutojn kun la vendisto, komizo, kelnero, akceptisto ktp
 - 2.1.1. La komizo salutas
 - 2.1.2. La kliento salutas
3. Elekti varojn aŭ servojn
 - 3.1. Identigi la kategorion de bezonataj varoj aŭ servoj
 - 3.1.1. Peti informojn
 - 3.1.2. Doni informojn
 - 3.2. Identigi opciojn
 - 3.3. Pridiskuti la avantaĝojn kaj malavantaĝojn de opcioj (ekzemple la kvaliton, prezon, koloron, grandecon de varoj)
 - 3.3.1. Peti informojn
 - 3.3.2. Doni informojn
 - 3.3.3. Peti konsilojn
 - 3.3.4. Doni konsilojn
 - 3.3.5. Demandi pri preferoj
 - 3.3.6. Esprimi preferojn, ktp
 - 3.4. Identigi la specifajn bezonatajn varojn
 - 3.5. Ekzameni la varojn
 - 3.6. Interkonsenti pri la aĉeto
4. Interŝanĝi varojn kontraŭ pago
 - 4.1. Interkonsenti pri la varaj prezoj
 - 4.2. Interkonsenti pri la suma prezo
 - 4.3. Ricevi/transdoni la pagon
 - 4.4. Ricevi/transdoni la varojn (plus kvitancon)
 - 4.5. Interŝanĝi dankojn
 - 4.5.1. La komizo dankas
 - 4.5.2. La kliento dankas
5. Adiaŭi
 - 5.1. Esprimi kontentecon
 - 5.1.1. La komizo esprimas kontentecon
 - 5.1.2. La kliento esprimas kontentecon
 - 5.2. Interŝanĝi interhomajn komentojn (ekzemple pri vetero, novaĵo, onidiro)
 - 5.3. Interŝanĝi adiaŭojn
 - 5.3.1. La komizo adiaŭas
 - 5.3.2. La kliento adiaŭas

Rimarko: Notu bone, ankaŭ ĉe similaj skemoj, ke la ekzisto de skemo por aĉetantoj kaj komizoj ne signifas, ke ĝi ĉiam estas sekvata en tiu formo. Speciale sub modernaj kondiĉoj oni uzas lingvon ofte ŝpareme, escepte por trakti problemojn, kiuj ekestis dum transakcio, kiu cetere estas senpersonigita kaj duonaŭtomatigita, aŭ por intence aldoni homecan elementon al la transakcio (vd. ankaŭ sekción 4.1.1).

Ne estas realigeble ellabori ilustrajn skalojn por ĉiuj kapablo-specoj rolantaj ĉe funkciaj kapabloj. Iuj mikrofunkciaj aktivadoj estas fakte jam prezentitaj en la ilustraj skaloj por interagaj kaj produktaj aktivadoj.

Du ĝeneralaj kvalitaj faktoroj, kiuj determinas la funkcian sukceson de la lingvolernanto aŭ lingvouzanto, estas:

(a) parola **flueco**: la kapablo flue esprimi sin, daŭrigi la parolon kaj elturniĝi, kiam oni trafas en sakstraton.

(b) vortuma **precizeco**: la kapablo vortumi pensojn kaj enhavojn tiel, ke la intencita komunikado estas klara.

Ekzistas ilustraj skaloj pro tiuj du kvalitaj aspektoj:

	PAROLA FLUECO
C2	<i>Kapablas longe paroli kun natura, senpena kaj senhezita flueco. Paŭzas nur por pripensi precizigajn vortojn aŭ por trovi adekvatan ekzemplon aŭ klarigon.</i>
C1	<i>Kapablas esprimi sin flue kaj spontanee, preskaŭ senpene. Nur koncepte malfacila temo povas bari naturan, glatan fluan de la lingvo.</i>
B2	<i>Kapablas spontanee komuniki, ĉe kio li/ŝi ofte montras rimarkinde fluan kaj komfortan esprimkapablon, eĉ dum longaj, kompleksaj parolvicoj.</i>
	<i>Kapablas produkti longajn parolaĵojn en sufiĉe egala rapideco, kvankam li/ŝi povas heziti por serĉi ŝablonojn kaj esprimojn, kaj rimarkeblas kelkaj longaj paŭzoj. Kapablas tiom flue kaj spontanee interagi, ke li/ŝi tute bone povas regule interagi kun denaskuloj, kaŭzante fortostreĉon ĉe neniu el la parolantoj.</i>
B1	<i>Kapablas esprimi sin relative komforte. Kapablas sen helpo efike daŭrigi la parolon, malgraŭ kelkaj vortumaj problemoj, kiuj rimarkeblas pro paŭzoj kaj perdiĝoj en sakstratoj.</i>
	<i>Kapablas daŭrigi la parolon en komprenebla maniero, kvankam paŭzoj por pripensi gramatikaĵojn, leksikaĵojn kaj korektojn estas tre rimarkeblaj, speciale kiam li/ŝi iom longe kaj libere parolas.</i>
A2	<i>Kapablas komprenigi sin per mallongaj diraĵoj, kvankam paŭzoj, miskomencoj kaj revortumoj estas tre klare rimarkeblaj.</i>
	<i>Kapablas tiel komforte kompili frazojn pri konataj temoj, ke li/ŝi povas trakti mallongajn interparolojn, malgraŭ tre rimarkeblaj hezitoj kaj miskomencoj.</i>
A1	<i>Kapablas trakti tre mallongajn, izolitajn, ĉefe antaŭpreparitajn vortumojn, kun multaj paŭzoj por serĉi esprimojn, por diri malpli konatajn vortoj kaj por ripari la komunikadon.</i>

VORTUMA PRECIZECO	
C2	<i>Kapablas precize esprimi subtilajn signifonuancojn, uzante sufiĉe adekvate vastan gamon da modifaj rimedoj (ekzemple gradaj adverboj, limigaj subfrazoj). Kapablas emfazi kaj diferencigi pensojn, kaj elimini ambiguaĵojn.</i>
C1	<i>Kapablas precize kvalifiki opiniojn kaj asertojn en rilato kun grado de ekzemple certeco/malcerteco, kredo/dubo, verŝajno ktp.</i>
B2	<i>Kapablas fidinde transdoni informojn.</i>
B1	<i>Kapablas sufiĉe precize klarigi la ĉefaĵojn de ideo aŭ problemo.</i>
	<i>Kapablas esprimi malkompleksajn informojn, kiuj lin/sin rekte koncernas, ĉe kio li/si sukcesas komuniki la punkton, kiun li/si konsideras la plej grava. Kapablas esprimi la esencon de tio, kion li/si volas komprenigi.</i>
A2	<i>Kapablas esprimi, kion li/si volas diri en simplaj kaj rektaj interŝanĝoj de limigitaj informoj pri konataj kaj rutinaj aferoj, sed en aliaj situacioj ĝenerale devas redukti la mesaĝon.</i>
A1	<i>Priskribo ne disponeblas</i>

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiujn diskursajn kapablojn la lernanto estu kapabligita regi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *kiujn makrofunkciojn la lernanto estu kapabligita regi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *kiujn mikrofunkciojn la lernanto estu kapabligita regi, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *kiujn interagajn skemojn la lernanto bezonas, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;*
- *kiujn interagajn skemojn la lernanto antaŭsupoze jam regas, kaj pri kiuj li/si estu kapabligita;*
- *laŭ kiuj principoj la makrofunkcioj kaj mikrofunkcioj estas elektitaj kaj ordigitaj;*
- *kiel karakterizeblas la kvalita progreso pri la pragmatika elemento.*

6 La lernado kaj instruado de lingvoj

Kerne de ĉi tiu ĉapitro ni starigas jenajn demandojn:

- Kiel lernantoj akiras kaj internigas la komunikajn kapablojn, kiujn ili bezonas por plenumi taskojn, aktivadojn kaj procedojn?
- Kiel instruistoj, helpe de diversaj subtenaj rimedoj, povas progresigi tiujn lernoprocezojn?
- Kiel edukadaj aŭtoritatoj kaj aliaj decidopovaj organizoj plej bone planu instruprogramojn por modernaj lingvoj?

Sed unue ni plukonsideru la lernocelojn.

6.1 Kion lernantoj lernu aŭ akiru?

6.1.1 Lernoceloj

Celoj por lingvolernado kaj lingvoinstruado estu bazitaj (a) sur la pritaksitaj bezonoj de la lernantoj kaj de la socio, (b) sur la taskoj, aktivadoj kaj procedoj, kiujn la lernantoj plenumu por kontentigi tiujn bezonojn, kaj (c) sur la kapabloj kaj strategioj, kiujn la lernantoj evoluigu por fari tion. Laŭ tio ni provas prezenti en ĉapitroj 4 kaj 5 la aktivadojn, kiujn plenkaptablaj lingvouzantoj povu plenumi, kaj la sciojn, lertojn kaj sintenojn, bezonatajn por ebligi tiujn aktivadojn. En la du ĉapitroj ni pritraktas tiujn aktivadojn kiel eble plej vaste, ĉar estas neeble scii, kiuj aktivadoj gravas por specifa lernanto. En ĉapitroj 4 kaj 5 ni montras, kion lernu aŭ akiru lernantoj por plenefike partopreni en komunikaj eventoj:

- ili havu la necesajn kapablojn (vd. ĉapitron 5);
- ili povu aktivigi tiujn kapablojn (vd. ĉapitron 4);
- ili povu apliki la strategiojn, kiuj necesas por aktivigi tiujn kapablojn.

6.1.2 Flekseblo de la skaloj

Oni pli facile povas prezenti aŭ regi lingvolernajn progresojn, kiam la kapabloj estas priskribitaj laŭ serio de sinsekvaj niveloj. Tiaj skaloj estas laŭokaze prezentitaj diversloke en ĉapitroj 4 kaj 5. Kiam oni skaligas la progresojn de studentoj en la komencaj fazoj de ilia ĝenerala edukado, kiam iliaj estontaj karieraj bezonoj ne estas antaŭvideblaj, aŭ kiam oni volas pritaksi ies ĝeneralan lingvoregon, tiam povus esti plej utile kaj praktike kombini plurajn el tiuj kategorioj en unu resuman lingvokapablan karakterizon, kiel montras ekzemple tabelo 1 (vd. ĉapitron 3).

Skemo kiel tiu de tabelo 2 de ĉapitro 3 estas pli fleksebla. Ĝi estas intencita por pritaksado fare de la lernanto mem. Diversaj lingvaj aktivadoj estas aparte skaligitaj en tiu tabelo, kvankam ĉiu unuopa aktivado estas siavice prezentita tutece. Ĉi tiu prezentmaniero ebligas kreadon de profiloj en okazoj, kiam la kapabloj malegale evoluis. La detalaj kaj apartaj skaloj de subkategorioj, kiel en ĉapitroj 4 kaj 5, estas kompreneble eĉ pli flekseblaj. Lingvouzanto,

deziranta efike trakti la plenan gamon de komunikaj eventoj, bezonas ĉiujn kapablojn prezentitajn en tiuj ĉapitroj. Tamen ne ĉiuj lernantoj volas, aŭ bezonas, akiri ĉiujn tiujn kapablojn en negepatra lingvo. Iuj lernantoj ekzemple ne bezonas skribi la lingvon. Aliaj eble bezonas nur kompreni skribajn tekstojn. Tamen, tio ne strikte implicas, ke tiaj lernantoj nepre limiĝu respektive al parolaj kaj skribaj formoj de la lingvo.

Depende de la lernostilo de la lernanto povas esti, ke enmemorigon de parolaj formoj multe faciligas asociado kun la koncernaj skribaj formoj. Inverse, komprenon de skribaj formoj povus faciligi asociado kun la koncernaj parolaj formoj. Iufoje tiu asociado estas eĉ necesa. Se estas tiel, la nebezonata kapablo, kiu sekve ne estu menciita kiel *celo*, tamen povas roli en lingvolernado kiel *rimedo* por atingi la celon. Oni do (konscie aŭ nekonscie) decidu, kiuj kapabloj, taskoj, aktivadoj kaj strategioj rolu ĉe la instruado al specifa lernanto, ĉu kiel celoj, ĉu kiel rimedoj.

Krome, logike ne necesas, ke kapablo, tasko, aktivado aŭ strategio, identigita kiel necesa celo por kontentigi la komunikajn bezonojn de la lernanto, estu inkluzivigita en lernoprogramo. Ekzemple multo de la ‘primondaj scioj’ povas esti supozata antaŭscioj, jam apartenantaj al la ĝeneralaj kapabloj de la lernanto rezulte de antaŭaj vivospertoj aŭ rezulte de instruado en la gepatra lingvo. Tiam la problemo reduktiĝas al tio, ke por L2 lernendas la ĝusta reprezentanto de nocia kategorio en L1. Oni nur decidu, kiuj novaj scioj estas lernendaj, kaj kiuj povas esti antaŭsupozataj. Problemoj ofte aperas, kiam konceptaj kampoj estas malsame organizitaj en L1 kaj L2, do kiam interrilatigeblaj vortosignifoj nur parte aŭ malprecize koincidas. Kiel gravaj estas tiaj malakordoj? Kiuj miskomprenoj povas okazi pro ili, kaj sekve, kiun prioritaton havu la pritrakto de tiaj malakordoj en specifaj lernofazoj? En kiu regonivelo la distingoj estu konataj, instruataj kaj pritaksataj? Ĉu oni povas atendi, ke la problemoj solviĝos de si mem dum praktika spertado?

Similaj problemoj aperas en la kampo de prononco. Multaj fonemoj estas senprobleme transigeblaj de L1 al L2. Sed en specifaj fonetikaj kuntekstoj ili povas signife diferenci. Povas esti ankaŭ, ke iuj L2-fonemoj tute ne ekzistas en L1. Se la lernanto ne akiras aŭ ne lernas ilin, povus okazi informoperdoj kaj miskomprenoj. Kiel oftaj kaj gravaj ili supozeble estos? Kiun prioritaton havu la problemoj? La demando pri la plej taŭga aĝo aŭ lernofazo por lerni tiujn fonemojn estas komplikita pro la fakto, ke enradikiĝo de eraroj estas plej forta je fonetika kampo. Se oni en komenca fazo plene akceptas prononcon tre proksiman al L1-normoj, tiam estas malfacile nur en posta fazo ekkonsciigi pri fonetikaj eraroj kaj malinstrui jam aŭtomatigitajn modelojn. Se oni konsideras la investadon en tempo kaj peno, povas esti multe malpli koste, speciale ĉe junuloj, instrui bonan prononcon jam en la komenca lernofazo.

Tiaj konsideroj implicas, ke ne en ĉiu okazo eblas elskatole devenigi taŭgajn lernocelojn surbaze de la skaloj, proponitaj por ĉiu parametro. En ĉiu okazo oni faru decidojn depende de la lernofazo de specifa lernanto aŭ de lernantogrupoj de specifa aĝo.

6.1.3 Plurlingva kaj plurkultura kompetento

La *Referenckadro* ne limiĝas al ‘superrigarda’ skalo de komunikaj kapabloj: ĝeneralaj kategorioj estas diserigitaj, kaj por la konsistigaj elementoj ni prezentas apartajn skalojn. Tiu detala aliro specife gravas, kiam oni konsideras la evoluon de plurlingva kaj plurkultura kompetento.

6.1.3.1 Malegala kaj ŝanĝiĝema kompetento

Plurlingva kaj plurkultura kompetento ĝenerale estas malegala en unu aŭ pluraj manieroj:

- Lernantoj ĝenerale akiras en iuj lingvoj pli bonan lingvoregon, ol en aliaj;
- La profilo de kapabloj varias de lingvo al lingvo (ekzemple bonega parola kapablo en du lingvoj, sed bona skriba kapablo en nur unu el ili);
- La plurkultura profilo diferencas de la plurlingva profilo (ekzemple bonaj konoj pri la kulturo de iu socio, sed malbona kono pri ĝia lingvo, aŭ malbonaj konoj pri iu socio, kvankam oni bone regas ties ĉeflingvon).

Tiaj neekvilibroj estas tute normalaj. Oni povas plivastigi la plurlingvan kaj plurkulturan koncepton por kovri la situacion de ĉiuj, kiuj en siaj devenlandaj lingvo kaj kulturo estas influataj de diversaj dialektoj kaj de la kultura diverseco, esenca propraĵo de ĉiu kompleksa socio. Tiam estas evidente, ke ankaŭ ĉi tie neekvilibroj (aŭ eble ‘diverstipaj ekvilibroj’) estas denove la normo.

Ĉi tiu neekvilibro estas ankaŭ ligita al la ŝanĝiĝema karaktero de plurlingva kaj plurkultura kompetento. La tradicia bildo pri la kompetento ‘unulingve’ komuniki en la ‘gepatra lingvo’ sugestas, ke ĝi rapide stabiliĝas. Sed plurlingva kaj plurkultura kompetento prezentas efemeran profilon kaj ŝanĝiĝeman konsiston. Signifaj ŝanĝiĝoj okazas en la lingva kaj kultura biografio de la lingvouzanto, depende de la kariero, familia historio, vojaĝaj spertoj, legaĵoj kaj ŝatokupoj. Tiuj spertoj ŝanĝas la neekvilibrajn formojn de lia/ŝia plurlingveco kaj kompleksigas liajn/ŝiajn spertojn pri la kultura plureco. Tio neniel implicas nestabilecon, necertecon aŭ mankon de ekvilibro ĉe la koncernato, sed male, tiuj neekvilibroj ofte kontribuas al plibonigita konsciado pri sia identeco.

6.1.3.2 Diversigita kompetento ebligas ŝanĝi lingvojn

Aplikante sian plurlingvan kaj plurkulturan kompetenton, oni povas, dank’ al la skizita neekvilibro, diversmaniere uzi siajn ĝeneralajn kaj lingvajn kapablojn kaj sciojn (vd. ĉapitrojn 4 kaj 5). Ekzemple la *strategioj* uzataj por plenumi lingvodependajn *taskojn* estas laŭlingve variigeblaj. Se iu malbone regas la lingvan elementon, tiam *personecaj kapabloj* montrantaj malfermecon, gajemon kaj bonvolon (ekzemple per gestado, mienado kaj interhoma proksimeco), povus kompensi ĉi tiun mankon dum la interagado kun denaskulo. Sed kiam temas pri lingvo pli bone regata, tiu sama persono povas kondukti pli distanceme aŭ rezerveme. Li/ŝi povas ankaŭ redifini la *taskon*, reformi aŭ redividi la lingvan mesaĝon, surbaze de la disponeblaj esprimrimedoj, aŭ surbaze de siaj perceptoj pri tiuj rimedoj.

Plia eco de plurlingva kaj plurkultura kompetento estas, ke ĝi ne konsistas el simple amasigaj unulingvaj kapabloj, sed ke ĝi ebligas diversspecajn kombinojn kaj alternativojn. Oni povas ekzemple dummesaĝe ŝanĝi la lingvon por transiri al dulingva formo de interparolado. Ĉi-maniere riĉigita unuopa repertuaro do pligrandigas la elekteblajn strategiojn, laŭbezone surbaze de interlingvaj variaĵoj kaj ŝanĝado de lingvoj.

6.1.3.3 Evoluigo de konscio pri la procezo de lingvouzado kaj lingvolernado

Plurlingva kaj plurkultura kompetento ankaŭ evoluigas konscion pri lingvo kaj komunikado kaj eĉ metasciajn strategiojn, ebligantajn al socia aganto konsciiĝi pri la spontaneaj manieroj, laŭ kiuj li/ŝi plenumas taskojn, kaj aparte ilian lingvan dimension, kaj pli bone ilin regi. Krome, ĉi tiu sperto de plurlingveco kaj plurkultureco donas jenajn avantaĝojn:

- ĝi uzas kaj evoluigas la jamajn *socilingvajn kaj pragmatikajn kapablojn*;
- ĝi kondukas al pli bona percepto de ĝeneralaĵoj kaj specifo pri la lingva organizado de diversaj lingvoj (al formo de metalingva, interlingva aŭ eble ‘superlingva’ konscio);
- pro sia naturo ĝi nuancas sciojn pri tio, kiel lerni, kaj plibonigas la kapablojn alfronti rilatojn kun aliaj homoj kaj novajn situaciojn.

Tial ĝi povas iugrade plirapidigi postajn lernospertojn en lingva kaj kultura kampoj. Tio validas eĉ kiam la plurlingva kaj plurkultura kompetento estas ‘malegale’ evoluinta, kaj kiam la rego de specifa lingvo restas ‘parta’.

Scioj pri **unu** fremda lingvo kaj kulturo ne ĉiam kondukas al tio, ke la lernanto forlasas la etnocentrajn kadrojn de la devenlandaj lingvo kaj kulturo. Sufiĉe ofte okazas, ke la lernado de unu lingvo kaj interrilato kun unu fremda kulturo ne malfortigas, sed eĉ plifortigas stereotipojn kaj antaŭjuĝojn. Sed kiam oni konas **plurajn** fremdajn lingvojn, la ŝanco estas pli granda, ke oni iĝos interkulturema, dum samtempe pliriĉiĝos oniaj ebloj plulerni.

Tial gravas antaŭenigo de respekto por lingva diverseco kaj progresigo de lernado de pluraj fremdaj lingvoj en la lernejoj. Ne nur temas ekzemple pri lingvopolitika decido je grava momento en la eŭropa historio. Eĉ ne pri la – cetere tre subteninda – celo kreskigi la karierajn ŝancojn de junuloj, instruante al ili plurajn fremdajn lingvojn. La celo estas ankaŭ helpi al la lernantoj

- konstrui sian lingvan kaj kulturen identecon, integrante en ĝin diversajn spertojn pri alieco;
- plibonigi sian lernokapablon pro ĉi tiu sama diverseca spertado de rilatoj kun pluraj lingvoj kaj kulturoj.

6.1.3.4 Parta kompetento kaj plurlingva kaj plurkultura kompetento

Ĉi-perspektive ankaŭ la koncepto de *parta kompetento* pri iu lingvo estas senchava: ne temas pri tio, ke oni pro principaj aŭ praktikaj kialoj estu kontentaj pri limigita aŭ parta rego de fremda lingvo, sed pri tio, ke oni povas konsideri tiun, iumomente malkompletan, lingvoregon kiel riĉigan parton de plurlingva kompetento. Substrekendas, ke ĉi tiu ‘parta’ kompetento, kiu estas konsistiga parto de *plurparta* kompetento, estas ankaŭ *funkcia* kompetento por atingi specifan limigitan celon.

La parta kompetento en specifa lingvo povas temi pri ricevaj *lingvaj aktivadoj* (ekzemple specife pri aŭskulta aŭ lega komprenado). Ĝi povas temi pri specifa *medio* kaj *specifaj taskoj* (ekzemple por ebligi al poŝteja funkciulo informi eksterlandajn klientojn en difinita lingvo pri la plej kutimaj poŝtejaj servoj). Ĝi povas temi ankaŭ pri *ĝeneralaj kapabloj* (ekzemple pri nelingvaj *scioj* pri la ecoj de aliaj lingvoj kaj kulturoj kaj iliaj socioj). Por ĉiuj menciitaj kompetentoj gravas, ke la kompletiga evoluigo de tiu aŭ alia dimensio havu funkciajn rolojn. Alivorte, en la ĉi tie proponata *Referenckadro*, la nocio de parta kompetento estu konsiderata en rilato kun la diversaj elementoj de la modelo (vd. ĉapitron 3) kaj kun la diverseco de la celoj.

6.1.4 Diversigo de la celoj en rilato kun la Referenckadro

Planado de lingvoinstruaj programoj implicas (verŝajne eĉ pli ol ĉe aliaj fakoj kaj ĉe aliaj tipoj de lernado) elekton inter specoj kaj niveloj de celoj. Ĉi tiu propono de referenckadro speciale

atentas pri ĉi tiu situacio. Ĉiu grava elemento de la prezentita modelo povas doni fokuson por lernoceloj kaj povas iĝi specifa komencopunkto por uzo de la *Referenckadro*.

6.1.4.1 Tipoj de celoj en rilato kun la *Referenckadro*

La celoj de instruado aŭ lernado povas esti prezentataj en diversaj manieroj:

(a) Oni povas akcenti la evoluigon de la ĝeneralaj kapabloj de la lernanto (vd. sekcion 5.1). Tiam temas pri *faktaj scioj*, *spertoj kaj proceduraj scioj*, *personecaj kapabloj* kaj *lernokapabloj*, aŭ pli specife pri unu el tiuj dimensioj. En iuj okazoj la lernado de fremda lingvo celas antaŭ ĉio transdoni faktajn sciojn al la lernanto (ekzemple pri gramatiko aŭ literaturo, aŭ pri kulturaj ecoj de iu lando). Aliokaze oni rigardas lingvolernadon kiel rimedon evoluigi la personecon de la lernanto (kreskigante ekzemple aplombon, memfidon, pretecon paroli en grupoj), aŭ kiel rimedo evoluigi liajn/ŝiajn lernokapablojn (kreskigante ekzemple malfermecon al novaj aferoj, konscion pri alieco, scivolemon pri nekonataĵoj). Ĉial konsiderindas, ke ĉi tiuj specifaj celoj, kiuj iumomente rilatas al specifa kapablotipo, aŭ al evoluigo de parta kompetento, povas en ĉiu okazo kontribui al la kreo aŭ fortigo de plurlingva aŭ plurkultura kompetento. Alivorte, la strebo al parta celo povas esti parto de ĝenerala lernoprojekto.

(b) Oni povas akcenti la plivastigon kaj diversigon de komunikaj lingvokapabloj (vd. sekcion 5.2). Tiam temas pri la *lingva*, *pragmatika* aŭ *socilingva elemento* aŭ pri ĉiuj ĉi elementoj. La ĉefcelo por lerni fremdan lingvon povas esti regado de la lingva elemento de lingvo (scioj pri ĝiaj fonetika sistemo, leksiko kaj sintakso) sen atento pri socilingvaj nuancoj aŭ pragmatika efikeco. En aliaj okazoj la celo povas esti ĉefe pragmatika, kiam oni volas evoluigi agokapablojn en la fremda lingvo per la limigitaj lingvaj rimedoj je dispono de la lernanto, sen aparta konsidero pri socilingvaj aspektoj. La opcioj estas kompreneble neniam tiel ekskluzivaj, kaj ĝenerale oni alstrebas harmonian progresigon de la diversaj elementoj. Sed ne mankas ekzemploj, estintaj kaj estantaj, pri specifa koncentriĝo de la instruaj celoj al tiu aŭ alia elemento de komunika kompetento. Oni povas konsideri komunikan lingvan kompetenton kiel plurlingvan kaj plurkulturan kompetenton en ĝia tuteco (t.e. inkluzive de variaĵoj en onia gepatra lingvo kaj de variaĵoj en unu aŭ pluraj fremdaj lingvoj). Tial oni povas aserti ankaŭ, ke en iuj momentoj kaj en iuj kunteksto la (eble implica) ĉefcelo de instruado de fremda lingvo estas nuanci la konojn pri la gepatra lingvo kaj plibonigi ties regadon (ekzemple per tradukado en la gepatran lingvon, ĉe kio oni adekvate redonu lingvajn registrojn, leksikaĵojn, kaj stilajn kaj semantikajn aspektojn).

(c) Oni povas akcenti la pli bonan plenumadon de unu aŭ pluraj specifaj lingvaj aktivadoj (vd. sekcion 4.4). Tiam temas pri *ricevado*, *produktado*, *interagado* kaj *perado*. Povas esti, ke la formulita ĉefcelo por lerni fremdan lingvon estas havi efikajn rezultojn ĉe ricevaj aktivadoj (legado aŭ aŭskultado), ĉe peradaj aktivadoj (tradukado aŭ interpretado) aŭ ĉe ĉeesta interagado. Ankaŭ ĉi tie superfluas diri, ke tia ekskluzivigado neniam povas esti tute rigora, kaj, ke ĝi ne estas atingebla sendepende de aliaj celoj. Sed ĉe la difinado de celoj eblas doni signife pli grandan emfazon al unu aspekto, ol al aliaj. Kaj se tiu enfokusigo estas konsekvence ellaborita, ĝi influas la tutan procezon: elektadon de enhavoj kaj lernotaskoj, strukturadon de progresoj, pritaksadon, subtenadon de lernantoj, elektadon de tekstotipoj ktp.

Klaros, ke ĝenerale la nocio *parta kompetento* estas ĉefe enkondukita kaj uzata por kelkaj el tiuj elekto (ekzemple por lernoceloj emfazantaj ricevajn aktivadojn kaj skriban kaj/aŭ parolan komprenadon). Sed ni proponas plivastigi tiun uzon:

- unuflanke konsciigante, ke en rilato kun la *Referenckadro* konsidereblas ankaŭ aliaj celoj kiel partaj kompetentoj, kiel estas indikite ĉe (a), (b) aŭ (ĉ);
- aliflanke klarigante, ke surbaze de tiu sama *Referenckadro*, ĉiu ‘parta’ kompetento enkorpigeblas en pli ĝeneralan serion de komunikaj kaj lernaj kapabloj.

(ĉ) Oni povas akcenti la optimumigon de ies funkciado en specifa medio (vd. sekción 4.1.1), do en *publika, profesia, edukada* aŭ *persona* medio. La ĉefcelo por la lernado de fremda lingvo povas esti plibonigi la plenumadon de la profesio, plifaciligi studadon aŭ ebligi vivadon en fremda lando. Kiel ĉe la aliaj konsistaĵoj de la proponata modelo, tiaj celoj estas eksplite menciitaj en kursopriskriboj, en proponoj kaj petoj pri lingvoservoj, kaj en lerniloj kaj instruiloj. En tiu kampo eblis iam paroli pri ‘specifaj celoj’, ‘specialigaj kursoj’, ‘faklingvo’, ‘preparado por eksterlanda restado’, ‘lingva integriĝo de enmigrintaj laboristoj’. Tamen, konsiderado pri la specifaj bezonoj de specifa celgrupo, kiu adaptu sian plurlingvan kaj plurkulturan kompetenton al specifa socia aktivada kampo, ne nepre postulas speciale al tiu celo adaptitan edukadan aliron. Sed, same kiel ĉe la aliaj elementoj, la vortumo de celo el tiu vidpunkto kaj kun tiu enfokusigo kutime havas konsekvencojn por aliaj aspektoj kaj fazoj de la instruprograma plano kaj por la instruado kaj lernado.

Notindas, ke ĉi-tipa celo, direktita al funkcia adaptado al certa medio, rilatigeblas ankaŭ kun situacioj de dulingva edukado, mergiĝaj metodoj (kiel montris eksperimentoj faritaj en Kanado) kaj edukado, ĉe kiu la instrua lingvo devias de la lingvo de la familia medio (ekzemple nurfranca edukado en kelkaj afrikaj ekskolonioj). Laŭ tiu vidpunkto, kiu estas akordigebla kun la ĝenerala aliro de ĉi tiu analizo, ĉi tiuj mergiĝaj situacioj, kiaj ajn estos iliaj lingvaj rezultoj, celas evoluigon de partaj kompetentoj: tiuj, kiuj rilatas al la edukada medio kaj al la akirado de nelingvaj konoj. Oni memoru, ke en multaj eksperimentoj pri junaĝa mergiĝo ĉe kanadaj junuloj, oni komence ne aparte enhorarigis instruadon de la franca lingvo al la koncernaj anglalingvaj infanoj, malgraŭ tio, ke la instrua lingvo estis la franca.

(d) Oni povas akcenti riĉigon aŭ diversigon de la strategioj aŭ plenumon de taskoj (vd. sekción 4.5 kaj ĉapitron 7). Tiam temas pri regado de agoj ligitaj al lernado kaj uzado de unu aŭ pluraj lingvoj, kaj al malkovrado kaj spertado de aliaj kulturoj.

En multaj lernospertoj ŝajnas preferinde iumomente enfokusigi la ellaboradon de strategioj, ebligontaj plenumi tiun aŭ alian taskotipon kun lingva dimensio. Laŭ tio, la celo estas plibonigi la strategiojn, kiujn lernantoj tradicie jam uzas, kaj konsciigi la lernantojn pri ili. Tiam la lernantoj nuancas kaj evoluigas strategiojn, kaj adaptas ilin al taskoj, por kiuj ili origine ne estis uzataj. Komunikaj kaj lernaj strategioj ebligas al individuo aktivigi kaj eble plibonigi aŭ plivastigi la proprajn kapablojn. Tial indas zorgi, ke tiaj strategioj estu fakte kultivataj kiel celoj, kvankam ili eble ne estas finceloj en si mem.

Taskoj normale estas ligitaj al iu medio kaj estas konsiderataj kiel celoj atingindaj en rilato kun tiu medio, kiel ni klarigis ĉi-supre ĉe punkto (ĉ). Sed ekzistas okazoj, ĉe kiuj la lernocelo limiĝas al pli-malpli stereotipa plenumo de specifaj taskoj, por kiuj oni bezonas nur malmultajn elementojn en unu aŭ pluraj fremdaj lingvoj. Ofte citata ekzemplo estas tiu de telefonisto: la plenumenda ‘plurlingva’ tasko, kiu estas bazita sur loke farita decido en specifa kompanio, limiĝas al produktado de kelkaj fiksjaj diraĵoj en rilato kun rutinaj proceduroj. Tiaj ekzemploj fakte temas pri duonaŭtomatigita konduto kaj ne pri partaj kompetentoj. Tamen oni ne povas nei, ke en tiaj okazoj ankaŭ la plenumado de bone difinitaj ripetaj taskoj povas esti la ĉefa lernocelo.

La ĝenerala avantaĝo de taskocentraĵoj, ankaŭ por lernantoj, estas, ke ili en praktika maniero esprimas la atendeblajn rezultojn. Tiel ili povas ludi tujan motivigan rolon dum la tuta lernoprocezo. Jen simpla ekzemplo: diru al infanoj, ke la farota aktivado ebligas al ili ludi kvartetojn en fremda lingvo (la celo tiam estas la plenumo de ‘tasko’). Sed ĝi povas esti ankaŭ motiviga maniero lerni la nomojn de la surkartaj objektoj (parto de la lingva elemento de pli vasta komunika celo). Tiusence do ankaŭ la tiel nomataj projektorientitaj aliroj, la ĝeneralaj simuladoj kaj la diversaj rolludoj disponigas celojn, kiuj baze estas provizore vortumitaj kiel plenumendaj taskoj, sed kies ĉefa lernocelo troviĝas en la lingvaj rimedoj, aktivadoj aŭ strategioj, postulataj de la koncerna tasko aŭ taskaro. Alivorte, kvankam, laŭ la baza koncepto de la *Referenckadro*, plurlingva kaj plurkultura kompetento manifestiĝas kaj pluevoluadas pro plenumado de komunikaj taskoj, en la elektita lernokoncepto tiuj taskoj estas nur ŝajne prezentataj kiel celoj, aŭ kiel paŝoj en la direkto al aliaj celoj.

6.1.4.2 La kompletiga karaktero de partaj celoj

Ĉi-maniere difini celojn por lingvolernado kaj lingvoinstruado, uzante la ĉefajn elementojn de ĝenerala referenca modelo, aŭ de unu el ĝiaj konsistigaj subelementoj, ne estas nur stileca afero. Tiu difinmaniero ilustras la diversecon de eblaj lernoceloj kaj eblaj instrumanieroj. Estas evidente, ke multaj instrumentoj, lernejoj kaj eksterlernejoj, kovras plurajn el tiuj celoj samtempe. Kohere kun la ilustrita modelo, estas same evidente (tamen menciinde), ke la atingo de specife formulita celo kondukas ankaŭ al rezultoj, ne celitaj aŭ ne konformaj kun la ĉefa celo.

Kiel ekzemplon ni prenu celon, kiu ĉefe koncernas specifan medion, kaj kiu enfokusigas la postulojn de specifa profesio, nome tiu de restoracia kelnero. La tiucele evoluigendaj lingvaj aktivadoj koncernas ĉefe parolan interagon. En la kampo de komunikaj kapabloj ĉefrolas iuj leksikaj kampoj de la lingva elemento (ekzemple prezentado kaj priskribado de pladoj) kaj certaj socilingvaj normoj (kiel alparoli gastojn, eble peti helpon de eksteruloj ktp), kaj oni sendube enfokusigas ankaŭ personecajn kapablojn (diskreti, ĝentili, afable rideti, pacienci ktp), aŭ sciojn koncerne kuirarton kaj manĝokutimojn de la koncerna fremda kulturo. Ni povus prezenti aliajn ekzemplojn, por kiuj oni elektus aliajn ĉefcelojn. Sed ĉi tiu specifa ekzemplo sendube sufiĉas por kompletigi tion, kio ĉi-supre estas dirita pri la koncepto ‘*parta kompetento*’ (vidu la relativigajn komentojn pri la koncepto ‘partaj lingvaj konoj’).

6.2 La lingvolernaj procezoj

6.2.1 Ĉu akiri aŭ lerni?

La terminoj ‘lingvoakirado’ kaj ‘lingvolernado’ estas nuntempe uzataj en kelkaj malsamaj manieroj. Multaj uzas la du interŝanĝeble. Aliaj uzas nur unu el la du kiel ĝeneralan terminon, kaj la alian en pli strikta senco. ‘Lingvoakirado’ do povas esti uzata kiel ĝenerala termino, sed ĝi povas limiĝi ankaŭ al:

- (a) interpreto de la lingvouzo de nedenaskuloj laŭ la modernaj teorioj pri universala gramatiko (ekzemple pri ŝaltado de parametroj). Ĉi tio rolas preskaŭ nur en la kampo de la teoria psikolingvistiko, kiu nur malmulte aŭ nerekte koncernas praktikantojn, speciale ĉar tiaj teorioj konsideras gramatikon grandparte nealirebla por la konscio.
- (b) neinstruitaj konoj kaj kapabloj pri la uzo de negepatra lingvo, kiuj rezultas el rekta kontakto kun tekstoj, aŭ el rekta partopreno en komunikaj eventoj.

‘Lingvolernado’ estas uzebla kiel la ĝenerala termino, sed ĝi povas limiĝi ankaŭ al planita procezo, dum kiu oni havigas al si lingvokapablojn, specife dum formala institucia studado.

Nuntempe ŝajnas neeble preskribi norman terminologion, speciale ĉar mankas evidenta ombrela terminologio por kovri la pli striktajn sencojn de ‘lernado’ kaj ‘akirado’.

La uzantoj de la Referenckadro laŭeble indiku, en kiu senco ili uzas la terminojn kaj evitu uzi ilin en manieroj kontraŭaj al la aktuala specifa uzo.

Ili povus ankaŭ konsideri kaj laŭbezzone indiki:

- *kiel prezenti kaj uzi ŝancojn por lingvoakirado en la senco de la ĉi-supra punkto (b).*

6.2.2 Kiel lernas lernantoj?

6.2.2.1 Ĉu lingvoakirado estas influebla?

Sciencaj esploroj nuntempe ne donas sufiĉan bazon por konsento pri la lernomanieroj de lernantoj. Tial la *Referenckadro* ne povas esti bazita sur specifa teorio pri lernomanieroj. Iuj teoriistoj kredas, ke la homaj informdigestaj kapabloj estas tiel fortaj, ke sufiĉas konfronti homon kun sufiĉe multe da kompreneblaj lingvaj formoj, por ke tiu povu akiri la lingvon, kaj povu ĝin uzi por ricevaj kaj produktaj celoj. Ili kredas, ke la ‘akirada’ procezo ne estas observe aŭ intuicie deduktebla, ke oni ne povas influi ĝin per konscia manipulado, nek per instruaj, nek per studaj metodoj. Laŭ ili la ĉefa tasko de instruisto estas prezenti kiel eble plej riĉan lingvan medion, kiun lernanto povu eniri kaj sperti sen formala instruado.

6.2.2.2 Eklektiko

Aliaj kredas, ke aldone al rekta kontakto kun kompreneblaj lingvaj formoj, aktiva partoprenado en komunika interagado estas kondiĉo necesa kaj sufiĉa por lingva evoluado. La samaj kredas, ke eksplica lingvoinstruado aŭ lingvolernado estas superflua. Kontraste kun tio, iuj kredas, ke studentoj, lerninte la necesajn gramatikaĵojn kaj leksikaĵojn, kapablos kompreni kaj uzi la lingvon en la lumo de siaj jamaj spertoj kaj komuna saĝo sen ajna bezono pri praktikado. Inter tiuj du ekstremoj, la plej granda kaj ĉefa parto de lernantoj, instruistoj kaj subtenaj servoj sekvas eklektikan vojon. Ili rekonas, ke lernantoj ne lernas nepre tion, kion instruistoj instruas, ke ili bezonas ankaŭ sufiĉe multe da kontaktoj kun enkuntekstaj kaj kompreneblaj lingvaj formoj, kaj ke ili kaptu ankaŭ ŝancojn uzi la lingvon interage. Oni donas la eblon lerni lingvon en artefaritaj klasĉambraj kondiĉoj, ĉe kio oni kombinas konscian lernadon kun sufiĉa praktikado. Per tiu praktikado oni reduktas aŭ eliminis la problemon, ke lernantoj dumparole aŭ dumskribe konscie atentadas pri malaltnivelaj fizikaj lertoj aŭ pri morfologia kaj sintaksa ĝusteco, kaj oni zorgas, ke la lernantoj liberigu sian menson por altnivelaj komunikaj strategioj. Kelkaj (multe malpli nombraj ol antaŭe estis) kredas, ke tiu celo estas atingebla per ĝissata ekzercado.

6.2.2.3 Diversigo

La reagoj de lernantoj kompreneble tre varias laŭ aĝo, tipo kaj deveno. Laŭ tio varias ankaŭ la efikeco de la diversaj metodoj. Ankaŭ instruistoj, kursoplanistoj ktp diversmaniere ekvilibrigas la diversajn elementojn: iuj emfazas produktadon, aliaj ricevadon; iuj emfazas ĝustecon, aliaj fluecon ktp.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭeble indiki, sur kiuj antaŭsupozoj pri lingvolernado ili bazas sian laboron, kaj kiuj estas iliaj metodologiaj konsekvencoj.

6.3 Kiel diverstipaj uzantoj de la Referenckadro povas ebligi lingvolernadon?

La lingvoinstrua profesio estas ‘partnereco por lernado’, en kiu aktivas multaj specialistoj, apud la instruistoj kaj lernantoj rekte partoprenantaj en la lernoprocezo. En ĉi tiu sekcio ni pritraktas la rolojn de diversaj partoprenantoj.

6.3.1 Ekzamenistoj

Tiuj, kiuj okupiĝas pri ekzamenado kaj kvalifikado, decidu, kiuj lernoparametroj rilatas al la kvalifikaj postuloj, kaj ili decidu pri la postulata nivelo. Ili konkrete decidu, kiujn specifajn taskojn kaj aktivadojn oni inkluzivigu, kiujn temojn oni traktu, kiujn lingvajn formulojn, idiomaĵojn kaj leksikaĵojn la kandidatoj povu rekoni aŭ rememori, kiujn socikulturajn konojn kaj lertojn oni testu ktp. La ekzamenistojn ne koncernu procezoj, per kiuj la lingvaj kapabloj estis lernataj aŭ akirataj, sed ili konsci, ke iliaj propraj testoproceduroj povas havi pozitivajn aŭ negativajn retroefikojn por lingvolernado.

6.3.2 Aŭtoritatuloj

Aŭtoritatuloj, kiuj planas regulojn por instruprogramoj aŭ kreas kursogvidilojn, koncentriĝu pri specifado de la lernoceloj. Kiam ili faras tion, sufiĉas, ke ili specifu nur la altnivelajn celojn rilate al taskoj, temoj, kapabloj ktp. Ili povas, tiom kiom ili volas, detale specifi la leksikaĵojn, gramatikaĵojn kaj funkciajn aŭ nociajn repertuarojn, kiujn lernantoj regu por plenumi la taskojn kaj trakti la temojn. Ili povas, tiom kiom ili volas, difini gvidliniojn aŭ fari sugestojn pri la metodoj aplikendaj en la klasĉambroj kaj pri la fazoj, laŭ kiuj la lernantoj atendeble progresu.

6.3.3 Planistoj de lernolibroj kaj kursoj

Planistoj de lernolibroj kaj kursoj povas, tiom kiom ili volas, rilatigi siajn celojn kun la taskoj, por kiuj ili volas kapabligi la lernantojn, aŭ kun la kapabloj kaj strategioj, per kiuj ili volas provizi la lernantojn. Ili nepre faru konkretajn, detalajn decidojn rilate elektadon kaj ordigadon de tekstoj, aktivadoj kaj gramatikaĵoj, kiujn ili volas prezenti al la lernantoj. Ili atendeble disponigu detalajn instrukciojn por klasĉambraj kaj/aŭ individuaj taskoj kaj aktivadoj, kiujn plenumu lernantoj responde al la prezentitaj materialoj. Iliaj produktoj grave influas la lernan kaj instruan procezon, kaj estu neeviteble bazitaj sur firmaj antaŭsupozoj (malofte menciataj, ofte neesplorataj, ofte eĉ nekonsciaj) pri la naturo de la lingvolerna procezo.

6.3.4 Instruistoj

Ĝenerale oni atendas, ke instruistoj respektu ĉiujn oficialajn gvidliniojn, uzu lernolibrojn kaj kursomaterialojn (kiujn ili eble unue analizis, pritaksis, elektis kaj kompletigis), organizu kaj administru testojn, kaj preparu lernantojn por kvalifikaj ekzamenoj. Por ĉiu klasĉambra minuto ili decidu, kiuj aktivadoj plenumiĝu. Tion ili povas plani anticipe, sed ili kapablu flekse adapti la planon reage al respondoj de lernantoj aŭ studentoj. Ili administru la progresojn de la lernantoj aŭ studentoj kaj trovu manierojn por rekoni, analizi kaj trakti iliajn lernajn problemojn, kaj evoluigi iliajn individuajn lernokapablojn. Estas necese, ke ili komprenu lernoprocezojn kaj iliajn multajn variaĵojn, kvankam povas esti, ke tiu kompreno estas nekonscia rezulto de sperto, kaj ne iu klare formulita produkto de teoriaj konsideroj, kvankam en tiu lasta formo ili povus taŭge kontribui al la ‘partnereco por lernado’, kiun ili dividas kun edukadaj esploristoj kaj trejnistoj de instruistoj.

6.3.5 Lernantoj

Lernantoj estas kompreneble la homoj, kiuj ludas centran rolon en la procezoj de lingvoakirado kaj lingvolernado. Ili estas la homoj, kiuj evoluigu siajn kapablojn kaj (laŭbezone) strategiojn, kaj plenumu la taskojn, aktivadojn kaj procedojn necesajn por efike partopreni en komunikaj eventoj. Sed relative malmultaj estas la lernantoj, kiuj lernas per anticipado, ĉe kio ili proprainiciate planas, strukturas kaj plenumas la proprajn lernoprocedojn. La plej multaj lernantoj lernas reage, sekvante la instrukciojn kaj plenumante la aktivadojn preskribitajn de instruistoj kaj lernolibroj. Sed kiam la instruado ĉesas, la plulernado *devas* okazi memstare. Memstaran lernadon oni povas progresigi, kiam oni pretas akcepti la koncepton ‘lerni lerni’ kiel integran parton de lingvolernado. Tiam lernantoj iĝas daŭre pli konsciaj pri la manieroj, laŭ kiuj ili lernas, pri la disponeblaj opcioj plej taŭgaj por ili. Ankaŭ kadre de specifa institucia sistemo oni povas pli kaj pli stimuli ilin fari elektojn rilate al celoj, materialoj kaj labormetodoj, prenante en konsideron la proprajn bezonojn, motivojn, ecojn kaj rimedojn. Ni esperas, ke la *Referenckadro*, kune kun la serio de specialaj gvidiloj, montriĝos utila ne nur por instruistoj kaj iliaj subtenaj servoj, sed ankaŭ rekte por lernantoj: la *Referenckadro* povas helpi igi ankaŭ ilin pli konsciaj pri la opcioj, kiuj malfermiĝas antaŭ ili, kaj ĝi povas helpi ilin pli bone esprimi siajn ĉi-kampajn decidojn.

6.4 Metodologiaj opcioj ĉe lernado kaj instruado de modernaj lingvoj

Ĝis nun ni rilatigis la *Referenckadron* kun la konstruado de multifaceta modelo pri lingvouzado kaj la lingvouzanto. Ĉe tio ni atentigis pri la graveco de diversaj elementoj de la modelo por la lernado, instruado kaj pritaksado de lingvaj kapabloj. Ni konsideris tiun gravecon ĉefe en la lumo de la enhavoj kaj celoj de lingvolernado. Ilin ni koncize resumis en sekcioj 6.1 kaj 6.2. Sed referenckadro por lernado, instruado kaj pritaksado de lingvoj traktu ankaŭ metodologion, ĉar la uzantoj sendube volas pripensi metodologiajn decidojn kaj komuniki pri ili kadre de la ĝenerala referenckadro. En ĉapitro 6 ni prezentas tian referenckadron.

Emfazendas, ke por ĉi tiu ĉapitro validas kompreneble la samaj kriterioj kiel por la aliaj. Ankaŭ se temas pri metodologio, la aliro estu detala: ni prezentu ĉiujn opciojn en eksplica kaj

travidebla maniero, evitante prijuĝemon kaj dogmemon. La Konsilio de Eŭropo adoptis la fundamentan metodologian principon, ke por la lernado, instruado kaj esplorado de lingvoj uzendas tiuj metodoj, kiuj estas konsiderataj la plej efikaj por atingi la celojn akceptitajn en la lumo de la bezonoj de la individuaj lernantoj en ilia socia kunteksto. Efikeco dependas interalie de la motivoj kaj ecoj de la lernantoj kaj ankaŭ de la ecoj de la uzeblaj homaj kaj materiaj rimedoj. Kiam oni sekvas ĉi tiun fundamentan principon, neeviteble montriĝos granda diverseco de celoj kaj eĉ pli granda diverseco de metodoj kaj materialoj.

Nuntempe ekzistas multaj manieroj, laŭ kiuj modernaj lingvoj estas lernataj kaj instruataj. Dum multaj jaroj la Konsilio de Eŭropo progresigis aliron bazitan sur la komunikaj bezonoj de lernantoj kaj sur la uzo de materialoj kaj metodoj, kiuj ebligas al lernantoj kontentigi tiujn bezonojn, kaj kiuj adekvate konsideras la ecojn de lernantoj. Sed en sekcio 2.3.2 kaj en diversaj aliaj lokoj ni atentigis pri tio, ke ne estas la celo de la *Referenckadro* progresigi unu specifan lingvoinstruan metodon; anstataŭe ni prezentas opciojn. Plena interŝanĝo de informoj pri tiuj opcioj kaj de spertoj pri ili, okazu en la praktiko. En la nuna fazo ni povas indiki nur kelkajn opciojn el la ekzistanta praktiko kaj peti de la uzantoj de la *Referenckadro*, ke ili plenigu mankojn surbaze de siaj propraj scioj kaj spertoj. Haveblas Gvidilo por tio.

Se estas praktikantoj, kiuj post funda konsiderado estas konvinkitaj, ke la celoj taŭgaj por la lernantoj, pri kiuj ili respondecas, estas pli efike realigeblaj per aliaj metodoj, ol per tiuj aliloke subtenataj de la Konsilio de Eŭropo, tiam ni kore invitas ilin diri tion. Ni ŝatus, ke ili informu nin kaj aliajn pri la metodoj, kiujn ili aplikas, kaj pri la celoj, kiujn ili volas atingi per ili. Ĉi tio povus konduki al pli profunda kompreno pri la kompleksa diverseco de la mondo de lingvoedukado, aŭ al viglaj debatoj, kiuj ĉiam estas preferindaj al senkritika akceptado de iu aktuala kutimo.

6.4.1 Ĝeneralaj aliroj

Ĝenerale, kiel lernantoj lernu duan aŭ fremdan lingvon (L2)? Povas esti laŭ unu aŭ pluraj el jenaj manieroj:

(a) per rekta kontakto kun aŭtentika lingvouzo en L2, en unu aŭ pluraj el jenaj manieroj:

- en ĉeesta kontakto kun denaska(j) parolanto(j);
- per tio, ke ili kunaŭskultas konversaciojn;
- per tio, ke ili aŭskultas radioelsendojn, sonregistraĵojn ktp;
- per tio, ke ili rigardas kaj aŭskultas televidprogramojn, vidbendojn ktp;
- per tio, ke ili legas nemodifitajn, nesimpligitajn, aŭtentikajn skribajn tekstojn (gazetojn, revuojn, rakontojn, novelojn, publikajn ŝildojn kaj avizojn ktp);
- per tio, ke ili uzas komputilajn programojn, lumdiskojn ktp;
- per tio, ke ili partoprenas retajn kaj neretajn konferencojn;
- per tio, ke ili partoprenas alitemajn kursojn en la instruprogramo, ĉe kiuj oni uzas L2 kiel instruan lingvon;

(b) per rekta kontakto kun specife elektitaj (eventuale simpligitaj) parolaĵoj kaj skribaĵoj en L2 ('ricevado de kompreneblaj esprimoj');

(c) per rekta partoprenado en aŭtentika komunika interagado en L2, ekzemple kiel konversacia partnero de kompetenta kunparolanto;

(ĉ) per rekta partoprenado en speciale elpensitaj kaj konstruitaj taskoj en L2 (‘produktado de kompreneblaj esprimoj’);

(d) aŭtodidakte, per (gvidata) memstudado, dum kiu ili sekvas interkonsentitajn memdirektitajn celojn kaj uzadas haveblajn lernilojn;

(e) per kombinaĵo de prezentoj, klarigoj, (ripetadaj) ekzercoj kaj per aktivadoj, sed ĉe kio L1 estas uzata por klasmastrumaj aferoj, klarigoj ktp;

(f) per kombinaĵo de aktivadoj kiel ĉe (e), sed ĉe kio L2 estas uzata por *ĉiuj* klasĉambraj aferoj;

(g) per ia kombinaĵo de la ĉi-supraj aktivadoj, ĉe kio oni komencu eble ĉe (e), sed iom post iom malpliigas la uzon de L1 kaj inkluzivigas pli da taskoj kaj aŭtentikaj tekstoj, parolaj kaj skribaj, kaj pli da memstudaj elementoj;

(ĝ) per kombinaĵo de la ĉi-supraj elementoj kun grupa kaj individua planado, praktikado kaj pritaksado de klasĉambraj aktivadoj kun instruista subteno, interkonsentado pri la kontentigado de diversaj bezonoj de lernantoj, ktp.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj indiki, kiujn ĝeneralajn alirojn ili sekvas, ĉu unu el la ĉi-supraj, ĉu aliajn.

6.4.2 Specifaj aliroj

Konsiderindas la *roloj* de *instruistoj*, *lernantoj* kaj *lerniloj*.

6.4.2.1 Instrua daŭro

Kiom da klasĉambra tempo oni povas aŭ devas dediĉi al:

- (a) instruistaj klarigoj, instrukcioj ktp. al la tuta klaso;
- (b) tutklasaj demandoj kaj respondoj (distingante informopetajn, kapabloinstigajn kaj testajn demandojn);
- (c) grupa aŭ duopa laborado;
- (ĉ) individua laborado?

6.4.2.2 Instruistoj

Instruistoj konsciu pri tio, ke iliaj agoj, kiuj respegulas iliajn sintenojn kaj rimedojn, formas la plej gravan parton de la lingvolerna aŭ lingvoakira medio. Ili estas rolmodeloj, kiujn povas sekvi studentoj dum sia estonta lingvouzo, se ili mem iam estos instruistoj. Kiun gravecon havas:

- (a) instruaj kapabloj;
- (b) klasmastrumaj kapabloj;
- (c) ebloj partopreni edukpraktikajn esplorojn kaj pritaksi spertojn;
- (ĉ) instruaj stiloj;
- (d) konoj kaj rimedoj pri testado, aljuĝado kaj taksado;
- (e) konoj pri socikulturaj fonoj kaj la rimedoj instrui pri ili;
- (f) interkulturaj sintenoj kaj spertoj;

- (g) konoj pri la estetikaj valoroj de literaturo kaj la ebloj transdoni ilin al studentoj;
(ĝ) rimedoj por instrui konsiderante individuajn klasanojn en klasoj kun diverstipaj lernantoj kun malsamaj kapabloj?

Kiel plej bone evoluigi la gravajn ecojn kaj kapablojn? Kion faru la instruisto dum unuopa, duopa aŭ pluropa laborado:

- (a) ĉu nur kontroli la klasan ordon;
(b) ĉu ĉirkaŭiri en la klasĉambro por kontroli la laboron;
(c) ĉu esti disponebla por individua konsilado;
(ĉ) ĉu alpreni la rolon de kontrolisto kaj provizisto, akcepti rimarkojn de studentoj pri la lernado kaj reagi al ili, kunordigi la aktivadojn de la studentoj, aldone al la kontrolaj kaj konsilaj taskoj?

6.4.2.3 Lernantoj

Kiugrade oni povas atendi aŭ postuli de lernantoj, ke ili:

- (a) sekvu la instrukciojn de la instruisto, nur liajn/ŝiajn, en disciplina, orda maniero, parolante nur, kiam ili estas petataj fari tion;
(b) aktive partoprenu en la lernoprocezo en kunlaboro kun la instruisto kaj kunstudentoj, interkonsentante pri celoj kaj metodoj, akceptante kompromisojn, partoprenante en interstudenta instruado kaj pritaksado, kaj tiel iom post iom progresante al aŭtonomeco;
(c) laboru sendepende kun memstudaj materialoj kaj pritaksu la proprajn progresojn;
(ĉ) interkonkurencu?

6.4.2.4 Lerniloj

Kiel oni povas aŭ devas uzi instrukciajn registraĵojn kaj teknikajn helpilojn (aŭdbendojn, vidbendojn, komputilojn ktp):

- (a) ĉu tute ne;
(b) ĉu por tutklasaj demonstradoj, ripetadoj ktp;
(c) ĉu kiel en lingva, vidbenda, komputila ekzercejo;
(ĉ) ĉu por individua memlernado;
(d) ĉu kiel bazon por gruplaboro (diskutado, intertraktado, kunlaboraj kaj konkurencaj ludoj ktp);
(e) ĉu en internacia komputila reto de lernejoj, klasoj kaj individuaj studentoj?

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezzone indiki:

- *kiuj estas la roloj kaj respondecoj de instruistoj kaj lernantoj en la organizado, gvidado, plenumado kaj pritaksado de la lingvolerna procezo;*
- *kiel oni uzas instrukciajn registraĵojn kaj teknikajn helpilojn.*

6.4.3 La rolo de tekstoj

Kiun rolon ludu *tekstoj* ĉe lingvolernado kaj lingvoinstruado?

6.4.3.1 Lernado per tekstoj

Kiel lernantoj povas aŭ devas lerni de parolaj kaj skribaj tekstoj (vd. sekcion 4.6)?

(a) Ĉu simple havante kontakton kun la tekstoj;

(b) ĉu simple havante kontakton kun la tekstoj, ĉe kio oni zorgas, ke la nova materialo estu komprenebla helpe de lingva kunteksto, bildaj subtenoj ktp;

(c) ĉu havante kontakton kun la tekstoj, ĉe kio oni kontrolas komprenadon per demandoj kaj respondoj en L2, plurelektaj demandoj, ekzercoj, en kiuj oni ligu teksterojn kun bildoj, ktp;

(ĉ) ĉu kiel ĉe (c), sed kun unu aŭ pluraj el jenaj elementoj:

- komprenaj testoj en L1;
- klarigoj en L1;
- klarigoj en L2 (laŭbezone inkluzive de iuj laŭokazaj tradukoj);
- sistema tradukado de tekstoj al L1 fare de la lernanto aŭ studento;
- antaŭaŭskultaj kaj/aŭ grupaŭskultaj aktivadoj, antaŭlegaj aktivadoj ktp?

6.4.3.2 Ricevataj tekstoj

Kiugrade la tekstoj, kiuj estas prezentataj al lernantoj, estu:

(a) ‘aŭtentikaj’, t.e. produktitaj komunikcele sen lingvoinstrua intenco, ekzemple:

- neprilaboritaj aŭtentikaj tekstoj, kiujn la lernanto renkontas dum rekta dumuza spertado de la lingvo (taggazetoj, revuoj, elsendoj ktp);
- aŭtentikaj tekstoj, kiuj estas elektitaj, simpligitaj kaj/aŭ prilaboritaj por taŭgigi ilin por la lernanto, ĉe kio oni konsideras liajn/ŝiajn spertojn, interesojn kaj ecojn?

(b) speciale kreitaj kun lingvoinstrua intenco, ekzemple:

- tekstoj kreitaj por imiti aŭtentikajn tekstojn kiel la ĉi-supre menciitaj (ekzemple speciale verkitaj, kompreneblaj aŭskultaĵoj, sonregistritaj de aktoroj);
- tekstoj kreitaj por doni kuntekstigitajn ekzemplojn de instruendaj lingvaĵoj (ekzemple en specifa leciono);
- izolitaj frazoj por ekzerci pri fonetikaĵoj, gramatikaĵoj ktp;
- lernolibraj instrukcioj, klarigoj ktp, testaj kaj ekzamenaj demandoj, klasĉambraj komunikoj de la instruisto (instrukcioj, klarigoj, klasmastrumaĵoj ktp)? Ili povas esti konsiderataj specifaj tekstotipoj. Ĉu ili estas ‘lernanto-afablaj’? Kion oni faris, por ke la enhavoj, vortumoj kaj prezentoj estu tiaj?

6.4.3.3 Produktataj tekstoj

Kiugrade la lernantoj ne nur *ricevu*, sed ankaŭ *produktu* tekstojn? Ili povas esti:

a) parolataj:

- voĉlegataj skribaj tekstoj;
- parolaj respondoj al ekzercaj demandoj;
- reproduktado de parkerigitaj tekstoj (teatraĵoj, poemoj ktp);
- duopaj kaj pluropaj gruppekzercoj;
- kontribuoj al formalaj kaj neformalaj diskutoj;
- liberaj konversacioj (enklasaj aŭ dum interstudentaj paroloj);
- prezentoj.

b) skribitaj:

- diktaĵoj;
- skribaj ekzercoj;
- eseoj;
- tradukoj;
- skribaj raportoj;
- projektlaboroj;
- leteroj al korespondamikoj;
- kontribuoj al interŝanĝaj programoj per faksilo kaj retpoŝto.

6.4.3.4 Tipoj kaj stiloj de tekstoj

Kiugrade lernantoj kapablu dum ricevado, produktado kaj interagado diferencigi tekstotipojn kaj evoluigi diversajn stilojn por aŭskultado, legado, parolado kaj skribado, ĉe kio ili agas kiel individuo aŭ kiel grupano (ekzemple interŝanĝante ideojn kaj interpretojn en la procezoj de komprenado kaj vortumado)? Kaj kiugrade lernantoj povas esti subtenataj ĉe tio?

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezzone indiki la lokon de (parolaj kaj skribaj) tekstoj en siaj lernaj/instruaj programoj kaj praktikaj aktivadoj, ekzemple:

- *laŭ kiuj principoj tekstoj estas elektitaj, adaptitaj aŭ kreitaj, ordigitaj kaj prezentitaj;*
- *ĉu tekstoj estas simpligitaj;*
- *ĉu lernantoj kapablu diferencigi tekstotipojn kaj evoluigi diversajn stilojn por aŭskultado kaj legado depende de la tekstotipo, kaj ĉu ili kapablu aŭskulti aŭ legi detale, maldetale, por kapti specifojn ktp? Kaj kiugrade ili estu subtenataj ĉe tio?*

6.4.4 Taskoj kaj aktivadoj

Kiugrade lernantoj povas kaj devas lerni de taskoj kaj aktivadoj (vd. sekciojn 4.3 kaj 4.4):

- (a) ĉu per simpla partoprenado en spontaneaj aktivadoj;
- (b) ĉu per simpla partoprenado en taskoj kaj aktivadoj, kiujn oni planis konsiderante tekstotipojn, celojn, ricevadon, produktadon, rolojn en aktivadoj ktp;
- (c) ĉu per partoprenado en taskoj, sed ankaŭ en la antaŭa planado kaj postaj analizado kaj pritaksado;
- (ĉ) ĉu kiel ĉe (c), sed ankaŭ kun eksplica konsciigo pri celoj, pri taskaj ecoj kaj strukturoj, kaj pri postuloj rilate al roloj de partoprenantoj ktp?

6.4.5 Komunikaj strategioj

Ĉu la kapabloj de la lernantoj uzi komunikajn strategiojn (vd. sekción 4.4) estu:

- (a) antaŭsupoze transigeblaj de la L1-uzo de la lernanto, aŭ ĉu ili estas evoluigendaj;
- (b) evoluigendaj, ĉe kio kreiĝu situacioj kaj taskoj (ekzemple rolludoj kaj simuladoj), kiuj postulas la aplikadon de planadaj, plenumaj, pritaksaj kaj riparaj strategioj;
- (c) kiel ĉe (b), sed kun aplikado de konsciigaj teknikoj (ekzemple sonregistrado kaj analizado de rolludoj kaj simuladoj);
- (ĉ) kiel ĉe (b), sed kun laŭbezona kuraĝigado aŭ postulado, ke la lernantoj enfokusigu kaj sekvu eksplicajn strategiajn procedurojn?

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki la lokon de aktivadoj, taskoj, strategioj en la lingvolerna aŭ lingvoinstrua programo.

6.4.6 Ĝeneralaj kapabloj

Ĝeneralaj kapabloj (vd. sekción 5.1) estas diversmaniere evoluigeblaj.

6.4.6.1 Primondaj scioj

Se temas pri primondaj scioj, oni ne dekomence lernas ilin, kiam oni eklernas novan lingvon. Multaj, verŝajne eĉ la plej multaj, primondaj scioj povas esti antaŭsupozataj. Tamen, ofte ne sufiĉas simple lerni novajn vortojn por malnovaj ideoj, kvankam estas rimarkinde, kiugrade la referenckadro de ĝeneralaj kaj specifaj nocioj, proponitaj por la nivelo Salto, pruvis sian taŭgecon kaj adekvatecon por dudek eŭropaj lingvoj, eĉ de malsamaj lingvofamilioj. Antaŭ ol decidi, oni funde konsideru tiaspecajn demandojn: ĉu la instruota aŭ testota lingvo postulas primondajn sciojn preter la matureco de la lernantoj, aŭ ekster iliaj plenkreskulaj spertoj? Se jes, tiam oni ne antaŭsupozu tiujn sciojn. Oni ne provu eviti la problemon: kiam negepatra lingvo estas uzata kiel instrukcia lingvo en lernejoj kaj universitatoj (kaj fakte ankaŭ dum la edukiĝo en la gepatra lingvo), tiam kaj la enhava temo kaj la lingvo estas novaj. En la pasinteco, en multaj lernolibroj, kiel en *Orbis pictus* ('Mondo en bildoj') de la laŭdata 17a-jarcenta ĉeĥa pedagogo Komenio, oni provis strukturi lingvolernadon en maniero eksplice planita por doni al junuloj strukturitan bildon pri la mondo.

6.4.6.2 Socikulturaj konoj kaj interkulturaj spertoj

Se temas pri evoluigo de socikulturaj konoj kaj interkulturaj spertoj, la situacio estas iom alia. Laŭ iuj aspektoj la eŭropaj popoloj ŝajnas havi komunan kulturon. Laŭ aliaj aspektoj ekzistas konsiderinda diverseco, ne nur inter diversaj nacioj, sed ankaŭ inter regionoj, klasoj, etnaj komunumoj, seksoj ktp. Oni zorge konsideru, kiel prezenti la celkulturon, kaj kiel elekti la socian grupon aŭ sociajn grupojn por enfokusigi. Ĉu nuntempe estas ankoraŭ taŭge prezenti pitoreskajn, ofte arkaikajn, folklorajn stereotipaĵojn, kiajn oni ofte trovas en bildlibroj por infanoj (nederlandaj lignoŝuoj kaj muelejoj, anglaj pajlotegmentaj dometoj kun ĉirkaŭpordaj rozoj)? Ili stimulas la fantazion, kaj speciale por junaj infanoj, ili povas esti motividaj. Iel ili ofte respondas al la membildo de la koncerna lando kaj estas konservataj kaj elmontrataj dum festivaloj. Se estas tiel, tiuj bildoj povas esti prezentataj en tiu lumo. Ili malmulte rilatas al la ĉiutagaj vivoj de la granda plimulto de la popolo. Necesas trovi la ĝustan ekvilibron en la lumo de la ĝenerala eduka celo evoluigi la plurkulturan kompetenton de la lernantoj.

6.4.6.3 Konsideri ĝeneralajn kapablojn en kursoj

Kiel trakti la ĝeneralajn, nelingvajn kapablojn en lingvaj kursoj? Eblas:

- (a) konsideri ilin jam ekzistantaj, aŭ aliloke evoluigendaj (ekzemple ĉe aliaj fakoj en la instruprograme, kun L1 kiel instrukcia lingvo) tiom, ke ili estas antaŭsupozeblaj por instruado pri L2;
- (b) trakti ilin laŭbezzone, kiam montriĝas problemoj;
- (c) elekti aŭ krei tekstojn, kiuj ilustras novajn sciajn kampojn kaj aĵojn;
- (ĉ) uzi specialajn kursojn aŭ lernolibrojn, kiuj traktas landojn kaj popolojn (1) en L1 aŭ (2) en L2;
- (d) enkonduki interkulturan instrufakon, kiu estas kreita por konsciigi la lernantojn pri la necesaj spertaj, konaj kaj socikulturaj fonoj de respektive lernantoj kaj denaskuloj;
- (e) uzi rolludojn kaj simuladojn;
- (f) instrui alifake, uzante L2 kiel instrukcian perilon;
- (g) uzi rektan kontakton kun denaskuloj kaj aŭtentikaj tekstoj.

6.4.6.4 Personecaj kapabloj

Se temas pri personecaj kapabloj, oni povas trakti la personajn ecojn, motivojn, sintenojn, kredojn ktp. (vd. sekción 5.1.3) jene:

- (a) ignori ilin, ĉar temas pri privataj aferoj;
- (b) konsideri ilin ĉe planado kaj kontrolado de la lernoprocezo;
- (c) inkluzivigi ilin kiel celon de la lernoprograme.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezzone indiki:

- *kiujn el la ĉi-supraj (aŭ aliaj) rimedoj ili uzas por evoluigi ĝeneralajn kapablojn;*
- *kiuj diferencoj montriĝas, kiam ili (a) parolas pri praktikaj spertoj kiel temoj, (b) ekzercas la lernantojn pri praktikaj spertoj, (c) demonstras praktikajn spertojn kun akompanaj lingvaĵoj, aŭ (ĉ) instruas praktikajn spertojn kun L2 kiel instrukcia perilo.*

6.4.6.5 Lernokapabloj

Se temas pri lernokapabloj, lernantoj eble evoluigos (aŭ evoluigu) siajn *studokapablojn* kaj *heŭristikajn kapablojn* kaj sian akceptadon de *respondeco pri la propra lernado* (vd. sekción 5.4.1). Tion oni povas efektivigi jene:

- (a) simple kiel kromrezulto de lingvolernado kaj lingvoinstruado, sen ajna speciala planado aŭ preparado;
- (b) per tio, ke oni iom post iom transigas la respondecon pri lernado for de la instruisto al la lernantoj aŭ studentoj, ĉe kio ili estas kuraĝigitaj pripensi sian lernadon kaj dividi tiujn spertojn kun aliaj lernantoj;
- (c) per tio, ke oni sisteme konsciigas la lernantojn pri la lernaj kaj instruaj procezoj, en kiuj ili partoprenas;
- (ĉ) per tio, ke oni engaĝigas la lernantojn kiel partoprenantojn en la elprovaĵon de diversaj metodologiaj opcioj;
- (d) per tio, ke oni igas la lernantojn rekoni la propran lernostilon kaj adapti la lernostrategiojn al ĝi.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezzone indiki la paŝojn por stimuli, ke lernantoj/studentoj iĝu respondecaj, sendependaj lingvolernantoj kaj lingvouzantoj.

6.4.7 Lingvaj kapabloj

Evoluigo de la lingvaj kapabloj de la lernanto estas centra, nemalhavebla aspekto de lingvolernado. Kiel plej bone efektiviĝi tion en rilato kun leksikaĵoj, gramatikaĵoj, prononco kaj ortografio?

6.4.7.1 Leksikaj kapabloj

En kiuj el la ĉi-sekvaj manieroj lernantoj povas aŭ devas evoluigi siajn leksikajn kapablojn?

- (a) Ĉu simple per tio, ke oni kontaktigas ilin rekte kun vortoj kaj fiksjaj esprimoj en aŭtentikaj parolaj kaj skribaj tekstoj;
- (b) ĉu per tio, ke ili laŭbezone mem deduktas, aŭ konsultas ekzemple vortaron, dum la plenumado de specifaj taskoj kaj aktivadoj;
- (c) ĉu per tio, ke oni uzas leksikaĵojn en kunteksto, ekzemple en kursolibraj tekstoj kaj posta reuzado en ekzercoj, praktikaj aktivadoj ktp;
- (ĉ) ĉu per tio, ke oni uzas subtenajn vidaĵojn dum la prezentado de la vortoj (bildojn, gestadon kaj mimikon, demonstraĵojn, realajn objektojn ktp);
- (d) ĉu per tio, ke ili enmemorigadas vortlistojn ktp kun tradukaj ekvivalentoj;
- (e) ĉu per tio, ke ili esploras semantikajn kampojn kaj kreas ‘mensajn mapojn’ ktp;
- (f) ĉu per tio, ke oni trejnas ilin pri la uzo de unulingvaj kaj dulingvaj vortaroj, tezaŭroj kaj aliaj referencaj materialoj;
- (g) ĉu per tio, ke oni klarigas al ili la aplikadon de leksikaj strukturoj (ekzemple vortformado, fiksjaj vortkombinoj, fiksjaj kombinaĵoj de verboj kaj prepozicioj, idiomaĵoj ktp), kaj ke oni trejnas ilin pri tio;
- (ĝ) ĉu per tio, ke oni pli-malpli sisteme komparas inter semantikaj ecoj de L1 kaj L2 (kontrastiga semantiko)?

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki, kiel leksikaĵoj (formoj kaj signifoj) estas prezentataj al lernantoj kaj studentoj, kaj akirataj de ili.

6.4.7.2 Amplekso, vasteco kaj rego de leksikaĵoj

La amplekso, vasteco kaj rego de leksikaĵoj estas la plej gravaj parametroj de lingvoakirado, kaj tial ankaŭ por pritaksado de la lingvorego de lernantoj kaj por planado de lingvolernado kaj lingvoinstruado.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- kio estas la **amplekso** de leksikaĵoj (t.e. la nombro de vortoj kaj fiksjaj esprimoj), kiun lernanto bezonas regi, pri kiu li/ŝi estu kapabligita, kaj kiun oni postulos por pruvi tiun kapablon;
- kio estas la **vasteco** de leksikaĵoj (rilate al la pritraktitaj medioj, temoj ktp), kiun lernanto bezonas regi, pri kiu li/ŝi estu kapabligita, kaj kiun oni postulos por pruvi tiun kapablon;
- kiugrade lernanto bezonas **regi** leksikaĵojn, kiugrade li/ŝi estu kapabligita pri tio, kaj kion oni postulos por pruvi tiun kapablon;
- ĉu kaj kiel distingi inter lernado por rekonado kaj komprenado, kaj lernado por rememorigado kaj produktado;
- kiel apliki kaj progresigi induktajn teknikojn?

6.4.7.3 Elektado de leksikaĵoj

Kreantoj de testaj kaj lernolibraj materialoj nepre decidu, kiujn vortojn ili inkluzivigos. Kreantoj de instruprogramoj kaj kursogvidiloj ne nepre faru tion, sed ili laŭvole prezentu priajn gvidliniojn, por ke la instruado estu travidebla kaj kohera. Estas pluraj ebloj:

- elekti kernajn vortojn kaj vortogrupojn laŭ temoj, (a) kiuj estas postulataj por la akirado de komunikaj taskoj konformaj al la bezonoj de lernantoj, (b) kiuj reprezentas kulturajn diferencojn kaj/aŭ signifajn valorojn kaj kredojn apartenantajn al la socia(j) grupo(j), kies lingvon oni lernas;
- sekvi statistikajn principojn elektante la plej oftajn vortojn laŭ grandskalaj ĝeneralaj vortnombroj, aŭ laŭ vortnombroj en limigitaj laŭtemaj kampoj;
- elekti (aŭtentikajn) parolajn kaj skribajn tekstojn kaj lerni aŭ instrui ĉiujn ajn vortojn aperantajn tie;
- ne antaŭe plani la evoluigon de leksikaj kapabloj, sed lasi ilin naturece evolui responde al la bezonoj de la lernantoj partoprenantaj en komunikaj taskoj.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *laŭ kiuj principo(j) la leksikaĵoj estis elektitaj.*

6.4.7.4 Gramatikaj kapabloj

Gramatikaj kapabloj, per kiuj oni povas organizi frazojn por esprimi sin, estas klare centraj por komunika kompetento. Tial plej multaj (sed ne ĉiuj), kiuj okupiĝas pri lingvoplanado, lingvoinstruado kaj lingvotestado, atente kontrolas la procezon pri akirado de gramatikaj kapabloj. Kutime temas pri elektado, ordigado kaj paŝ-post-paŝa prezentado kaj ekzercado de novaj eroj, ĉe kio oni komencas per mallongaj frazoj konsistantaj el unuopaj propozicioj kun unuvortaj sintagmoj (ekzemple *Johana estas feliĉa*), kaj finas per plurpropoziciaj kompleksaj frazoj, kies longeco kaj strukturo estas kompreneble nelimititaj. Ĉi tio ne ekskluzivas fruan enkondukon de analize kompleksaj lingvaĵoj kiel fiksaĵoj (t.e. kiel leksikaĵoj), aŭ kiel fiksa ŝablono, en kiun oni povas ŝovi vortojn (ekzemple: *Ĉu vi povus doni al mi...?*), aŭ kiel la ĝenerale lernitaj vortoj de kanto (ekzemple: *Post multaj jaroj renkontiĝos ni, Kiam ĉi tempo estos histori', Kiam la nunaj tagoj pasos for, Do kion fari? Sed ne plendas mia kor'*).

6.4.7.5 Ordigaj principoj

Komplekseco ne estas la sola ordiga principo por konsideri.

1. Gravus la komunika utilo de gramatikaj kategorioj, t.e. ilia rolo kiel reprezentantoj de ĝeneralaj nocioj. Ĉu lernantoj ekzemple progresu tiel, ke ili post du jaroj da studado, ankoraŭ ne povas paroli pri pasintaĵoj?
2. Tre gravas kontrastigaj faktoroj, kiam oni pritaksas la pezon de lernotaĵoj kaj la kostefikecon de konkurantaj ordigoj. Subordigitaj propozicioj en la germana lingvo donas pli grandajn vortordajn problemojn por anglalingvaj kaj franclingvaj lernantoj, ol por nederlandlingvaj lernantoj. Tamen, parolantoj de tre parencaj lingvoj, ekzemple la nederlanda/germana kaj la ĉeĥa/slovaka, eble emas al tro facilanima vort-post-vorta tradukado.
3. Aŭtentikaj diskursoj kaj skribaj tekstoj povas iugrade esti gradigitaj laŭ gramatika malfacileco, sed ili verŝajne konfrontas lernantojn kun novaj strukturoj kaj eble novaj kategorioj. Spertaj lernantoj povus akiri tiujn novaĵojn kaj aktive uzi ilin, antaŭ ol aliaj sukcesas aktive ekuzi pli bazajn strukturojn.
4. La 'natura' akira sinsekvo en infanlingva evoluo en L1 povus esti konsiderinda ankaŭ por la planita evoluigo de L2.

La *Referenckadro* ne povas anstataŭi gramatikajn konsultilojn aŭ disponigi striktan ordigon (kvankam ĉe la skaligado oni eble faru kelkajn elektojn kaj do ankaŭ iujn ĝeneralsencajn ordigojn), sed ĝi donas kadron, laŭ kiu praktikantoj povas prezenti siajn decidojn.

6.4.7.6 Interfrazaj rilatoj

Ĝenerale oni limigas la laborkampon de gramatika priskribado al la frazo. Tamen, iujn interfrazajn rilatojn (ekzemple anaforon: pronomojn kaj implicajn verbojn) oni pli bone povas trakti kiel parton de lingvaj kapabloj, ol kiel parton de pragmatikaj kapabloj (ekzemple: *Ni ne atendis, ke Johano iros sola. Li tamen faris. Nun, kien ni?*).

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *la bazon, sur kiu gramatikaj elementoj, kategorioj, strukturoj, procezoj kaj rilatoj estas elektitaj kaj ordigitaj;*
- *kiel iliaj signifoj estas prezentataj al lernantoj;*
- *la rolon de kontrastiga gramatiko en lingvoinstruado kaj lingvolernado;*
- *la relativan gravecon de lingva vasteco, flueco kaj ĝusteco en rilato kun la gramatika strukturado de frazoj;*
- *kiugrade lernantoj estu konsciigataj pri gramatikaj reguloj de (a) la gepatra lingvo, (b) la cellingvo kaj (c) pri iliaj kontrastigaj rilatoj.*

6.4.7.7 Evoluigado de gramatikaj kapabloj

Lernantoj povas aŭ devas evoluigi siajn gramatikajn kapablojn:

- (a) indukte, dum ili konfrontiĝas kun novaj gramatikaĵoj en aŭtentikaj tekstoj;
- (b) indukte, dum ili konfrontiĝas kun tekstoj speciale kreitaj por demonstri formojn, funkciojn kaj signifojn de enplektitaj novaj gramatikaj elementoj, kategorioj, klasoj, strukturoj, reguloj ktp;
- (c) kiel ĉe (b), sed tiujn tekstojn sekvas klarigoj kaj formalaj ekzercoj;
- (ĉ) laŭ prezentado de formalaj paradigmoj, tabeloj kun formoj ktp, kiujn sekvas klarigoj en adekvata metalingvaĵo en L2 aŭ L1 kaj formalaj ekzercoj;
- (d) dedukte, ĉe kio la hipotezoj de la lernantoj estas laŭbezone revortumataj, ktp.

6.4.7.8 Formalaj ekzercoj

Kiam oni uzas formalajn ekzercojn, oni povas elekti plurajn aŭ ĉiujn ĉi-subajn ekzercotipojn:

- (a) plenigado;
- (b) laŭmodela frazkonstruado;
- (c) plurelektaj demandoj;
- (ĉ) kategoria anstataŭigado (ekzemple singularo/pluralo, prezenco/preterito, aktivo/pasivo ktp);
- (d) frazkonstruadoj (ekzemple interligi frazojn, fari adverbajn kaj substantivajn vortogrupojn ktp);
- (e) tradukado de ekzemplaj frazoj de L1 al L2;
- (f) demandoj kaj respondoj, por kiuj uzendas specifaj strukturoj;
- (g) ekzercoj pri flueco, en kiuj enfokusiĝas gramatikaĵoj.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- kiel gramatikaj strukturoj estas (a) analizataj, ordigataj kaj prezentataj antaŭ la lernantoj kaj (b) akirataj de ili;
- kiel kaj laŭ kiuj principoj la leksikaj, gramatikaj kaj pragmatikaj signifoj en L2 estas prezentataj al lernantoj (aŭ deduktataj de ili), ekzemple:
 - per tradukado al/el L1,
 - per difinado, klarigado ktp en L2,
 - per elkunteksta induktado.

6.4.7.9 Prononco

Kiel lernantoj povas aŭ devas evoluigi sian kapablon prononci lingvon?

- (a) Ĉu simple per kontaktado kun aŭtentikaj parolaj tekstoj;
- (b) ĉu per ĥora imitado de
 1. la instruisto,
 2. aŭdbende registritaj denaskuloj,
 3. vidbende registritaj denaskuloj;
- (c) ĉu per individua laboro en lingvoekzercejo;
- (ĉ) ĉu per voĉlegado de tekstoj kun specialaj fonetikaj ecoj;
- (d) ĉu per aŭskulta trejnado kaj ripetataj fonetikaj ekzercoj;
- (e) ĉu kiel ĉe (ĉ) kaj (d), sed kun helpo de fonetike transskribitaj tekstoj;
- (f) ĉu per eksplicia fonetika trejnado (vd. sekcion 5.2.1.4);
- (g) ĉu per lernado de ortofonaj konvencioj (t.e. kiel prononci skribitajn formojn);
- (ĝ) ĉu per ia kombinado de la ĉi-supraj elementoj?

6.4.7.10 Ortografio

Kiel lernantoj povas aŭ devas evoluigi sian kapablon trakti la skribsistemon de lingvo?

- (a) Ĉu per simpla transpreno el L1;
- (b) ĉu per kontakto kun aŭtentikaj skribitaj tekstoj:
 1. presitaj,
 2. tajpitaj,
 3. mane skribitaj;
- (c) ĉu enmemorigante la koncernan alfabeton kun la fonetikaj valoroj ligitaj al ĝi (ekzemple por la latina, cirila aŭ greka alfabeto, kiam oni por L1 uzas alian alfabeton), kune kun diakritaj kaj interpunkciaj signoj;
- (ĉ) ĉu praktikante manskribadon (inkluzive de cirila aŭ gotika skriboj ktp), rimarkante la karakterizajn naciajn manskribajn konvenciojn;
- (d) ĉu enmemorigante vortformojn (vort-post-vorte aŭ aplikante literumajn konvenciojn) kaj interpunkciajn konvenciojn;
- (e) ĉu per diktaĵoj?

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki, kiel fonetikaj kaj ortografiaj formoj de vortoj, frazoj ktp estas prezentataj al lernantoj kaj akirataj de ili.

6.4.8 Evoluigado de socilingvaj kapabloj

Ĉu oni antaŭsupozu, ke la socilingvaj kapabloj de la lernantoj (vd. sekcion 5.2.2) estas transigeblaj de iliaj jamaj spertoj pri la socia vivo? Aŭ ĉu tiaj kapabloj estas evoluigendaj:

- (a) per tio, ke oni kontaktigas ilin kun aŭtentika, socie kunteksta lingvouzo;
- (b) per tio, ke oni elektas aŭ kreas tekstojn, kiuj prezentas ekzemplojn de socilingvaj kontrastoj inter la devenlanda kaj la cellanda socioj;
- (c) per tio, ke oni atentigas pri socilingvaj kontrastoj, kiam ili montriĝas, ĉe kio oni klarigas kaj pridiskutas ilin;
- (ĉ) per tio, ke oni atendas erarojn, kaj poste rimarkigas, analizas kaj klarigas ilin, kaj prezentas la ĝustan uzadon;
- (d) kiel parto de eksplica instruado pri la socikultura elemento dum la studado de moderna lingvo?

6.4.9 *Evoluigado de pragmatikaj kapabloj*

Ĉu oni antaŭsupozu, ke la pragmatikaj kapabloj de la lernantoj (vd. sekción 5.2.3) estas transigeblaj de la edukado kaj ĝeneralaj spertoj en la gepatra lingvo (L1)? Aŭ ĉu tiuj kapabloj estas evoluigendaj:

- (a) per tio, ke oni iom post iom kompleksigas la diskursan strukturon kaj la funkciajn spektron de la tekstoj prezentataj al la lernantoj;
- (b) per tio, ke oni postulas, ke la lernantoj produktu tekstojn de kreskanta komplekseco tradukante tekstojn de kreskanta komplekseco de L1 al L2;
- (c) per tio, ke oni donas taskojn, kiuj postulas pli vastan funkciajn spektron kaj sekvadon de interparolaj ŝablonoj;
- (ĉ) per konsciigo (per analizoj, klarigoj, terminologio ktp) aldone al praktikaj aktivadoj;
- (d) per eksplica instruado kaj ekzercado pri funkcioj, interparolaj ŝablonoj kaj diskursaj strukturoj?

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiugrade oni povas antaŭsupozi, ke socilingvaj kaj pragmatikaj kapabloj jam ĉeestas, aŭ lasi ilin nature evoluadi;*
- *per kiuj metodoj kaj teknikoj oni ebligu ilian disvolviĝon, kiam oni sentas tion necesa aŭ rekomendinda.*

6.5 *Sciaj kaj plenumaj eraroj*

Sciajn erarojn kaŭzas iu ‘*intera lingvaĵo*’, simpligita aŭ tordita reprezento de la celita kapablo. Kiam lernantoj faras sciajn erarojn, ili plenumas lingvajn taskojn laŭ siaj kapabloj, alprenintaj ecojn, kiuj diferencas de tiuj de la L2-normoj. Tiajn erarojn oni distingu de *plenumaj eraroj*, kiuj okazas dum plenumo de lingvaj taskoj, kiam lingvouzanto aŭ lingvolernanto (eventuale denaskulo) mise aktivigas siajn kapablojn.

6.5.1 *Sinteno pri eraroj*

Sintenoj pri eraroj de lernantoj povas esti malsamaj:

- (a) eraroj pravas mislernadon aŭ nelernadon;
- (b) eraroj pravas neefikecon de instruado;

- (c) eraroj pravas, ke lernantoj pretas komuniki malgraŭ riskoj;
- (ĉ) sciaj eraroj estas neeviteblaj transiraj produktoj de la evoluanta intera lingvaĵo de la lernanto;
- (d) plenumaj eraroj estas neeviteblaj en ĉies lingvouzo, ankaŭ en tiu de denaskuloj.

6.5.2 Reagoj al eraroj

Kiel reagi al eraroj de lernantoj? Jen eblaj strategioj:

- (a) la instruisto tuj korektu ĉiujn erarojn;
- (b) tuja korektado fare de kunlernantoj estu sisteme kuraĝigita por elradikigi erarojn;
- (c) ĉiuj sciaj eraroj estas notendaj, kaj poste korektendaj, kiam tio ne ĝenas la interkomunikadon (oni ekzemple apartigas la evoluigadon de ĝusteco disde la evoluigado de flueco);
- (ĉ) sciaj eraroj ne estas simple korektendaj, sed en taŭga momento analizendaj kaj klarigendaj;
- (d) hazardaj plenumaj eraroj estas neglektendaj, sed sistemaj eraroj estas elradikigendaj;
- (e) eraroj estas korektendaj, nur kiam ili malhelpas interkomunikadon;
- (f) eraroj estas akceptendaj kiel suproj de la interaj lingvaĵoj, kaj do ignorendaj.

6.5.3 Utiligi erarojn

Eblas profiti de observado kaj analizado de eraroj de lernantoj:

- (a) en planado de estonta lernado kaj instruado al individuoj aŭ grupoj;
- (b) en kursoplanado kaj ellaborado de lerniloj;
- (c) en la pritaksado kaj prijuĝado de lernado kaj instruado, kun jenaj opcioj:
 - ĉu studentoj estas ĉefe pritaksataj surbaze de siaj eraroj dum plenumado de la taskaro?
 - se ne, kiuj aliaj kriterioj estas uzataj por pritaksi lingvajn atingojn?
 - ĉu eraroj estas ponditaj, kaj laŭ kiuj kriterioj?
 - kio estas la relativa graveco de eraroj en:
 - prononco
 - literumado
 - leksikaĵoj
 - morfologio
 - sintakso
 - specifaj lingvouzoj
 - socikulturaj enhavoj?

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki sian sintenon pri sciaj kaj plenumaj eraroj de lernantoj, siajn reagojn al tiuj eraroj, kaj ĉu ili uzas samajn aŭ malsaman kriteriojn por:

- fonetikaj eraroj;
- ortografiaj eraroj;
- leksikaj eraroj;
- morfologiaj eraroj;
- sintaksaj eraroj;
- socilingvaj kaj socikulturaj eraroj;
- pragmatikaj eraroj.

7 Taskoj kaj ilia rolo ĉe lingvoinstruado

7.1 Priskribado de taskoj

Taskoj estas ĉiutagaĵoj en la persona, publika, edukada aŭ profesia medioj. Kiam individuo plenumas taskon, li/ŝi strategie aktivigas specifajn kapablojn por plenumi aron da senchavaj aktivadoj en specifa medio kun klare difinita celo kaj specifa rezulto (vd. sekcion 4.1). La naturo de taskoj povas esti ekstreme diversa, kaj la amplekso de lingvaj aktivadoj ligitaj al tiuj taskoj, povas esti malsamaj. Jen kelkaj ekzemploj: kreaĵ taskoj (pentrado, verkado), taskoj bazitaj sur lertoj (ripari aŭ munti ion), solvi problemojn (puzloj, krucvortenigmoj), rutinaj interagadoj, interpreti dramon rolon, partopreni en diskuto, prezenti ion, fari agoplanon, legi kaj respondi (retpoŝtajn) mesaĝojn ktp. Tasko povas esti sufiĉe simpla aŭ ekstreme kompleksa (ekzemple pristudi nombron da interligitaj diagramoj kaj instrukcioj aŭ munti nekonatan kompleksan maŝinon). Specifa tasko povas konsisti el multaj aŭ malmultaj paŝoj aŭ konsistigaj subtaskoj, pro kio povas esti malfacile difini la limojn de unuopa tasko.

Komunikado estas konsistiga parto de taskoj, ĉe kiuj la partoprenantoj okupiĝas pri interagado, produktado, ricevado aŭ perado, aŭ pri kombinaĵo de du aŭ pli el ili, ekzemple: interagi kun publikserva oficisto kaj plenigi formularon, legi raporton kaj pridiskuti ĝin kun kolegoj por decidi pri agoplano, sekvi skriban instrukcion dum oni muntas ion (kaj se ĉeestas helpanto, peti lian helpon, aŭ se ĉeestas observanto, peti lin/ŝin priskribi aŭ prikomenti la proceduron), skribe prepari kaj parole prezenti publikan prelegon, neformale interpreti por vizitanto ktp.

Ĉi-specaj taskoj povas ludi gravan rolon en multaj kursogvidiloj, lernolibroj, klasĉambraj lernospertoj kaj testoj, kvankam oni ofte modifas la formon por taŭgigi ilin por lernaj aŭ testaj cirkonstancoj. Ĉi tiaj ‘realvivaj’, ‘celaj’ aŭ ‘praktikaj’ taskoj estas elektitaj surbaze de la eksterklasĉambraj bezonoj de la lernantoj, ĉu en persona kaj publika medioj, ĉu en rilato kun pli specifaj profesiaj aŭ edukadaj bezonoj.

Alispecaj klasĉambraj taskoj havas specife ‘pedagogian’ karakteron kaj estas bazitaj sur la sociemaj kaj interagaj ecoj kaj la proksimeco de la klasĉambra situacio, kie lernantoj emas akcepti la fikciecon de la situacio kaj emas akcepti la uzon de la cellingvo anstataŭ la pli facila kaj pli natura gepatra lingvo por plenumi enhavocentrajn taskojn. Tiuj pedagogiaj taskoj nur nerekte rilatas al realvivaj taskoj kaj al bezonoj de lernantoj, kaj celas la evoluigon de komunikaj kapabloj surbaze de tio, kion oni scias aŭ povas supozi pri ĝeneralaj lernoprocezoj kaj specife pri lingvoakirado. Komunikaj pedagogiaj taskoj (malkiel ekzercoj, ĉe kiuj centre rolas la ekzercado pri eksterkuntekstaj lingvoformoj) celas agigi lernantojn en signifoplena komunikado, estas senchavaj (ĉi tie kaj nun en la formala lernokunteksto), estas defiaj, sed realigeblaj (laŭbezone kun manipolitaj taskoj) kaj havas identigeblajn (kaj eble malpli rekte evidentajn) rezultojn. Tiaj taskoj povas enteni ‘metakomunikajn’ (sub)taskojn, t.e. komunikadon pri la plenumado de la tasko kaj pri la lingvaĵo uzata dum la plenumado de la tasko. Ĉi tio inkluzivas la kontribuojn de lernantoj al la elektado, organizado kaj pritaksado de taskoj, kiuj en lingvolernado ofte povas iĝi konsistigaj partoj de la taskoj mem.

Klasĉambraj taskoj, ĉu reflektantaj ‘realvivan’ lingvouzon, ĉu esence ‘pedagogiecaj’, estas komunikaj en tio, ke ili postulas, ke lernantoj komprenu kaj esprimu signifojn, kaj intertraktu pri signifoj, por realigi komunikan celon. En komunikaj taskoj oni emfazas ilian sukcesan plenumadon. Do, kiam lernantoj realigas komunikajn celojn, enfokusiĝas la enhavo. Sed ĉe taskoj kreitaj por lingvolernaj aŭ lingvoinstruaj celoj, la plenumado rilatas ne nur al la enhavo, sed ankaŭ al la maniero, laŭ kiu oni komprenas kaj esprimas ĝin, kaj intertraktas pri ĝi. Ĉe la ĝenerala elektado kaj ordigado de taskoj estiĝu daŭre adaptiĝanta ekvilibro inter la atento pri enhavo kaj formo kaj la atento pri flueco kaj ĝusteco. Tiel ne nur la plenumado de taskoj, sed ankaŭ la progresado de lingvolernado povas esti stimulata kaj taŭge priatentata.

7.2 Plenumado de taskoj

Kiam oni konsideras la plenumadon de taskoj en pedagogiaj kuntekstoj, estas necese konsideri ne nur la kapablojn de la lernanto kaj la kondiĉojn kaj limigojn specifajn al specifa tasko (kiu estas manipulebla por modifi la malfacilecon de la klasĉambraj taskoj), sed ankaŭ la dumplenuman strategian kunlaboradon de la kapabloj de la lernanto kaj la taskaj parametroj.

7.2.1 Kapabloj

Ĉiaj taskoj postulas la aktivigon de serio de specifaj ĝeneralaj kapabloj, ekzemple: primondaj scioj kaj spertoj, socikulturaj scioj (pri la vivo en la celsocio kaj pri esencaj diferencoj inter la cellanda kaj devenlanda socioj rilate al kutimoj, valoroj kaj kredoj), interkulturaj lertoj (peradi inter du kulturoj), lernokapabloj, ĉiutagaj praktikaj lertoj kaj proceduraj scioj (vd. sekcion 5.1). Por plenumi komunikan taskon, ĉu en la reala vivo, ĉu en instrua aŭ ekzamena kunteksto, la lingvouzanto aŭ lingvolernanto bazas sin ankaŭ sur komunikaj lingvaj kapabloj (lingvaj, socilingvaj kaj pragmatikaj scioj kaj lertoj – vd. sekcion 5.2). Krome, individua personeco kaj sintenaj ecoj influas la plenumadon de taskoj fare de lingvouzantoj aŭ lingvolernantoj.

Sukcesa plenumado de taskoj povas esti ebligita de antaŭtaskaj aktivigoj de kapabloj de lernantoj. Ekzemple dum la komenca problemdifina aŭ celdifina fazo de tasko oni povas prezenti la necesajn lingvajn elementojn aŭ konsciigi lernantojn pri tiuj elementoj. Oni povas ankaŭ utiligi antaŭsciojn kaj jamajn spertojn por aktivigi adekvatajn skemojn. Ankaŭ eblas stimuli la lernantojn plani siajn taskojn aŭ memstare ekzerci sin. Ĉi-maniere lernantoj povos pli facile trakti kaj taksu taskojn, pro kio ili pli libere povos trakti ĉiajn neatenditajn enhavajn kaj/aŭ formrilatajn problemojn, kiuj povus aperi. Tiel pligrandiĝos la ŝanco, ke ili kvante kaj kvalite plenumos la taskojn sukcese.

7.2.2 Kondiĉoj kaj limigoj

La plenumadon de taskoj influas ne nur la kapabloj kaj ecoj de lingvouzantoj kaj lingvolernantoj, sed ankaŭ taskorilataj kondiĉoj kaj limigoj, kiuj povas varii de tasko al tasko. La instruistoj aŭ planistoj de lernolibroj povas influi plurajn elementojn por faciligi aŭ malfaciligi taskojn.

Komprenaj taskoj povas estas planitaj tiel, ke la sama teksto estas prezentbla al ĉiuj lernantoj, sed ke la atendeblaj rezultoj kvante (la amplekso de la postulataj informoj) aŭ kvalite (la normoj por atenditaj plenumaĵoj) varias. Alia eblo estas, ke la prezentata teksto enhavas malsamajn kvantojn de informoj aŭ malsamajn gradojn de enhava kaj/aŭ struktureca komplekseco. Ankaŭ variigeblas la kvantoj de helpiloj (bildoj, ŝlosilaj vortoj, helpaj frazkomencoj, grafikajoj, diagramoj ktp). Oni povas elekti tekston, ĉar ĝia temo interesas la lernanton (motivigado), aŭ pro kialoj, kiuj ne rilatas al la lernanto mem. Teksto povas esti aŭskultata aŭ legata tiel ofte kiel necesas, sed oni povas tion ankaŭ limigi. La postulata respondmaniero povas esti tre simpla (levi manon) aŭ tre komplika (krei novan tekston). Se temas pri interagaj kaj produktaj taskoj, oni povas manipuli la plenumajn kondiĉojn por faciligi aŭ malfaciligi taskon. Tiam oni povas variigi ekzemple: la disponeblan tempon por planado kaj realigado, la disponeblan tempon por la interago aŭ produktado, la gradon de (ne)antaŭvideblo, la kvanton kaj specon de donita helpo ktp.

7.2.3 Strategioj

La plenumado de taskoj estas kompleksa procezo, kiu tial postulas la strategian kunlaboron de gamo da kapabloj de lernantoj kaj taskorilataj faktoroj. Reage al la postuloj de la tasko la lingvouzanto aŭ lingvolernanto aktivigas tiujn ĝeneralajn kaj komunikajn strategiojn, per kiuj li/ŝi plej efike povas plenumi la specifan taskon. La lingvouzanto aŭ lingvolernanto adaptas, modifas kaj filtris la tekstojn, celojn, kondiĉojn kaj limigojn, kiuj rilatas al la tasko, tiel ke li/ŝi povas trakti ilin laŭ siaj propraj rimedoj, celoj kaj (en lingvolerna kunteksto) laŭ sia specifa lernostilo.

Plenumante komunikan taskon, individuo elektas, ekvilibrigas, aktivigas kaj kunordigas la kapablojn necesajn por la planado, plenumado, kontrolado, pritaksado kaj (laŭbezone) riparado de taskoj, kun la celo efike atingi sian intencitan komunikan celon. Strategioj (ĝeneralaj kaj komunikaj) estigas esencan ligon inter la diversaj kapabloj, kiujn la lernanto (denaske aŭ akirite) havas kaj la sukcesa plenumado de taskoj (vd. sekciojn 4.4 kaj 4.5).

7.3 Malfacileco de taskoj

Individuoj povas konsiderinde malsame aliri la saman taskon. Tial la malfacileco de specifa tasko por specifa individuo, kaj la strategioj, kiujn li/ŝi alprenas por trakti la postulojn de la koncerna tasko, estas la rezulto de nombro da interrilataj faktoroj, kiuj fontas el liaj/ŝiaj kapabloj (ĝeneralaj kaj komunikaj) kaj individuaj ecoj, kaj el la specifaj kondiĉoj kaj limigoj, sub kiuj la tasko plenumiĝas. Ĉi tial la facileco aŭ malfacileco de taskoj ne estas antaŭvidebla kun certeco, almenaŭ ne por individuaj lernantoj. En lingvolernaj kunteksto oni do prikonsideru manierojn por enplekti flekseblon kaj diferencecon en la planadon kaj organizadon de taskoj.

Se oni, malgraŭ la problemoj, kiuj estas ligitaj al la difinado de la malfacileco de taskoj, volas efike uzi klasĉambrajn lernospertojn, tiam necesas principa kaj kohera aliro ĉe la elektado kaj ordigado de taskoj. Tio signifas, ke oni konsideru la specifajn kapablojn de la lernanto kaj la faktorojn, kiuj influas la malfacilecon de taskoj, kaj ke oni manipulu taskajn parametrojn por modifi taskojn laŭ la bezonoj kaj kapabloj de la lernanto.

Kiam oni pritaksas la malfacilecon de taskoj, oni do konsideru:

- la kapablojn kaj ecojn de la lingvouzantoj aŭ lingvolernantoj, inkluzive de la propraj celoj kaj la lernostiloj de la lingvolernantoj;
- la taskajn kondiĉojn kaj limigojn, kiuj povus influi la plenumadon de specifaj taskoj fare de la lingvouzanto aŭ lingvolernanto, kaj kiuj en lernaj kunteksto estas adapteblaj, por ke ili konformu al la kapabloj kaj ecoj de la lernanto.

7.3.1 Kapabloj kaj ecoj de lernantoj

La diversaj kapabloj de lernanto estas intime ligitaj al la individuaj sciaj, afekciaj kaj lingvaj ecoj, konsiderendaj ĉe la difinado de la ebla malfacileco de specifa tasko por specifa lernanto.

7.3.1.1 Sciaj faktoroj

Alkutimiĝo al la taskoj: oni povas malpliigi la ŝarĝon de sciaj faktoroj kaj ebligi la sukcesan plenumadon de taskoj, kiam lernantoj alkutimiĝis al:

- la specoj de taskoj kaj la procedoj, kiuj estas ligitaj al ili;
- la temoj;
- la tekstotipoj (ĝenro);
- la interagaj skemoj (skriptoj kaj kadroj), kiuj rolas, ĉar kiam tiuj skemoj apartenas al la nekonsciaj aŭ rutinaj skemoj de la lernanto, tiam li/ŝi havas pli da liberaj rimedoj por trakti aliajn plenumajn aspektojn, aŭ por anticipi la enhavon kaj organizadon de tekstoj;
- necesaj fonaj scioj (antaŭsupozataj de la parolanto aŭ skribanto);
- necesaj socikulturaj scioj, ekzemple scioj pri sociaj normoj kaj variaĵoj, sociaj konvencioj kaj reguloj, kuntekste taŭgaj lingvoformoj, referencoj ligitaj al nacia aŭ kultura identeco, kaj distingaj diferencoj inter devenlanda kaj cellanda kulturoj (vd. sekcion 5.1.1.2) kaj interkultura konscio (vd. sekcion 5.1.1.3).

Lertoj: la plenumado de taskoj dependas de la kapablo de la lernanto ekzerci sin interalie pri:

- la organizaj kaj interpersonaj lertoj necesaj por plenumi la diversajn paŝojn de la tasko;
- la lernaj lertoj kaj strategioj, kiuj ebligas la plenumadon de taskoj, inkluzive de la traktado de neadekvataj lingvaj rimedoj, memstara malkovrado, kaj la planado kaj kontrolado de la taskoplumado;
- interkulturaj lertoj (vd. sekcion 5.1.2.2), inkluzive de la kapablo trakti implicojn en denaskulaj diskursoj.

Kapablo trakti procedurajojn: tasko estas pli aŭ malpli malfacila, depende de jenaj kapabloj de lernantoj:

- trakti la diversajn necesajn konkretajn kaj abstraktajn paŝojn aŭ sciajn procedurojn;
- atenti pri la proceduraj postuloj de la taskoj (la linia sinsekvo de paŝoj) kaj pri la rilatoj inter la diversaj taskaj paŝoj (aŭ pri kombinaĵoj de diversaj, sed interrilataj taskoj).

7.3.1.2 Afekciaj faktoroj

Memestimo: pozitiva membildo kaj manko de sinĝenemo verŝajne kontribuas al sukcesa plenumado de taskoj, ĉar tiam la lernanto posedas la necesan memfidon kaj persistemon por bone plenumi la taskon. Tiam la lernanto povas ekzemple laŭbezone influi la interagadon (ekzemple interveni por akiri klarigojn, kontroli komprenadon, preti riski, aŭ, kiam li/ŝi konfrontiĝas kun malfacilaĵoj, plulegi aŭ pluaŭskulti kaj fari konkludojn ktp). Specifa situacio aŭ tasko povus influi la gradon de sinĝenemo.

Engaĝiĝo kaj motiviĝo: sukcesa plenumado de taskoj estas pli verŝajna, kiam la lernanto estas plene engaĝita. Altgrada deinterna motiviĝo por plenumi la taskon kaŭzas pli grandan engaĝiĝon de la lernanto, ĉar li/ŝi interesiĝas pri la tasko aŭ opinias la taskon utila, ekzemple por siaj realvivaj bezonoj aŭ por la plenumado de alia, ligita tasko (interdependaj taskoj). Deinterna motiviĝo *povus* ludi rolon, ankaŭ kiam ekzistas deeksteraj premoj por plenumi la taskon sukcese (ekzemple por ricevi laŭdojn, por ne perdi la vizaĝon aŭ pro konkurencaj kialoj).

Stato: plenumadon influas la fizika kaj mensa stato de la lernanto. Estas pli verŝajne, ke lernas kaj sukcesas atentema kaj trankvila lernanto, ol lernanto, kiu estas laca kaj ekscitita.

Sinteno: la malfacilecon de tasko, por kiu necesas novaj socikulturaj kondiĉoj kaj spertoj, influos ekzemple: kiugrade la lernanto interesiĝas pri alieco, kaj kiugrade li/ŝi estas malferma al ĝi, la preteco relativigi sian propran kulturen vidpunkton kaj sistemon de valoroj, la preteco preni sur sin la rolon de 'kultura peranto' inter la devenlanda kaj celdanda kulturoj kaj solvi interkulturajn miskomprenojn kaj konfliktojn.

7.3.1.3 Lingvaj faktoroj

La evolua fazo de la lingvaj rimedoj de la lernanto estas unu el la ĉefaj konsiderendaj faktoroj por decidi pri la taŭgeco de specifa tasko aŭ pri la manipulado de taskaj parametroj. Temas pri gramatika, leksika, fonologia aŭ ortografia scionivelo kaj regonivelo necesaj por plenumi taskon, t.e. lingvaj rimedoj kiel ĝenerala vasteco, gramatika kaj leksika korekteco, kaj lingvouzaj aspektoj kiel flueco, flekseco, kohero, adekvateco, ĝusteco.

Tasko povas esti lingve malfacila, sed scie simpla, aŭ inverse. Ĉe la elektado de taskoj unu faktoro do povas kontraŭpezi la alian por pedagogiaj celoj (kvankam en realviva kunteksto la adekvata reago al scie malfacila tasko povas esti lingve defia). Plenumante taskon, lernantoj devas trakti kaj enhavon kaj formon. Kiam ili ne bezonas dediĉi tro da atento al formaj aspektoj, tiam ili povas uzi pli da rimedoj por sciaj aspektoj, kaj inverse. La disponeblo de rutinaj skemoj liberigas rimedojn por la lernanto, tiel ke li/ŝi povas okupiĝi pri la enhavo. Kaj dum interagaj kaj spontanee produktaj aktivadoj, li/ŝi povas koncentriĝi pri la ĝusta uzo de malpli establiĝintaj formoj. La kapablo de la lernanto kompensi pro 'mankoj' en siaj lingvaj kapabloj, estas grava faktoro ĉe la sukcesa plenumado de taskoj por ĉiuj aktivadoj (legu pri komunikaj strategioj en sekcio 4.4).

7.3.2 Taskaj kondiĉoj kaj limigoj

Multaj faktoroj povas esti manipolataj por influi la kondiĉojn kaj limigojn por klasĉambraj aktivadoj, kiuj rilatas al:

- interagado kaj produktado;
- ricevado.

7.3.2.1 Interagado kaj produktado

Kondiĉoj kaj limigoj, kiuj influas la malfacilecon de interagaj kaj produktaj taskoj:

- Subtenado
- Tempo
- Celoj
- Antaŭvideblo

- Fizikaj kondiĉoj
- Partoprenantoj

Subtenado

La provizado per adekvataj informoj pri kuntekstaj ecoj kaj la haveblo de lingva helpo povas redukti la malfacilecon de la tasko.

- La amplekso de disponigitaj *kuntekstaĵoj*: la plenumado de taskoj povas esti faciligita, kiam oni donas sufiĉajn kaj adekvatajn informojn pri partoprenantoj, roloj, enhavaĵoj, celoj, situacioj (inkluzive de bildoj) kaj klaraj kaj adekvataj instrukcioj aŭ gvidlinioj pri la plenumado de la taskoj.
- La vasteco de la disponigita *lingva helpo*: interagaj aktivadoj estas subteneblaj per ekzercado pri taskoj aŭ per plenumado de preparaj taskoj. La provizado per lingvosubtenaj elementoj (ŝlosilvortoj ktp) helpas krei atendojn kaj aktivigi jamajn sciojn aŭ spertojn kaj lernitajn skemojn. Produktaj aktivadoj, ĉe kiuj oni ne bezonas tuj reagi, estas kompreneble subteneblaj per disponigado de rimedoj kiel referencaj helpiloj, adekvataj modeloj kaj aliula helpo.

Tempo

Ju malpli da tempo estas disponebla por la preparado kaj plenumado de taskoj, des pli malfacila la tasko verŝajne estas. Jen kelkaj konsiderindaj tempaj aspektoj:

- Tempo disponebla por *preparado*, t.e. kiugrade eblas planado kaj ekzercado. En spontanea komunikado ne eblas intenca planado, pro kio tre evoluinta kaj subkonscia uzado de strategioj estas bezonata por sukcese plenumi taskojn. En aliaj okazoj la lernanto povus sperti malpli severan tempopremon kaj tiam povus pli konscie apliki adekvatajn strategiojn. Tio eblas, ekzemple kiam komunikaj skemoj estas sufiĉe bone antaŭvideblaj aŭ determineblaj, kiel en rutinaj interagoj, aŭ kiam estas sufiĉe da tempo por planado, kreado, pritaksado kaj redaktado de tekstoj, kiel kutime okazas ĉe interagaj taskoj, kiuj ne postulas tujan reagon (letera korespondado) aŭ ĉe netujaj parolaj aŭ skribaj produktaj taskoj.
- Tempo disponebla por *plenumado*: ju pli urĝas la komunika evento aŭ ju pli mallongas la tempo, pri kiu disponas la lernantoj por plenumi la taskon, des pli granda dum spontanea komunikado estas la premo ĉe la plenumado de la tasko. Sed ankaŭ dum nespontaneaj interagaj aŭ produktaj taskoj povas roli tempopremo, ekzemple kiam oni devas pretigi tekston antaŭ iu limdato, kio siavice reduktas la disponeblan tempon por planado, kreado, pritaksado kaj riparado.
- Daŭro de *parolvicoj*: longaj parolvicoj dum spontaneaj interagoj (ekzemple kiam oni rakontas anekdoton) estas normale pli malfacilaj, ol mallongaj parolvicoj.
- Daŭro de la *tasko*: kiam sciaj faktoroj kaj plenumaj kondiĉoj estas konstantaj, tiam longa sponanea interagado, (kompleksa) multaŝa tasko, aŭ planado kaj kreado de longa parola aŭ skriba teksto verŝajne estas pli malfacila, ol similŝpeca tasko, kiu daŭras malpli longe.

Celoj

Ju pli oni devas intertrakti por atingi taskajn celojn, des pli malfacila la tasko verŝajne estas. Krome, la akceptado de diversigitaj, sed adekvataj plenumoj de taskoj, dependas de tio, kiugrade la atendoj de instruistoj pri la taskaj rezultoj koincidas kun tiuj de la lernantoj.

- *Konverĝado aŭ diverĝado* de taskaj celoj: normale konverĝa celo kaŭzas dum interaga tasko pli da 'komunika streĉiĝo', ol diverĝa celo. Ĉe konverĝaj celoj necesas, ke partoprenantoj interkonsentu pri unu atingenda rezulto (ekzemple pri sekvaj agoj), kio povus postuli konsiderindan intertraktadon, ĉe kio interŝanĝiĝas specifaj informoj esencaj

por la sukcesa plenumado de taskoj. Ĉe diverĝaj celoj ne necesas unu specifa intencita rezulto (ekzemple kiam oni simple volas interŝanĝi opiniojn).

- *Sintenoj de lernantoj kaj instruistoj* pri celoj: konscio ĉe instruistoj kaj lernantoj pri la ekzisteblo kaj akceptebla de pluraj malsamaj rezultoj (malkiel la situacio, en kiu lernantoj – eble subkonscie – strebas al unu sola ‘ĝusta’ rezulto) povas influi la plenumadon de taskoj.

Antaŭvideblo

Regulaj ŝanĝoj en taskaj parametroj dum la plenumado de taskoj malfaciligas la taskon por la interparolantoj.

- Kiam enkondukiĝas neatendita elemento (okazaĵo, cirkonstanco, informo, partoprenanto) en interaganta tasko, tiam la lernanto aktivigu adekvatajn strategiojn por trakti la dinamikecon de la nova kaj pli kompleksa situacio. Produkta tasko kiel la kreado de ‘dinamika’ teksto (ekzemple rakonto, en kiu ofte ŝanĝiĝas roloj, scenoj, kaj kiu enhavas tempoŝovojn), estas verŝajne pli malfacila, ol la produktado de ‘statika’ teksto (ekzemple priskribo de perdita aŭ ŝtelita objekto).

Fizikaj kondiĉoj

Bruo povas aldone malfaciligi interagantajn taskojn:

- *Interferado*: kiam ĝenas ekzemple fona bruo aŭ malbona telefonlinio, tiam partoprenantoj eble utiligu jamajn spertojn, skemecajn konojn, deduktajn lertojn ktp por kompensi la ‘mankojn’ en la mesaĝo.

Partoprenantoj

Aldone al la ĉi-supre menciitaj parametroj rolas vasta gamo da faktoroj rilatantaj al partoprenantoj. Kvankam tiuj faktoroj normale ne estas manipuleblaj, oni nepre konsideru ilin, kiam oni pritaksas la kondiĉojn, kiuj influas la facilecon aŭ malfacilecon de realvivaj interagantaj taskoj.

- *Kunlaboremo de kunparolantoj*: bonvolema kunparolanto faciligos sukcesan komunikadon, cedante iom da regado pri la interagado al la lingvouzanto aŭ lingvolernanto, ekzemple dum la intertraktado, kaj akceptante modifitajn celojn. Krome, la kunparolanto povas faciligi komprenadon, ekzemple laŭpete ripetante, klarigante aŭ parolante malpli rapide.
- *Parolaj ecoj de kunparolantoj*: ekzemple rapideco, akĉento, klareco kaj kohero.
- *Videblo de kunparolantoj*: dum ĉeesta komunikado oni povas profiti de nelingva komunikado, kio faciligas komprenadon.
- *Ĝeneralaj kaj komunikaj kapabloj de kunparolantoj*, inkluzive de konduto (iom da konateco pri normoj en specifa lingvokomunumo) kaj scioj pri la preparolata temo.

7.3.2.2 Ricevado

Kondiĉoj kaj limigoj, kiuj influas la malfacilecon de komprenaj taskoj:

- Subtenado ĉe la taskoj
- Tekstaj ecoj
- Postulataj respondoj

Subtenado ĉe la taskoj

La uzo de diversaj subtenaj rimedoj povas redukti la eblan malfacilecon de tekstoj. Dum la prepara fazo oni povas ekzemple zorgi pri orientiĝo kaj pri aktivigo de jamaj scioj. Klaraj tasko-instrukcioj helpas eviti eblajn konfuzojn. Aranĝoj, ĉe kiuj oni laboras en malgrandaj grupoj donas eblojn por kunlaborado inter lernantoj kaj por reciproka helpado.

- *Prepara fazo:* kiam oni dum preparada aŭskultado, spektado aŭ legado kreas atendojn, disponigas necesajn fonajn sciojn, aktivigas skemajn konojn kaj filtras specifajn lingvajn malfacilaĵojn, tiam oni faciligas la traktadon de la tasko kaj sekve ĝiajn postulojn. Ankaŭ eblas doni kuntekstan helpon en la formo de studigaj taskoj akompanantaj tekston (kiuj tial plej taŭge antaŭ la skriban tekston) kaj per rimedoj kiel bildoj, paĝaranĝoj, titoloj ktp.
- *Taskaj instrukcioj:* nekomplika, adekvata kaj kompleta instrukcio (kiu donas nek tro multajn, nek tro malmultajn informojn) malpliigas konfuzeblojn pri taskaj proceduroj kaj celoj.
- *Malgrandaj grupoj:* iuj lernantoj, kaj specife, sed ne ekskluzive, malrapidaj lernantoj, pli sukcese plenumas taskojn, kiam ili povas kunlabore aŭskulti aŭ legi en malgrandaj grupoj, ol kiam ili laboras individue. Tiam ili povas dividi la tekstotraktadon inter si, kaj profiti de helpo kaj retrokoplado fare de kunlernantoj pri teksta komprenado.

Tekstaj ecoj

Kiam oni pritaksas ĉu teksto taŭgas por specifa lernanto aŭ specifa grupo de lernantoj, konsiderendas faktoroj kiel lingva komplekseco, tekstotipo, diskursa strukturo, fizika prezento, longeco de la teksto kaj la enhava utilo por la lernantoj.

- *Lingva komplekseco:* speciale sintaksaj kompleksaĵoj postulas lingvotraktajn rimedojn, kiuj alie uzeblus por trakti enhavajn aspektojn, ekzemple: longaj frazoj kun pluraj subordigitaj propozicioj, disigitaj frazelementoj, pluraj negacioj, ambiguaĵoj, anaforoj kaj deiktoj sen klaraj reprezentatoj aŭ referencatoj. Sed troa simpligado de aŭtentikaj tekstoj povus fakte eĉ pligrandigi ilian malfacilecon (pro la forigado de redundaĵoj, klarigaj indikoj ktp).
- *Tekstotipo:* konateco pri la ĝenro kaj la medio (kun supozeble konataj fonoj kaj socikulturaĵoj) helpas la lernanton ĉe la anticipado kaj komprenado de tekstaj strukturoj kaj enhavoj. Verŝajne rolas ankaŭ la konkreteco aŭ abstrakteco de la teksto. Ekzemple konkretaj priskriboj, instrukcioj aŭ rakontoj (speciale kun adekvataj subtenaj bildoj kaj grafikaĵoj) estas verŝajne malpli malfacilaj, ol abstraktaj argumentadoj aŭ eksplikoj.
- *Diskursa strukturo:* la komplekseco de informotraktado estas reduktebla per jenaj faktoroj: teksta kohero kaj klara organizado (ekzemple kronologia sinsekvo, klare markitaj ĉefpunktoj, unue prezentitaj kaj poste priskribitaj), eksplicaj anstataŭ implicaj informoj, manko de interkonfliktaj aŭ surprizaj informoj.
- *Fizika prezento:* skribaj kaj parolaj tekstoj estas malsame malfacilaj, ĉar ĉe parolaj tekstoj oni traktu la informojn realtempe. Krome, bruoj, tordiĝoj kaj interferoj (ekzemple malfortaj radiaj aŭ televidaj signaloj aŭ senordaj/fuŝaj manskribaĵoj) povas malfaciligi komprenadon. Ju pli granda estas la nombro de parolantoj kaj ju pli malsimilaj estas iliaj voĉoj, des pli malfacile identigeblas kaj kompreneblas la individuaj parolantoj. Aliaj faktoroj, kiuj malfaciligas la aŭskultadon aŭ spektadon estas samtempaj parolaĵoj, fonetika reduktado, nekonataj akĉentoj, parolrapideco, monotoneco, mallaŭteco ktp.
- *Longeco de la teksto:* mallongaj tekstoj ĝenerale estas pli facilaj, ol similtaj longaj tekstoj, ĉar longaj tekstoj postulas pli da informotraktado kaj pli da memorŝarĝo kaj ekzistas aldona risko pri laciĝo kaj pri deturnado de la atento (precipe ĉe junaj lernantoj). Aliflanke, longa teksto, kiu ne estas tro informodensa, kaj kiu entenas konsiderindan

redundecon povas esti pli facila, ol mallonga informodensa teksto, kiu enhavas la samajn informojn.

- *Enhava utilo por la lernantoj*: se lernanto estas tre motivita pro persona interesiĝo pri la enhavo, tiam tio helpas ĉe liaj/ŝiaj klopodoj komprenadi (kvankam tio ne necese rekte helpas la komprenadon). Ĝenerale la apero de maloftaj leksikaĵoj ĝenerale malfaciligos la tekston, sed kiam teksto enhavas sufiĉe specifajn leksikaĵojn pri konataj kaj utilaj temoj, ĝi verŝajne estas pli facila por specialisto en la koncerna kampo, ol teksto, kiu enhavas pli ĝeneralajn, vastatemajn leksikaĵojn. La lernanto povas alfronti tian tekston kun pli da memfido.

Kuraĝigi lernantojn esprimi siajn personajn sciojn, ideojn kaj opiniojn kadre de komprena tasko, povas kreskigi motiviĝon kaj memfidon, kaj aktivigi lingvajn kapablojn, kiuj rilatas al la teksto. Integrate komprenan taskon kun alia tasko, oni povas igi la komprenan taskon utila por la lernanto kaj tiel kreskigi lian engaĝiĝon.

Postulataj respondoj

Ankaŭ kiam teksto estas relative malfacila, oni povas manipuli la respondotipojn, kiujn postulas la tasko, kaj adapti ilin al la kapabloj kaj ecoj de la lernantoj. Taskoplanado povas dependi ankaŭ de tio ĉu oni volas evoluigi ricevajn kapablojn aŭ ĉu oni volas kontroli ilin. Laŭ tio, la postulataj respondotipoj povas konsiderinde vari, kiel montras multaj tipoj de komprenaj taskoj.

Komprena tasko povas postuli ĝeneralan aŭ specifan komprenadon, aŭ komprenadon pri gravaj detaloj. Certaj taskoj povas postuli, ke la leganto aŭ aŭskultanto montru komprenon pri la ĉefaj informoj, kiuj estas klare menciitaj en la teksto, dum aliaj postulas la uzon de deduktaj kapabloj. Tasko povas rilati al la tuta teksto, sed ĝi povas esti strukturita ankaŭ tiel, ke ĝi rilatas al superrigardeblaj unuoj (ekzemple al alineoj), kio igas ĝin pli facila por la memoro.

La postulata respondo povas esti nelingva (simpla ago aŭ la krucmarkado de bildo) aŭ lingva (parola aŭ skriba). Lingvaj respondoj povas kovri ekzemple la iucelan identigadon aŭ reproduktadon de entekstaj informoj, aŭ ekzemple la kompletigadon de la teksto aŭ la produktadon de novaj tekstoj kadre de rilataj interagaj aŭ produktaj taskoj.

Variigante la disponeblan respondotempon, oni povas faciligi aŭ malfaciligi taskojn. Ju pli da tempo aŭskultanto aŭ leganto havas por reaŭskulti aŭ relegi tekston, des pli kreskas la ŝanco, ke li/ŝi komprenos ĝin, kaj des pli granda estas la ŝanco, ke li/ŝi povos apliki diversajn strategiojn por trakti malfacilaĵojn pri la komprenado de la teksto.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *principojn por la elektado kaj pondado de 'realvivaj' kaj 'pedagogiaj' taskoj por siaj celoj, inkluzive de la adekvateco de diversaj taskotipoj en specifaj lernokunteksto;*
- *la kriteriojn por la elektado de taskoj, kiuj estas utilaj kaj senchavaj por la lernanto, kaj kiuj prezentas defian, sed realigeblan celon, kiu engaĝas la lernanton kiom eble plej komplete, kaj kiu permesas al la lernantoj diversajn interpretojn kaj rezultojn;*
- *la rilaton inter taskoj, ĉe kiuj emfaziĝas enhavo, kaj lernospertoj, ĉe kiuj emfaziĝas formo, por ke la lernanto povu direkti sian atenton en regula kaj utila maniero al ambaŭ aspektoj, kadre de ekvilibra evoluo de ĝusteco kaj flueco;*
- *la manierojn, laŭ kiuj oni konsideru la ĉarniran rolon de strategioj de lernantoj pri la interrilatigado de kapabloj kaj agoj por sukcesa plenumado de defiaj taskoj sub variaj kondiĉoj kaj limigoj (vd. sekción 4.4);*
- *la manierojn, laŭ kiuj oni ebligas sukcesan plenumadon de taskoj kaj sukcesan lernadon (inkluzive de la aktivigo de jamaj kapabloj de la lernanto dum prepara fazo);*
- *la kriteriojn kaj opciojn por la elektado de taskoj, kaj laŭbezone por la manipulado de taskaj parametroj, kiuj modifas la malfacilecon de la tasko por adapti ĝin al la diversaj kaj evoluantaj kapabloj de la lernantoj, kaj al la diversaj ecoj de la lernantoj (lertoj, motivoj, bezonoj, intereso);*
- *kion fari kun la perceptita malfacileco de tasko ĉe la pritaksado de sukcese plenumita tasko kaj ĉe la (mem)taksado de ies komunikaj kapabloj (vd. ĉapitron 9).*

8 Lingvorega diversigo kaj la instruprogramo

8.1 Difino kaj komenca aliro

Plurlingva kaj plurkultura kompetento rilatas al la ebloj uzi lingvojn por komunikaj celoj kaj al la ebloj partopreni en interkultura interagado, ĉe kio homo, rigardata kiel socia aganto, diversgrade regas plurajn lingvojn kaj diversgrade spertas plurajn kulturojn. Ĉi tion oni ne rigardu kiel la metadon de distingeblaj kapabloj unu super aŭ apud la alian, sed kiel kompleksan aŭ eĉ miksan kapablaron, kiun la uzanto povas uzi kiel bazon.

Kutime oni prezentas la reĝon de fremda lingvo kiel apartigeblan kapablon komuniki en fremda lingvo, kiu aldoniĝas al la kapablo komuniki en la gepatra lingvo. La koncepto de plurlingva kaj plurkultura kompetento karakterizeblas jene:

- ĝi moviĝas for de la supoze ekvilibra disdubiĝo de la kutimaj L1/L2-paroj, emfazante plurlingvecon, ĉe kio dulingveco estas nur unu el ĝiaj specifaj okazoj;
- ĝi konsideras, ke iu individuo ne havas aron da distingeblaj kaj apartigeblaj komunikaj kapabloj, kiuj dependas de la lingvoj, kiujn li/ŝi scipovas, sed ke li/ŝi havas plurlingvecajn kaj plurkulturecajn kapablojn, kiuj kovras ĉiujn lingvojn, kiuj estas je lia/ŝia dispono;
- ĝi emfazas la plurkulturecajn dimensiojn de ĉi tiu multifaceta kompetento, sed ĝi ne sugestas, ke la evoluigado de kapabloj pri la interrilatado kun aliaj kulturoj nepre estu ligita kun la evoluigado de komunikaj lingvokapabloj.

Oni tamen povas fari la ĝeneralan observon, ke interrilatigeblas diversaj distingeblaj lingvolernaj elementoj kaj lernovojoj. Ĉe lerneja lingvolernado oni ĝenerale emas emfazi lernocelojn, kiuj rilatas al *ĝeneralaj kapabloj* (speciale en unuagrada lernejoj) aŭ al *komunikaj lingvaj kapabloj* (speciale en duagrada lernejoj), dum ĉe plenkreskula edukado (por studentoj kaj por tiuj, kiuj jam laboras) oni formulas celojn, kiuj rilatas al specifaj *lingvaj aktivadoj* aŭ al funkciaj kapabloj en specifa *medio*. La diferenco inter ĉi tiuj emfazoj – en la unua ekzemplo emfaziĝas la evoluigado de kapabloj kaj en la lasta ekzemplo la taŭga preparado por aktivadoj, kiuj rilatas al la funkciado en specifa kunteksto – estas sendube ligita al la specialaj roloj unuflanke de la ĝenerala unuagrada instruado, kaj aliflanke de la specialiga kaj daŭriga instruado. En la komuna *Referenckadro* ni ne traktas ĉi tiujn rolojn kiel kontraŭojn, sed ni provas interrilatigi ĉi tiujn malsamajn labormanierojn kaj ni provas montri, ke ili fakte kompletigas unu la alian.

8.2 Planadaj opcioj por instruprogramoj

8.2.1 Diversigo kadre de ĝenerala koncepto

Diskutoj pri instruprogramoj povas kadre de la *Referenckadro* sekvi tri ĉefajn principojn.

La unua principo estas, ke diskutoj pri instruprogramoj estu konformaj al la ĝenerala celo, ke progresu plurlingveco kaj lingvorega diverseco. Tio signifas, ke la instruado kaj lernado de ĉiu unuopa lingvo estu ĉiam esplorata kadre de ĉiuj aliaj lingvoj, kiujn proponas la eduka sistemo, kaj kiujn la lernanto eble povus renkonti, elektante sian lernovojon en longedaŭra perspektivo, kaj klopodante evoluigi multajn diversajn lingvokapablojn.

La dua principo estas, ke ĉi tiu diversigo eblas, speciale en lernejoj, nur se oni atentis pri la kostefikeco de la sistemo. Tio signifas, ke oni evitu nenecesajn ripetadojn, kaj ke oni strebu al skalaj avantaĝoj kaj al la transigado de kapabloj, kiuj ebligas lingvorean diversecon. Kiam en eduka sistemo oni ekzemple permesas al lernantoj eklerni du fremdajn lingvojn en iu antaŭe fiksita fazo en la instruprogramejo, kaj oni proponas fakultativan lernadon de tria lingvo, tiam la progresaj celoj aŭ specoj por la elektitaj lingvoj ne estu nepre identaj. La celo ekzemple ne necese estu ĉiam la preparado al funkcia interagado por la samaj komunikaj celoj, nek oni necese plurfoje pritraktu lingvolernajn strategiojn.

La tria principo estas do, ke instruprogramaj konsideroj kaj rimedoj ne limiĝu al la programoj por ĉiu lingvo aparte, kaj eĉ ne al integrita instruprogramejo por pluraj lingvoj. La konsideroj kaj rimedoj estu pritraktataj ĉefe en rilato kun siaj roloj en ĝenerala lingvoedukado, ĉe kiuj faktaj kaj proceduraj lingvosciroj kune kun la lernokapabloj, ludas ne nur specifan rolon por unu specifa lingvo, sed ankaŭ transversan aŭ transigeblan rolon por ĉiuj lingvoj.

8.2.2 De parta kompetento al transversa kompetento

Specife inter ‘rilataj’ lingvoj – sed ne nur inter ili – transigeblas scioj kaj lertoj en osmozeca maniero. En rilato kun instruprogramoj emfazendas jenaj punktoj:

- Ĉiuj scioj estas partaj, eĉ se temas pri ‘gepatra lingvo’ aŭ ‘denaska lingvo’. Ili ĉiam estas nekompletaj: ĉe ordinara individuo ili neniam povos esti tiel evoluintaj aŭ perfektaj kiel ĉe la utopia, ‘ideala denaskulo’. Krome, ĉiu individuo malsame regas la diversajn konsistigajn elementojn de la koncerna lingvo (ekzemple parolajn kapablojn kompare al skribaj kapabloj, aŭ komprenajn kaj interpretajn kapablojn kompare al produktaj kapabloj).
- Ĉiu parta scio estas ankaŭ pli ol ĝi ŝajne estas. Se oni ekzemple volas realigi la ‘limigitan’ celon pli bone kompreni fakajn tekstojn pri tre konataj temoj en iu fremda lingvo, tiam akirendas scioj kaj lertoj, kiuj uzeblas ankaŭ por multaj aliaj celoj. Tiaj kromefikoj povas esti utilaj por la lernantoj, sed la planisto de la instruprogramejo ne respondecas pri ili.
- Tiuj, kiuj lernis unu lingvon, lernis ankaŭ multe pri pluraj aliaj lingvoj, sen ke ili konscias pri tio. Lernante pliajn lingvojn, oni ĝenerale aktivigas tiujn latentajn konojn kaj oni ekkonscias pri ili. Estas preferinde konsideri tiun faktoron, ol daŭrigi, kvazaŭ ĝi ne ekzistus.

Ĉi tiuj diversaj principoj kaj observoj lasas vastan liberan spacon por propraj elektoj ĉe la planado de instruprogramoj kaj la registrado de progresoj. Sed ili ankaŭ stimulas la alprenadon de trarivebla kaj kohera aliro ĉe la identigado de opcioj kaj la farado de decidoj. Precipe en tiu procezo la *Referenckadro* povos montriĝi tre utila.

8.3 Prepare al instruprogramaj scenaroj

8.3.1 Instruprogramoj kaj la diverseco de celoj

Kiam grava elemento aŭ subelemento de la proponita modelo estas elektita kiel ĉefa lernocelo, tiam oni povas surbaze de la ĉi-supra analizo konkludi, ke oni povas diversmaniere trakti la enhavaĵojn kaj rimedojn por ebligi sukcesan lernadon. Sendepende de tio ĉu temas ekzemple pri ‘lertoj’ (ĝeneralaj kapabloj de individua lingvolernanto aŭ lingvouzanto), pri la ‘socilingva elemento’ (komunikaj lingvaj kapabloj), pri ‘strategioj’ aŭ pri ‘komprenado’ (en la kategorio ‘lingvaj aktivadoj’): ĉiam temas pri elementoj (kiuj rilatas al sufiĉe malsamaj aspektoj de la taksonomio proponata en la *Referenckadro*), kiujn oni povas emfazi aŭ ne emfazi en la instruprograme, kaj kiujn oni en malsamaj okazoj povas konsideri celoj, rimedoj aŭ kondiĉoj. Por ĉiu elemento oni minimume identigu kaj konsideru kaj prefere detale pritraktu la elektitan internan strukturon (oni ekzemple elektu subelementojn por la socilingva elemento kaj oni decidu pri subkategorioj de strategioj) kaj la kriteriojn por progresiva sistemo dum iu periodo (ekzemple pri la sinsekvo de malsamaj tipoj de komprenaj aktivadoj). En la ceteraj sekcioj de ĉi tiu dokumento ni invitas la legantojn elekti ĉi tiun aliron kaj konsideri la opciojn adekvatajn por la propra specifa situacio.

Ĉi tiu vasta vidpunkto estas des pli adekvata en la lumo de la ĝenerale akceptita nocio, ke la elektado kaj ordigado de celoj, sur kiuj baziĝu lingvolernado, povas enorme varii depende de la kunteksto, la celgrupo kaj la nivelo. Krome emfazendas, ke la celoj por samspeca celgrupo, en sama kunteksto kaj kun sama nivelo, povas varii ankaŭ sendepende de tradicioj kaj sendepende de la limigoj, kiujn altrudas la eduka sistemo.

La diskutoj pri la instruado de modernaj lingvoj en unuagradaj lernejoj ilustras, ke estas multe da varieco kaj disopiniado – je naciaj aŭ eĉ je regionaj niveloj – pri la difinado de la komencaj, neeviteble ‘partaj’ celoj de ĉi tia instruado. Ĉu lernantoj lernu kelkajn bazajn rudimentaĵojn de la fremdlingva sistemo (prilingva elemento)? Ĉu endas evoluigi ilian lingvan konscion, iliajn ĝeneralajn prilingvajn faktajn sciojn, procedurajn sciojn kaj personecajn kapablojn? Ĉu ili iĝu pli objektivaj pri la propra lingvo kaj kulturo aŭ ĉu ili akiru pli hejmecon senton pri ĝi? Ĉu kresku ilia memfido pro la konsciigo kaj konfirmo, ke ili kapablas lerni alian lingvon? Ĉu ili lernu lerni? Ĉu ili akiru baznivelaĵojn lertojn pri aŭskulta komprenado? Ĉu ili iom ludu kun fremda lingvo por ekkoni ĝin (speciale ties fonetikajn kaj ritmajn ecojn) per nombradversaĵoj kaj kantoj? Oni kompreneble povas teni plurajn ferojn en la fajro, ĉar multaj celoj povas esti kombinitaj aŭ adaptitaj unu al la alia. Sed emfazendas, ke, kiam oni ĉe la planado de instruprogramoj elektas kaj ekvilibrigas celojn, enhavojn kaj iliajn sinsekvojn kaj pritaksajn rimedojn, oni faru tion, bone konsiderante la analizojn faritajn por ĉiu konsistiga elemento.

La ĉi-supraj konsideroj havas jenajn impliciojn:

- dum la tuta lingvolerna periodo la celoj por lernantoj kaj lernejoj povas esti kontinuaj, sed oni povas ankaŭ modifi ilin aŭ adapti sinsekvojn aŭ prioritatojn;
- kiam lingvoinstruaj programoj kovras plurajn lingvojn, tiam la celoj kaj kursogvidiloj por la diversaj lingvoj povas esti similaj aŭ malsamaj;
- eblas sufiĉe radikale malsamaj aliroj, kiuj ĉiuj en si mem povas esti travideblaj kaj koheraj rilate al la elektitaj opcioj, kaj kiuj ĉiuj povas esti klarigeblaj, kiam oni referencas al la *Referenckadro*;
- ĉe la pritaksado de instruprogramoj oni do povas konsideri plurajn eblajn scenarojn por la evoluigado de plurlingva kaj plurkultura kompetento kaj por la rolo de la lernejo en ĉi tiu procezo.

8.3.2 Kelkaj ekzemploj de diferencigitaj instruprogramaj scenaroj

En la ĉi-sekvaj mallongaj ekzemploj de scenaraj opcioj aŭ variaĵoj, skiziĝas du tipoj de organizaj kaj instruprogramaj decidoj por specifa lerneja sistemo, kiuj inkluzivas, laŭ la ĉi-supra sugesto, du modernajn fremdajn lingvojn, kiuj ne estas instrukciaj lingvoj (ĉi-poste ni konvencie misnomas la instrukcian lingvon la gepatra lingvo, kvankam ĉiuj scias, ke eĉ en Eŭropo la instrukcia lingvo ofte ne estas la gepatra lingvo de la lernantoj). Unu lingvo ekinstruiĝas en la unuagrada lernejo (fremda lingvo 1, ĉi-poste FL1) kaj la alia dum la unua parto de la duagrada lernejo (fremda lingvo 2, ĉi-poste FL2), dum tria fremda lingvo (FL3) ekinstruiĝas kiel fakultativa fako dum la dua parto de la duagrada lernejo.

En ĉi tiuj ekzemplaj scenaroj ni distingas inter unuagrada, unua parto de la duagrada kaj dua parto de la duagrada edukado, kio ne konformas kun ĉiuj naciaj edukaj sistemoj. Sed ĉi tiuj ekzemplaj programoj estas facile transigeblaj kaj adapteblaj, eĉ al kunteksto, kie la gamo de instruataj lingvoj estas malpli vasta, aŭ kie la unua lerneja lernado de fremda lingvo komenciĝas post la unuagrada nivelo. Kiu povas fari pli, povas fari malpli! La ĉi tie prezentitaj alternativoj inkluzivas lernoformojn por tri fremdaj lingvoj, ĉar tio ŝajnas esti la plej realisma en la plej multaj okazoj kaj tio prezentas taŭgan bazon por demonstri ĉi tiun punkton. Du el pluraj proponataj lingvoj formas parton de la deviga programo, dum tria, kiu ankaŭ estas elektebla, estas proponata kiel fakultativa kromfako aŭ kiel anstataŭa fako por aliaj fakultativaj fakoj. La centra argumento estas, ke por specifa kunteksto kreeblas diversaj scenaroj kaj eblas loka diversigo, kondiĉe ke oni atente konsideru la ĝeneralan koheron kaj strukturon de ĉiu specifa opcio.

Unua scenaro

Unuagrada edukado

La instruado pri la unua fremda lingvo (FL1) komenciĝas en la unuagrada lernejo kaj ĝia ĉefa celo estas la evoluigo de 'lingva konscio', t.e. ĝenerala konscio pri lingvaj fenomenoj (en rilato kun la gepatra lingvo aŭ kun aliaj lingvoj, kiuj rolas en la klasĉambra kunteksto). Ĉi tie enfokusiĝas partaj celoj, kiuj antaŭ ĉio koncernas ies ĝeneralajn kapablojn (malkovri la plurecon de lingvoj kaj kulturoj, ĝia rekonado fare de la lernejo, relativigi kaj konfirmi la propran lingvan kaj kulturen identecon, atenti korpolingvon kaj gestadon, sperti sonajn aspektojn, muzikon kaj ritmon, sperti fizikajn kaj estetikajn dimensiojn de iuj elementoj en alia lingvo) kaj iliajn rilatojn kun komunikaj kapabloj. Sed ne temas pri strukturita kaj eksplicita provo evoluigi ĉi tiujn specifajn kapablojn.

Unua parto de la duagrada edukado

- La instruado pri FL1 daŭras, sed ekde nun emfaziĝas la laŭgrada evoluigado de komunikaj kapabloj (en ties lingvaj, socilingvaj kaj pragmatikaj dimensioj), sed oni plene konsideras la atingaĵojn dum la unuagrada edukado en la kampo de lingva konscio.
- Ankaŭ la instruado de dua fremda lingvo (FL2, neinstruita dum la unuagrada edukado) ne komenciĝas ĉe la nulpunkto, ĉar konsiderendas, kio malkovriĝis dum la unuagrada edukado surbaze de FL1 kaj en rilato kun FL1. Ekde nun oni strebas al iom aliaj celoj, ol ĉe la instruado pri FL1 (oni ekzemple donas prioritaton al komprenaj aktivadoj antaŭ produktaj aktivadoj).

Dua parto de la duagrada edukado

En la cetera parto de la ĉi-scenara ekzemplo, oni povus konsideri jenajn alirojn:

- Malpliigi la formalan instruadon pri FL1 kaj anstataŭe ekuzi la lingvon regule aŭ laŭokaze por instrui alian fakon (temas pri formo de mediorilata lernado kaj ‘dulingva edukado’).
- Pluemfazi la komprenan aspekton ĉe la instruado pri FL2, specife atentante diversajn tekstotipojn kaj diskursan organizadon, kaj rilatigante ĉi tion kun tio, kio ĉi-kampe jam estas lernita en la gepatra lingvo, kaj uzante la kapablojn kaj lertojn jam lernitajn por FL1.
- Unue inviti lernantojn, kiuj elektis ekstudi la fakultativan trian fremdan lingvon (FL3), partopreni en diskutoj kaj aktivadoj, kiuj temas pri la tipoj de lernado kaj lernostrategioj, kiujn ili jam spertis. Poste stimuli ilin pri pli aŭtonomeca laborado, ĉe kio ili uzas centre disponigitajn lernilojn kaj kontribuas al la kreado de grupa aŭ individua laborprogramo por atingi celojn fiksitajn de la grupo aŭ de la institucio.

Dua scenaro

Unuagrada edukado

La instruado pri la unua fremda lingvo (FL1) komenciĝas en la unuagrada lernejo, dum kio emfaziĝas baza parola komunikado kaj klare antaŭdifinita lingva enhavo (por ekkonstrui bazajn lingvoelementojn, unualoke fonetikajn kaj sintaksajn, kaj por stimuli parolan interagadon en la klasĉambro).

Unua parto de la duagrada edukado

- Ĉe la instruado pri FL1, FL2 (ekde kiam ĉi tiu dua fremda lingvo ekinstruiĝas) kaj la gepatra lingvo oni dediĉas tempon al lernaj metodoj kaj teknikoj, kiujn oni renkontis dum la unuagrada edukado por FL1 kaj, aparte, por la gepatra lingvo. La celo de ĉi tiu fazo estas kreskigi ĉe lernantoj sentemon kaj konscion pri la manieroj, laŭ kiuj oni povas plenumi lingvajn kaj lernajn aktivadojn.
- Ĝis la fino de la duagrada edukado oni daŭrigas por FL1 ‘regulan’ programon planitan por evoluigi diversajn kapablojn. Sed kun diversaj intervaloj okazas aldonaj ripetaj momentoj kaj diskutaj sesioj pri la rimedoj kaj metodoj uzataj por la instruado kaj lernado. Tiel oni ĉiam pli bone povas diferencigi inter la profiloj de diversaj lernantoj kaj iliaj atendoj kaj interesoj.
- Ĉe la instruado pri FL2 oni povus ĉi-faze speciale emfazi la socikulturajn kaj socilingvajn elementojn, kiujn oni perceptas, kiam oni pli kaj pli konatiĝas kun amaskomunikiloj (popularaj gazetoj, radio kaj televido). Oni povas rilatigi tion al la instruado pri la gepatra lingvo kaj oni povas bazi sin ankaŭ sur tio, kio jam estas pritraktita dum la instruado pri FL1. En ĉi tiu instruprograma modelo la instruado pri FL2 okazas ĝis la fino de la duagrada edukado, kaj ĝi rolas kiel la ĉefa diskutejo pri kulturaĵoj kaj interkulturaĵoj. La diskutojn nutras la kontaktoj kun la aliaj lingvoj en la instruprograme, ĉe kio enfokusiĝas

amaskomunikilaj tekstoj. Oni ebligu ankaŭ spertadon pri internacia interŝanĝo, kie enfokusiĝas interkulturaj rilatoj. Ankaŭ konsiderendas la uzo de aliaj fakoj (ekzemple historio aŭ geografio) por subteni bone pripensitan aliron al plurkultureco.

Dua parto de la duagrada edukado

La instruado pri FL1 kaj FL2 kontinuas en la sama direkto, sed sur pli kompleksa kaj postulema nivelo. Lernantoj, kiuj elektas fakultativan trian fremdan lingvon (FL3) faras tion ĉefe por ‘profesirilataj’ kialoj: ili rilatigas sian lingvolernadon al sia estonteca profesia aŭ scienca branĉo (por lingve orienti sin pri ekzemple komercaj, ekonomikaj aŭ teknologiaj medioj).

Emfazendas, ke en ĉi tiu dua scenaro, same kiel en la unua scenaro, la fina plurlingva kaj plurkultura profilo de la lernantoj povas esti ‘malegala’ en tiu senco, ke:

- varias la regonivelo pri la lingvoj, kiuj konsistigas plurlingvecan kompetenton;
- la kulturaj aspektoj estas malegale evoluigitaj por la diversaj lingvoj;
- ne necesas, ke plej bone evoluis la kulturaj aspektoj de lingvoj, kies lingvaj aspektoj ricevis plej multan atenton;
- ‘partaj’ kapabloj estas integritaj, kiel ni montris ĉi-supre.

Al ĉi tiuj mallongaj skizoj oni povas aldoni, ke por ĉiu lingvo oni iumomente dediĉu tempon al la pritaksado de la tiumomente uzataj instrumetodoj kaj de la lernovojoj, kiujn elektis la lernantoj. Ĉi tio implicas, ke dum la planado de la lerneja instruprogramo oni eksplice enplektu la iom-post-ioman evoluigon de ‘prilerna konscio’ kaj la enkondukon de ĝenerala lingvoedukado. Tio helpas lernantojn metascie ekregi siajn proprajn kapablojn kaj strategiojn. Lernantoj situigas ilin en rilato kun aliaj eblaj kapabloj kaj strategioj kaj en rilato kun la lingvaj aktivadoj, ĉe kiuj ili uzas la lingvajjn kapablojn kaj strategiojn por plenumi taskojn en specifaj medioj.

Alivorte, unu el la celoj de ĉiu ajn instruprogramo estas la konsciigado de lernantoj pri kategorioj kaj iliaj dinamikaj interrilatoj. Tio konformas al la proponoj en la elektita *Referenckadra* modelo.

8.4 Pritaksado de enlerneja, eksterlerneja kaj postlerneja lernado

Kiam la instruprogramo estas difinita kiel priskribo de lernovojo, kiun sekvas lernanto laŭ serio de edukadaj spertoj, en aŭ ekster la kadro de institucio, tiam ĝi ne finiĝas, kiam la lernanto forlasas la lernejon. Poste ĝi iel kontinuas en procezo de vivdaŭra lernado.

Instruprogramoj de lernejoj kiel institucioj havas ĉi-perspektive do la celon evoluigi ĉe la lernanto plurlingvan kaj plurkulturan kompetenton, kiu fine de la lernejoj studoj povas alpreni la formon de diferencigitaj profiloj, kiuj dependas de la individuoj kaj de la sekvitaj lernovojoj. Estas klare, ke la formo de ĉi tiu kapablaro estas ŝanĝiĝema. La personaj kaj profesiaj spertoj, kiujn poste travivas ĉiu socia aganto dum sia vivo, kaŭzos, ke la ekvilibro inter la kapabloj evoluos kaj ŝanĝiĝos pro plua evoluado, reduktado kaj reformiĝado. Ĉi tie rolas interalie plenkreskula edukado kaj daŭrigaj trejniĝoj. En rilato kun ĉi ĉi konsiderindas tri aldonaj aspektoj.

8.4.1 *La loko de la lerneja instruprogramo*

Akceptado de la nocio, ke la edukada instruprogramo ne limiĝas al la lernejo kaj daŭras postlerneje, signifas, ke oni akceptu, ke plurlingva kaj plurkultura kompetento povas komenciĝi antaŭlerneje kaj povas pluevolui eksterlerneje paralele kun la enlerneja evolado. Ĉi tio povas okazi dum enfamilia spertado kaj lernado, pro intergeneraciaj rakontoj kaj kontaktoj, vojaĝoj, elmigrado, enmigrado kaj pli ĝenerale, kiam oni apartenas al multlingva kaj multkultura ĉirkaŭaĵo, aŭ kiam oni moviĝas de unu ĉirkaŭaĵo al la alia, kaj ankaŭ pro legado kaj sub influo de amaskomunikiloj.

Kvankam ĉio ĉi estas sufiĉe evidenta, ankaŭ estas klare, ke lernejoj ankoraŭ malofte konsideras ĉi tion. Tial estas utile konsideri la lernejan instruprogramon parto de multe pli vasta instruprogramo. La lerneja parto de tiu instruprogramo havas ankaŭ jenajn funkciojn:

- doni al lernantoj diferencigitan plurlingvan kaj plurkulturan repertuaron (por kio ni sugestis kelkajn eblajn manierojn en la du ĉi-supre skizitaj scenaroj);
- doni al lernantoj pli bonan konscion, konon kaj memfidon pri la kapabloj kaj rimedoj, pri kiuj ili disponas enlerneje kaj eksterlerneje, tiel ke ili povu plivastigi kaj rafini siajn kapablojn kaj efike uzi ilin en iuj medioj.

8.4.2 *Dokumentujo kaj profilado*

Ĉe la rekonado kaj pritaksado de scioj kaj lertoj oni do konsideru la cirkonstancojn kaj spertojn, surbaze de kiuj evoluis ĉi tiuj kapabloj kaj spertoj. La fakto, ke individuoj, dank' al la kreado de *Eŭropa Lingva Dokumentujo (ELD)*, povas registri kaj montri diversajn aspektojn de sia lingva biografio, estas paŝo en tiu direkto. ELD estas ne nur planita por registri oficiale rekonitajn kapablojn akiritajn dum la lernado de iu lingvo, sed ankaŭ por registri neformalajn spertojn akiritajn dum kontaktoj kun aliaj lingvoj kaj kulturoj.

Tamen, por emfazi la rilaton inter la enlerneja instruprogramo kaj la eksterlerneja instruprogramo, estus utile, se oni ĉe la pritaksado de la lingvokapabloj fine de la duagrada edukado, provus formale rekonu tre diversecan plurlingvan kaj plurkulturan kompetenton. Oni povus fari tion specifante lernefinan profilon, kiu povus enhavi diversajn kombinaĵojn de kapabloj anstataŭ antaŭdifinita ĝenerala nivelindiko pri ĉiu unuopa lingvo.

'Oficiala' rekonado de partaj kompetentoj povas esti paŝo en tiu direkto. (Kaj estus utile, se la plej gravaj internaciaj kvalifikoj montrus la vojon, alprenante tian aliron, ekzemple rekonante la kvar kapablojn komprenado, produktado, skribado kaj parolado sendepende unu de la alia, kaj ne necese nur kiel grupon). Kaj estus utile, se ankaŭ la kapablo trakti plurajn lingvojn aŭ kulturojn estus rekonita. Tradukado (aŭ resumado) de dua fremda lingvo al unua fremda lingvo, partoprenado en parolaj diskutoj, ĉe kiuj rolas pluraj lingvoj, interpretado de kultura fenomeno en rilato kun alia kulturo, estas ekzemploj de perado (kiel difinita en ĉi tiu dokumento), kiuj ludu rolon ĉe la pritaksado kaj rekonado de kapabloj uzi plurlingvan kaj plurkulturan repertuaron.

8.4.3 Plurdimensia kaj modula aliro

En ĉi tiu ĉapitro ni volas ĝenerale atentigi pri la enfokusigo aŭ almenaŭ pri la kreskanta komplekseco de instruprograma planado, kaj pri la implikoj por taksado kaj atestado. Estas kompreneble grave difini fazojn en rilato kun enhavo kaj progreso. Tio povas esti farata kadre de unu ĉefelemento (ekzemple kadre de lingva aŭ nocia/funkcia elemento) aŭ kadre de la progresigo de ĉiuj dimensioj de iu lingvo. Estas same grave, ke oni klare distingu la konsistigajn elementojn de *plurdimensia instruprogramo* (kiu speciale konsideras la diversajn dimensiojn de la *Referenckadro*), kaj ke oni diferencigu pritaksajn metodojn. Tiel povas esti ĝi *modula* lernado kaj atestado. Tiam oni povus sinkrone (t.e. je iu momento dum la lernovojo) aŭ diakrone (t.e. laŭ diferencigitaj fazoj sur la lernovojo) evoluigi kaj rekoni plurlingvan kaj plurkulturan kompetenton kun varia konsisto (t.e. iliaj elementoj kaj strukturo varias de homo al homo kaj ili ŝanĝiĝas ĉe iu individuo dum la paso de la tempo).

Je iuj momentoj dum la lerneja kariero, dum lernantoj sekvas la lernejan instruprogramon kaj la scenarojn, kiuj ĉi-supre estas koncize skizitaj, oni povus enkonduki mallongajn eksterfakajn modulojn, kiuj rilatas al pluraj lingvoj. Tiaj ‘superlingvaj’ moduloj povus temi pri la diversaj lernomanieroj, lernorimedo, manieroj uzi eksterlernejajn mediojn kaj manieroj solvi miskomprenojn en interkulturaj rilatoj. Ili povus doni pli bonan ĝeneralan koheron kaj travideblon al la elektoj farataj por la koncerna instruprogramo kaj ili povus plibonigi la ĝeneralan strukturon sen ĝeni la instruprogramojn de aliaj fakoj.

Krome, modula aliro al kvalifikoj ebligas, ke oni, kadre de laŭokaza modulo, specife povas pritaksi la regadon de la ĉi-supre menciitaj plurlingvaj kaj plurkulturaj kapabloj.

Plurdimensieco kaj moduleco estas do ŝlosilaj konceptoj ĉe la evoluigo de firma bazo por lingvorea diversigo en la instruprogramo kaj ĉe pritaksado. La *Referenckadro* estas strukturita tiel, ke oni povas en ĉiuj ĝiaj kategorioj montri la direkton por tia moduleca aŭ plurdimensia organizado. Tamen, oni povas progresi, nur se oni plenumas projektojn kaj eksperimentojn en la edukada medio kaj en diversaj kunteksto.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *ĉu la koncernaj lernantoj jam iugrade spertis lingvan kaj kulturan plurecon, kaj kiun naturon havas tiuj spertoj;*
- *ĉu lernantoj jam povas, eĉ se nur je tre baza nivelo, funkcii en diversaj lingvaj kaj/aŭ kulturaj komunumoj, kaj kiel ĉi tiuj kapabloj estas distribuitaj kaj diferencigitaj laŭ la lingvouzaj kaj aktivadaj kunteksto;*
- *kiujn spertojn pri lingva kaj kultura diverseco povas ĝui lernantoj dum sia lerna periodo (ekzemple paralele al kaj ekster la lernejaj kadroj);*
- *kiel oni povas plukonstrui en la lerna procezo surbaze de ĉi tiuj spertoj;*
- *kiuj tipoj de celoj ŝajnas plej taŭgaj por lernantoj (vd. sekcion 1.2) je iu punkto en la evoluado de plurlingva kaj plurkultura kompetento, se oni konsideras iliajn ecojn, atendojn, interesojn, planojn kaj bezonojn kaj ankaŭ iliajn ĝisnunajn lernovojojn kaj iliajn ekzistantajn rimedojn;*
- *kiel stimuli en la evolua procezo de la koncernaj lernantoj la estigon de kohera kaj efika rilato inter la diversaj konsistigaj plurlingvaj kaj plurkulturaj kapabloj; kaj specife kiel direkti la atenton al la ekzistantaj transigeblaj kaj transversaj scioj kaj lertoj, kaj kiel plukonstrui surbaze de ili;*
- *kiuj, kiaj kaj kiucelaj partaj kompetentoj povus riĉigi, kompleksigi kaj diferencigi la ekzistantajn kapablojn de la lernantoj;*
- *kiel kohere enprogramigi la lernadon pri specifa lingvo aŭ kulturo en ĝeneralan instruan programon, en kiu oni volas evoluigi la spertojn pri pluraj lingvoj kaj kulturoj;*
- *kiuj opcioj aŭ kiuj formoj de diferencigado de instruprogramaj scenaroj ekzistas por regi la evoluigon de diversigita kompetento por specifaj lernantoj kaj, laŭbezone, kiuj skalaj avantaĝoj estas imageblaj kaj realigeblaj;*
- *per kiuj lernaj organizoformoj (ekzemple modula aliro) oni povus plibonigi la regeblon de la koncerna lernovojo por la koncernaj lernantoj;*
- *kiu pritaksa aŭ prijuĝa aliro ebligas konsideradon kaj adekvatan rekonadon de la partaj kompetentoj kaj de la diversigita plurlingva kaj plurkultura kompetento de lernantoj.*

9 Pritaksado

9.1 Enkonduko

Ĉi-ĉapitre ni uzas la terminon ‘pritaksado’ en la senco de prijuĝado de lingvorego. Ĉiuj lingvotestoj estas formoj de pritaksado, sed ekzistas ankaŭ multaj formoj de pritaksado, kiujn oni normale ne konsiderus lingvotestoj (ekzemple kontrollistoj uzataj por kontinua pritaksado kaj neformalaj instruistaj observoj). La termino ‘pritaksado’ povas esti interpretita en eĉ pli vasta senco, ĉar pritakseblas ankaŭ aliaj aferoj ol lingvorego. En lingvoinstruaj programoj oni povas pritaksi ekzemple ankaŭ la efikecon de iuj metodoj aŭ lerniloj, la diskursajn specojn kaj kvalitojn, kiujn generas la instruprogrameco, la kontentecon de lernantoj aŭ instruistoj, la efikecon de instruado ktp. Ĉi tiu ĉapitro do temas pri la pritaksado de lingvorego, kaj ne pri pli vastaj pritaksoj pri la instruprogrameco.

Ekzistas tri konceptoj, kiujn oni tradicie konsideras fundamentaj por ĉiuj diskutoj pri pritaksado: valideco, fidindeco kaj realigeblo. Por bone kompreni ĉi tiun ĉapitron oni havu bildon pri la signifo de ĉi tiuj terminoj, pri la rilatoj, kiujn ili havas inter si kaj pri ilia graveco por la *Referenckadro*.

Valideco estas speciale grava koncepto por la *Referenckadro*. La valideco de testa aŭ pritaksa proceduro dependas de la grado, en kiu pruveblas, ke tio, kion oni pritaksas (la mezurataĵo), estas pritaksinda (la mezurindaĵo) en la koncerna kunteksto, kaj do, ke la akiritaj informoj adekvate reprezentas la lingvoregon de la koncerna(j) kandidato(j).

Fidindeco, aliflanke, estas teknika termino. Ĝi baze informas, kiugrade la sama lingvonivela sinsekvo de kandidatoj ripeteblos per malsamaj (realaj aŭ simulitaj) sesioj de la sama testo.

Kio fakte pli gravas ol fidindeco, estas la *adekvateco de decidoj*, kiuj estas bazitaj sur normo. Kiugrade adekvatas la decidoj, kiam la pritaksaj rezultoj raportas rezultojn kiel ‘sukcesinta’, ‘malsukcesinta’, ‘nivelo A2+’, ‘nivelo B1’ aŭ ‘nivelo B1+’? La adekvateco de la decidoj dependas de la valideco de la specifa normo (ekzemple nivelo B1) en la koncerna kunteksto. Ĝi dependas ankaŭ de la valideco de la kriterioj, laŭ kiuj oni faris la decidon kaj de la valideco de la proceduroj, laŭ kiuj tiuj kriterioj estas kreitaj.

La pritaksaj rezultoj pri la sama kapablo koheras inter si ankaŭ ĉe du malsamaj organizoj aŭ en du malsamaj regionoj, se oni bazas siajn pritaksajn decidojn pri la sama kapablo sur kriterioj, kiuj rilatas al samaj normoj, se tiuj normoj mem estas validaj kaj taŭgaj por la koncernaj kunteksto, kaj se tiuj normoj estas koheraj interpretataj ĉe la kreado de la testaj taskoj kaj ĉe la pritaksado de praktikaj lingvouzaj taskoj. La rilaton inter du testoj, per kiuj oni intencas pritaksi la saman mezurindaĵon, oni tradicie nomas ‘*konkuranta valideco*’. Tiu koncepto klare rilatas al fidindeco, ĉar nefidindaj testoj ne interrilatas. Tamen, pli gravas, kiom da komuneco ekzistas inter la du testoj rilate al tio, *kion oni pritaksas* kaj rilate al tio, *kiel oni interpretas taskajn plenumaĵojn*.

En la *Komuna Eŭropa Referenckadro* ni okupiĝas pri ĉi tiuj du demandoj. En sekcio 9.2 ni pritraktas tri ĉefajn vojojn, laŭ kiuj la *Referenckadro* povas esti uzata:

1. Por specifi la enhavon de testoj kaj ekzamenoj: *kion oni pritaksas*
2. Por vortumi la kriteriojn, laŭ kiuj oni decidas ĉu *kiel oni interpretas plenumaĵojn* lernocelo estas atingita:
3. Por priskribi la lingvoregajn nivelojn en ekzistantaj *kiel oni komparas kvalifikajn* testoj kaj ekzamenoj, kio ebligas la komparadon *sistemojn* inter diversaj kvalifikaj sistemoj:

Ĉi tiuj demandoj rilatas diversmaniere al diversaj specoj de pritaksado. Ekzistas multaj diversaj specoj de pritaksado kaj multaj pritaksadaj tradicioj. Estus erare supozi, ke la edukaj efikoj de unu aliro (ekzemple centra ekzameno) estas nepre superaj al tiuj de alia aliro (ekzemple pritaksado fare de instruisto). Dank' al aro da komunaj normoj oni povas interrilatigi diversajn formojn de pritaksado. Tio estas granda avantaĝo de la Komunaj referencniveloj de la *Referenckadro*.

En sekcio 9.3 ni pritraktas la elektojn inter diversaj pritaksaj tipoj. La elektoj estas prezentitaj en la formo de kontrastigaj paroj. En ĉiu okazo la uzataj terminoj estas difinitaj kaj la relativaj avantaĝoj kaj malavantaĝoj estas pridiskutitaj en rilato kun la celo de la pritaksa tipo en ĝia edukada kunteksto. Ni ankaŭ pritraktas la implicojn de la uzado de tiu aŭ alia alternativo kaj ni klarigas la signifon de la *Referenckadro* por la koncernaj pritaksaj tipoj.

Pritaksa proceduro estu ankaŭ praktike *realigebla*. Realigeblo estas speciale grava ĉe la pritaksado de lingvouzaj taskoj. Pritaksistoj laboras sub tempopremo. Ili vidas nur limigitan lingvouzan samplon, kaj ekzistas limigoj pri la speco kaj nombro de kategorioj, kiuj estas uzeblaj kiel kriterioj. La *Referenckadro* estas uzebla kiel referenca helpilo, sed ne kiel elskatole uzebla taksilo. La *Referenckadro* estu kompleta, sed ĝiaj uzantoj zorge elektu el ĝi. Tio tre bone povas konduki al la uzo de simpligita funkcia skemo, en kiu kuniĝas kategorioj, kiuj en la *Referenckadro* estas disigitaj. Ekzemple la kategorioj en la ilustraj skaloj de ĉapitroj 4 kaj 5 estas ofte konsiderinde pli simple priskribitaj, ol la kategorioj kaj ekzemploj en la ĉapitraj tekstoj mem. En sekcio 9.4 ni pritraktas tion kaj ni donas kelkajn ekzemplojn.

9.2 La gvida rolo de la Referenckadro ĉe pritaksado

9.2.1 La enhava specifado de testoj kaj ekzamenoj

Tiuj, kiuj enhave planas taskospecifojn por la pritaksado de komunikaj lingvoaktivadoj, povas konsulti la priskribon pri 'la lingvouzo de la lingvouzanto kaj lingvolernanto' en ĉapitro 4, kaj speciale sekcion 4.4 pri 'komunikaj lingvoaktivadoj kaj strategioj'. Oni pli kaj pli rekonas, ke valida pritaksado postulas la sampladon de gamo da aferkoncernaj diskursotipoj. Tion ni povas bone ilustrati per testo, kiu antaŭ nelonge estis kreita por testi paroladon. Unue okazas simulita *Konversaciado*, kio funkcias kiel alkutimigilo. Poste okazas *Neformala diskutado* pri aktualaĵoj, en kiu la kandidato esprimas opinion. Ĉi tion sekvas fazo kun *Transakcio*, kiu okazas dum ĉeesta aŭ simulita telefona informpeta aktivado. Poste komenciĝas la *Produkta fazo*, ĉe kio la parolado estas bazita sur skribita *Raporto*, en kiu la kandidato donas *Priskribon* pri sia fako kaj siaj planoj. Fine okazas *Celorientita kunlaborado*, dum kiu kandidatoj havas la taskon interkonsenti pri io.

Jen resumo de la testo laŭ la *Referenckadraj* kategorioj por komunikaj aktivadoj:

	Interagado (Spontaneaj mallongaj parolvicoj)	Produktado (Preparitaj longaj vicoj)
Parolado:	<i>Konversaciado</i> <i>Neformala diskutado</i> <i>Celorientita kunlaborado</i>	<i>Priskribado</i> pri sia fako
Skribado:		<i>Raportado</i> pri sia fako

Kreante la detalajn specifojn de la taskoj, oni eble konsultu sekcion 4.1 pri ‘la lingvouza kunteksto’ (medioj, kondiĉoj kaj limigoj, mensa kunteksto), sekcion 4.6 pri ‘tekstoj’ kaj ĉapitron 7 pri ‘taskoj kaj ilia rolo ĉe lingvoinstruado’ kaj speciale sekcion 7.3 pri ‘malfacileco de taskoj’.

Sekcio 5.2 pri ‘komunikaj lingvaj kapabloj’ informas pri la kreado de testeroj aŭ de paroltestaj fazoj, kiuj elvokas aferkoncernajn lingvaj, socilingvaj kaj pragmatikajn kapablojn. La Konsilio de Eŭropo produktis aron da enhavaj specifoj por la Salto-nivelo por pli ol 20 eŭropaj lingvoj (vd. la publikaĵojn listigitajn en la ‘Ĝenerala bibliografio’ por ĉapitro 5) kaj por la Elano- kaj Flugo-niveletoj por la angla lingvo. Venos ankoraŭ tiunivelaj specifoj por aliaj lingvoj. Ĉi tiuj specifoj povas esti konsiderataj kiel kompletigaj por ĉi tiu ĉefa *Referenckadra* dokumento. Ili donas ekzemplojn de kroma nivelo de detaleco, kiujn oni povas utiligi ĉe la kreado de testoj por la niveloj A1, A2, B1 kaj B2.

9.2.2 La kriterioj por la atingado de lernoceloj

La skaloj donas fonton por la ellaborado de skaloj por pritaksi ĉu specifa lernocelo estas atingita. La priskriboj povas helpi ĉe la vortumado de kriterioj. La celo povas esti vasta ĝenerala lingvorega nivelo, esprimebla kiel Komuna referencnivelo (ekzemple ‘B1’). Sed ĝi povas esti ankaŭ specifa kombinaĵo de aktivadoj, lertoj kaj kapabloj, kiel ni montris en sekcio 6.1.4 pri ‘partaj kompetentoj kaj la diversigo de celoj en rilato kun la *Referenckadro*’. Tia moduleca celprofilo povas esti tabele prezentita por diversaj niveloj, kiel en tabelo 2.

Ĉe la diskutado pri la uzo de priskriboj, estas esence distingi inter:

1. Priskriboj de komunikaj aktivadoj, kiujn ni prezentis en ĉapitro 4.
2. Priskriboj de lingvoregaj aspektoj de specifaj kapabloj, kiujn ni prezentis en ĉapitro 5.

La unua speco de priskriboj estas tre taŭga por pritaksado de realvivaj taskoj fare de instruistoj aŭ fare de lingvolernantoj kaj lingvouzantoj mem. Tiaj pritaksoj estas farataj surbaze de detala bildo pri la lingvaj kapabloj de la lernanto, evoluantaj dum la koncerna kurso. Ili estas allogaj, ĉar ili helpas lernantojn kaj instruistojn ĉe la enfokusigado de agocentra aliro.

Se oni volas skaligi kapablojn, tiam estas ĝenerale *malrekomendinde*, ke pritaksisto pritaksu la lingvouzon en specifa parola aŭ skriba testo surbaze de la kriteriaj priskriboj de komunikaj aktivadoj. Ĉar, se oni volas raporti pri lingvoregaj kapabloj, tiam la pritaksado fakte ne koncernas ian specifan lingvouzan plenumaĵon, sed la ĝeneraligeblajn kapablojn, kiuj manifestiĝas pro ĝi. Kompreneble povas ekzisti bonaj edukaj kialoj enfokusigi la sukcesan plenumadon de iuj aktivadoj, speciale ĉe junaj baznivelaj lingvouzantoj (niveloj A1 kaj A2).

Tiaj rezultoj estas ne tiel bone ĝeneraligeblaj, sed ĝeneraligeblo kutime ne tiom rolas en la unuaj lingvolernaj fazoj.

Ĉi ĉio substrekas la fakton, ke pritaksado povas havi multajn diversajn funkciojn. Tio, kio taŭgas por unu pritaksa celo povas esti maltaŭga por alia.

9.2.2.1 Priskriboj de komunikaj aktivadoj

Priskriboj de komunikaj aktivadoj (vd. ĉapitron 4) povas esti uzataj en tri apartaj manieroj en rilato kun la atingado de celoj.

1. **Planado de testoj.** Kiel ni montris ĉi-supre en sekcio 9.2.1, la skaloj por komunikaj aktivadoj helpas ĉe la difinado de specifoj por la planado de pritaksaj taskoj.
2. **Raportado pri rezultoj.** Skaloj por komunikaj aktivadoj povas esti ankaŭ tre utilaj por raportoj rezultojn. Tiuj, kiuj uzas la produktojn de la eduka sistemo, ekzemple dungistoj, ofte pli interesiĝas pri la ĝeneralaj rezultoj, ol pri detalaj kapablaj profiloj.
3. **Pritaksado fare de instruistoj aŭ lernantoj.** Fine, priskriboj de komunikaj aktivadoj povas diversmaniere esti uzataj por la pritaksado fare de instruistoj aŭ lernantoj. Jen kelkaj ekzemploj:
 - **Kontrollistoj.** Por kontinua pritaksado aŭ por resuma pritaksado je la kursofino. La priskriboj por specifa nivelo povas esti listigitaj. Se oni volas, oni povas diserigi la priskribojn. Ekzemple la priskribo *Mi kapablas peti kaj doni personajn informojn* povas esti diserigita en la implicajn konsistigajn erojn *Mi kapablas prezenti min; Mi kapablas diri, kie mi loĝas; Mi kapablas diri mian adreson en la franca lingvo; Mi kapablas diri, kiun aĝon mi havas, ktp. kaj Mi kapablas demandi pri ies nomo; Mi kapablas demandi iun, kie li/ŝi loĝas; Mi kapablas demandi iun pri lia/ŝia aĝo, ktp.*
 - **Pritaksaj tabeloj.** Por kontinua aŭ resuma pritaksado oni povas ligi profilon al elektitaj tabelaj kategorioj (ekzemple *Konversaciado, Diskutado, Interŝanĝado de informoj*), kiuj estas difinitaj por diversaj niveloj (B1+, B2, B2+).

La ĉi-tiela uzado de priskriboj pli kaj pli vastiĝis en la lastaj dek jaroj. Praktikaj spertoj montras, ke la interpretado de priskriboj fare de instruistoj aŭ lernantoj iĝas pli koheraj, kiam la priskriboj ne nur priskribas, KION lernantoj kapablas fari, sed ankaŭ KIEL BONE ili kapablas fari tion.

9.2.2.2 Priskriboj de lingvoregaj aspektoj en rilato kun specifaj kapabloj

Priskriboj de lingvoregaj aspektoj uzeblas en du ĉefaj manieroj en rilato kun la atingado de celoj.

1. **Pritaksado fare de instruistoj aŭ lernantoj.** Kondiĉe ke la priskriboj estas *pozitivaj kaj sendependaj*, ili povas esti inkluzivigitaj en kontrollistojn por pritaksado fare de instruistoj aŭ lernantoj. Sed plej multaj ekzistantaj skaloj ofte havas la malfortaĵon, ke la priskriboj estas negative vortumitaj sur la malaltaj niveloj kaj normoligitaj ĉirkaŭ la mezo de la skalo. Krome, la niveloj estas ofte distingeblaj inter si nur, ĉar malsamas unu aŭ du vortoj en najbaraj priskriboj, kiuj pro tio apenaŭ estas signifohavaj ekster la kunteksto de la skalo. En aldono A ni pritraktas manierojn krei priskribojn, ĉe kiuj ne aperas ĉi tiuj problemoj.
2. **Pritaksado de lingvouzo.** Pli evidenta uzo de la priskribaj lingvoregaj skaloj el ĉapitro 5, estas ilia aplikado ĉe la ellaborado de pritaksaj kriterioj. Per tiaj priskriboj oni povas transformi subjektivajn, nesistemajn impresojn en pripensitajn prijuĝojn. Tiel la priskriboj povas subteni la ellaboradon de komuna referenckadro por la koncerna grupo de pritaksistoj.

Baze estas tri manieroj, laŭ kiuj priskriboj estas prezentablaj kiel pritaksaj kriterioj:

- Unue, priskriboj estas prezentablaj kiel *skalo*, ĉe kio oni ofte kombinas priskribojn por malsamaj kategorioj en unu tutecan alineon por ĉiu nivelo. Tio estas tre kutima labormaniero.
- Due, ili estas prezentablaj kiel *kontrollisto*. Kutime oni prezentas unu kontrolliston por ĉiu konsiderinda nivelo, ĉe kio la priskriboj estas ofte grupigitaj laŭ kategorioj. Kontrollistoj estas neofte uzataj por pritaksi la plenumadon de parolaj taskoj.
- Trie, ili estas prezentablaj kiel *tabelo* de elektitaj kategorioj. Fakte temas pri aro da paralelaj skaloj por distingeblaj kategorioj. Tiu labormaniero ebligas la kreadon de diagnoza profilo. Sed oni atentu, ke pritaksistoj povas trakti nur limigitan nombron de kategorioj. Estas du malsamaj manieroj, laŭ kiuj oni povas krei tabelon de subskaloj:
 - *Lingvorega skalo*. Oni povas krei profilan tabelon, difinante por iuj kategorioj la celitajn nivelojn, ekzemple de nivelo A2 ĝis nivelo B2. Poste oni pritaksas rekte laŭ tiuj niveloj, laŭbezone uzante pli detalajn nivelojn, kiujn oni indikas ekzemple per kroma cifero aŭ kromaj plusoj, por ebligi pli grandan diferencigon. Do, eĉ se la tasko estis kreita por nivelo B1, kaj eĉ se neniu el la lernantoj atingis nivelon B2, oni tamen povus aljuĝi la nivelon B1+, B1++ aŭ B1.8 al la pli bonaj lernantoj.
 - *Pritaksa skalo*. Por ĉiu pritaksinda kategorio oni povas priskribi la deziratan sukcesliman aŭ lingvorean normon por iu ekzameno aŭ modulo. Tiun priskribon oni nomas ‘Kontentige’ aŭ ‘3’. Poste oni kreas normoligitan skalon ĉirkaŭ tiu normo (malkontentiga plenumado = ‘1’, bonega plenumado = ‘5’). La indikoj ‘1’ kaj ‘5’ povas esti ligitaj ankaŭ al la priskriboj, kiuj estas bazitaj sur la sinsekvaj skaloniveleoj prenitaj el la koncerna sekcio de ĉapitro 5. La priskriboj estas vortumeblaj ankaŭ en rilato kun la vortumo de la priskribo, kiu estas difinita kiel ‘3’.

9.2.3 Priskribi la lingvoregajn nivelojn en testoj kaj ekzamenoj por ebligi komparadon

La skaloj por la Komunaj referencniveloj celas ebligi la priskribadon de lingvoregaj niveloj atingitaj en ekzistantaj kvalifikaj sistemoj, kaj ankaŭ por ebligi la komparadon inter tiuj sistemoj. La literaturo pri mezurado rekonas kvin tradiciajn manierojn por interligi malsamajn pritaksojn: (1) egaligado, (2) kalibrado, (3) statistika harmoniigado, (4) referencado kaj (5) socia harmoniigado.

La unuaj tri metodoj estas tradiciaj: (1) oni produktas alternativajn versiojn de la sama testo (egaligado), (2) oni rilatigas la rezultojn de malsamaj testoj al komuna skalo (kalibrado) kaj (3) oni korektas por la malfacileco de testoj aŭ por la severecco de ekzamenistoj (statistika harmoniigado).

Por la lastaj du metodoj oni provu atingi interkompreniĝon per diskutado (socia harmoniigado) kaj oni komparu taskajn samplajn kun normigitaj difinoj kaj ekzemploj (referencado). Subteni ĉi tiun procezon de interkompreniĝo estas unu el la celoj de la *Referenckadro*. Tio estas la kialo, ke la ĉi-cele uzendaj priskribaj skaloj estas ellaboritaj kaj normigitaj laŭ rigora metodo. En la pedagogia scienco oni nuntempe priskribas ĉi tiun aliron kiel normorientitan pritaksadon. Oni ĝenerale rekonas, ke la ellaborado de normorientita aliro kostas tempon, ĉar partneroj devas akiri senton pri la signifoj de la normoj laŭ procezo de ekzemplado kaj interŝanĝado de opinioj.

Ekzistas bonaj kialoj por la argumento, ke ĉi tiu aliro estas latente la plej bona interliga metodo, ĉar ĝi postulas la ellaboradon kaj validumadon de komuna interpreto de la mezurindaĵoj. La fundamenta kialo, ke estas malfacile interligi lingvajn pritaksojn, malgraŭ la statistika sorĉado per tradiciaj teknikoj, estas, ke la pritaksoj ĝenerale testas tute malsamajn aferojn, eĉ kiam ili laŭintence kovras la samajn mediojn. Tion parte kaŭzas (a) nesufiĉa konceptado kaj nesufiĉa mezurebligado de la mezurindaĵoj, kaj parte (b) la ĉi-rilata interferado kun la testmetodo.

La *Referenckadro* prezentas principan koncepton por solvi la unuan kaj bazan problemon en rilato kun la lernado de modernaj lingvoj en eŭropa kunteksto. En ĉapitroj 4, 5, 6 kaj 7 ni ellaboras priskriban skemon, en kiu ni provas krei praktikan bildon pri lingvouzo, lingvaj kapabloj kaj pri la procezoj de instruado kaj lernado. Per tio ni volas helpi partnerojn mezurebligi la komunikajn lingvokapablojn, kiujn ni volas progresigi.

La priskribaj skaloj konsistigas konceptan tabelon, kiun oni povas uzi por:

- (a) interrilatigi naciajn kaj instituciajn referenckadrojn pere de *Komuna Referenckadro*;
- (b) interrilatigi la celojn de specifaj ekzamenoj kaj kursomoduloj helpe de la kategorioj kaj skalaj niveloj.

En aldono A ni donas superrigardon pri metodoj por ellabori priskribajn skalojn kaj rilatigi ilin al la *Referenckadra* skalo.

La *User's Guide for Examiners* ('Gvidilo pro ekzamenistoj') fare de *ALTE* (dokumento CC-Lang (96) 10 rev.) detale informas pri la mezurebligado de mezurindaĵoj en testoj, ĉe kio oni evitas nenecesajn perturbojn pro testmetodaj efikoj.

9.3 Pritaksaj tipoj

Rilate al pritaksado oni povas fari kelkajn gravajn distingojn. La ĉi-sekva listo neniel estas kompleta. La loko de termino en la dekstra aŭ maldekstra kolumno estas arbitra.

Tabelo 7. *Pritaksaj tipoj*

1	Pritaksado de lernitaĵoj	Pritaksado de lingvorego
2	Normoligita pritaksado (NP)	Kriterioligita pritaksado (KP)
3	Dueca KP	Kontinueca KP
4	Kontinua pritaksado	Fiksmomenta pritaksado
5	Dumeduka pritaksado	Posteduka pritaksado
6	Rekta pritaksado	Nerekta pritaksado
7	Pritaksado de lingvouzo	Pritaksado de lingvoscio
8	Subjektiva pritaksado	Objektiva pritaksado
9	Pritaksado laŭ skalo	Pritaksado laŭ kontrolisto
10	Pritaksado surbaze de impresoj	Gvidata pritaksado
11	Tuteca pritaksado	Analiza pritaksado
12	Plurkategoria pritaksado	Plurtaska pritaksado
13	Pritaksado fare de aliaj	Memtaksado

9.3.1 Pritaksado de lernitaĵoj / Pritaksado de lingvorego

Pritaksado de lernitaĵoj estas la pritaksado pri la atingado de specifaj lernoceloj, la pritaksado de lernitaĵoj. Ĝi do rilatas al la laboro farita dum semajno, trimestro aŭ alia periodo, al kursolibro, al kursogvidilo. La pritaksado de lernitaĵoj estas kurso-orientita. Ĝi reprezentas internan perspektivon.

Pritaksado de lingvorego estas la pritakso de tio, kion iu kapablas fari, aŭ kion tiu scias en rilato kun la aplikado de la fako en la reala vivo. Ĝi reprezentas eksteran perspektivon.

Instruistoj nature pli interesiĝas pri la pritaksado de lernitaĵoj, por ke estu retrokoplado pri la instruado. Dungistoj, edukadaj administrantoj kaj plenkreskaj lernantoj nature pli interesiĝas pri la pritaksado de lingvorego: pritaksado de rezultoj, pritaksado de tio, kion oni kapablas fari nun. La avantaĝo de pritaksado de lernitaĵoj estas, ke ĝi estas pli proksima al la spertoj de lernantoj. La avantaĝo de pritaksado de lingvorego estas, ke ĝi helpas montri al ĉiuj, kio estas la lingvorega nivelo, kaj la rezultoj estas travideblaj.

Kiam la testado de komunikaj kapabloj okazas en instrua kaj lerna kunteksto en kiu enfokusiĝas la bezonoj de lernantoj, tiam la diferenco inter la lernitaĵoj (la kursa enhavo) kaj la lingvorego (tio, kion oni kapablu en la reala vivo) ideale estu malgranda. Kiom la pritaksado de lernitaĵoj rilatas al praktika lingvouzo en realecaj situacioj kaj celas reprezenti ekvilibrantan bildon pri la evoluantaj kapabloj, tiom ĝi havas lingvorean perspektivon. Kiom la pritaksado de lingvorego konsistas el lingvaj kaj komunikaj taskoj, kiuj estas bazitaj sur travidebla kaj adekvata kursogvidilo, kiuj ebligas al la lernanto montri, kion li/ŝi lernis, tiom ĝi havas lernitaĵan elementon.

La skaloj de ilustraj priskriboj rilatas al la pritaksado de lingvorego: tio, kion oni kapablu en la reala vivo. La graveco de pritaksado de lingvorego por la stimulado de lingvolernado estas pritraktata en ĉapitro 6.

9.3.2 Normoligita pritaksado (NP) / Kriterioligita pritaksado (KP)

Normoligita pritaksado estas la sinsekvigado de kunlernantoj laŭ la pritaksadoj de iliaj taskaj plenumaĵoj.

Kriterioligita pritaksado estas reago kontraŭ normoligita pritaksado. La taskaj plenumaĵoj de la lernantoj estas pritaksitaj pure surbaze de kapabloj, sen konsideri la kapablojn de kunlernantoj.

Normoligita pritaksado povas esti farita en rilato kun samklasanoj (vi estas la 18a) aŭ en rilato kun anoj de la sama demografia grupo (vi estas la 21.567a, vi apartenas al supera 14-procenta grupo de la plej bonaj) aŭ en rilato kun la testitaj lernantoj. En la lasta okazo oni povus korekti la malnetajn rezultojn por doni 'honestan' bildon. Tiam oni komparas la distribuon kurbon de la testaj rezultoj kun la kurboj de antaŭaj jaroj por konservi normon kaj por zorgi, ke ĉiujare la sama procentaĵo de la lernantoj ricevu la noton 'A' sen konsideri la malfacilecon de la testo aŭ la kapablojn de la lernantoj. Normoligita pritaksado estas ofte uzata en antaŭtestoj, surbaze de kiuj oni povas dividi la lernantojn inter klasoj.

Kriterioligita pritaksado implicas la interrilatigadon de lingvorega skalo (vertikale) kaj gamo da celmedioj (horizontale). Ĉe tio la individuaj testorezultoj estas lokeblaj en la ĝeneralan kriterian spacon. Por tio necesas (a) la difinado de celmedioj, kiujn kovras specifa testo/modulo, kaj (b) la identigado de sukceslimaj normoj, t.e. la minimuma nombro de poentoj en la testo, kiu estas konsiderata necesa por konformi al la antaŭe difinita lingvorega normo.

La ilustraj skaloj de priskriboj konsistas el kriteriaj vortumoj por kategorioj en la priskriba skemo. La Komunaj referencniveloj reprezentas aron da komunaj normoj.

9.3.3 *Dueca KP / Kontinueca KP*

Ĉe *dueca kriterioligita pritaksado* oni difinas unu ‘minimuman lingvoregan normon’ aŭ ‘sukceslimon’ por dividi la lernantojn inter ‘sukcesintoj’ kaj ‘nesukcesintoj’, sen rekoni kvalitan diferencigon de la atingita lingvorego.

Ĉe *kontinueca kriterioligita pritaksado* oni rilatigas individuan kapablon al difinita skalo de ĉiuj distingindaj kapablogradoj en la koncerna medio.

Fakte ekzistas multaj diversaj KP-tipoj, sed plej multaj estas identigeblaj kiel unualoke ‘duecaj’ aŭ unualoke ‘kontinuecaj’. Ekzistas multe da konfuzo pro tio, ke iuj misopinias, ke kriterioligita pritaksado estas ĉiam dueca. Ĉe dueca pritaksado oni rilatigas la taskajn plenumaĵojn al la enhavo de la kurso/modulo. Tiam oni malpli forte emfazas la lokadon de la koncerna modulo (kaj sekve de la taskaj plenumaĵoj) sur la lingvoregan skalon.

Alternative al dueca pritaksado oni povas rilatigi la rezultojn de ĉiu testo al la koncerna lingvorega skalo, kutime kun serio de gradoj. Ĉe ĉi tia pritaksado la skalo estas la ‘kriterio’, la ekstera realeco, kiu donas signifon al la testaj rezultoj. Helpe de skala analizo (ekzemple per la *Rasch*-modelo) oni povas referenci al ĉi tiu ekstera kriterio por interrilatigi la rezultojn de ĉiuj testoj. Tiel oni povas raporti rezultojn, rekte referencante al komuna skalo.

La *Referenckadro* uzeblas ĉe dueca aŭ kontinueca pritaksado. La skalo de niveloj, kiu estas uzata ĉe kontinueca pritaksado, estas akordigebla kun la Komunaj referenconiveloj. La celita sukceslimo por dueca pritaksado esti rilatigebla al la koncepta tabelo de kategorioj kaj niveloj de la *Referenckadro*.

9.3.4 *Kontinua pritaksado / Fiksmomenta pritaksado*

Ĉe *kontinua pritaksado* la instruisto, kaj eble la lernanto, pritaksas la enklasajn taskajn plenumaĵojn, laboraĵojn kaj projektojn dum la tuta daŭro de la kurso. Tiam lasta pritakso reflektas la tutan kurson, jaron aŭ semestron.

Ĉe *fiksmomenta pritaksado* oni atribuas notojn kaj faras decidojn surbaze de ekzamenado aŭ alispeca pritaksado en specifa tago, kutime antaŭ aŭ post la kurso. Oni ignoras tion, kio okazis antaŭ la testomomento; oni konsideras nur la tiumomentajn kapablojn de la kandidato.

Oni ofte konsideras pritaksadon io, kio okazas ekster la kurso je fiksjaj momentoj por fari decidojn. Sed kontinua pritaksado implicas pritaksadon, kiu estas integrita en la kurso, kaj kiu

sumece kontribuas al la pritaksado je la fino de la kurso. Oni povas kontinue pritaksi, aljuĝante notojn al hejmtaskoj kaj al laŭokazaj aŭ regulaj mallongaj taskaj plenumaĵoj por stimuli lernadon. Oni povas uzi ankaŭ kontrollistojn aŭ tabelojn, kiujn plenigu instruistoj kaj/aŭ lernantoj, aŭ oni povas pritaksi serion de specifcelaj taskoj, aŭ formale pritaksi kursolaborojn, kaj/aŭ estigi dokumentujon de labortaskaj samplaj, eble en malsamaj malnetaj fazoj kaj/aŭ en malsamaj kursofazoj.

Ambaŭ manieroj de pritaksado havas avantaĝojn kaj malavantaĝojn. Fiksmomenta pritaksado garantias, ke homoj ankoraŭ kapablas fari tion, kio eble antaŭ du jaroj aperis en la kursogvidilo. Sed ĝi kondukas al ekzamena streĉo, kio favoras iujn tipojn de lernantoj. Kontinua pritaksado ebligas, ke pli bone konsidereblas kreemo kaj diversaj fortoj, sed tio tre multe dependas de la kapablo de la instruisto esti objektiva. Ekstremokaze ĝi povas ŝanĝi la vivon de la lernanto al neniam finiĝanta testo kaj la vivon de la instruisto al burokrata koŝmaro.

Kontrollistoj kun kriterioj, kiuj priskribas la kapablojn pri komunikaj aktivadoj (vd. ĉapitron 4), povas esti utilaj por kontinua pritaksado. Pritaksaj skaloj, kiuj estas ellaboritaj por priskribi kapablajn aspektojn (vd. ĉapitron 5), povas esti uzataj por aljuĝi notojn ĉe fiksmomenta pritaksado.

9.3.5 *Dumeduka pritaksado / Posteduka pritaksado*

Dumeduka pritaksado estas kontinua procezo, en kiu oni kolektas informojn pri progreso, fortoj kaj malfortoj, surbaze de kiuj la instruisto povas adapti la kursoplanon kaj la faktan instruadon. Dumedukan pritaksadon oni ofte aplikas en tre larĝa senco, inkluzivigante nekvantigeblajn informojn el demandaroj kaj konsultiĝoj.

Ĉe *posteduka pritaksado* oni sumigas la atingojn je la fino de la kurso aljuĝante noton. Ne necese temas pri lingvorea pritaksado. Posteduka pritaksado ofte estas fakte normoligita, fiksmomenta pritaksado de lernitaĵoj.

La forteco de dumeduka pritaksado estas, ke ĝi celas plibonigi lernadon. La malforteco de dumeduka pritaksado estas esence propra al la retrokupla metaforo. Retrokuplado funkcias, nur se la ricevanto kapablas (a) *rimarki la informojn*, t.e., ke li/ŝi estu atentema kaj motivita, kaj ke li/ŝi rekonu la formon, en kiu la informoj prezentiĝas, (b) *ricevi la informojn*, t.e., ke li/ŝi ne superŝutiĝu per informoj, kaj ke li/ŝi povu registri, organizi kaj individuigi ilin, (c) *interpreti la informojn*, t.e., ke sufiĉu la antaŭscioj kaj konscio por kompreni la problemojn, kiuj leviĝas, kaj por ne agi kontraŭproduktive, kaj (ĉ) *integri la informojn*, t.e., ke li/ŝi havu la tempon, orientiĝon kaj adekvatajn rimedojn por pripensi, integri kaj do poste rememori la novajn informojn. Ĉi tio implicas iugradan memregadon, kio siavice necesigas trejniĝadon pri memregado, pri kontrolado de la propra lernado, kaj pri la ellaborado de manieroj reagi al retrokuplado.

Tia plikonsciiga trejniĝo de lernantoj estas esenca ĉe dumeduka pritaksado. Uzeblas vasta gamo da teknikoj por tiu plikonsciiga trejniĝo. Baza principo estas, ke ili komparu impresojn pri siaj kapabloj (pri kiuj ili ekzemple raportas sur kontrollisto) kun siaj realaj kapabloj (ili ekzemple kontrolu ĉu ili efektive komprenas aŭskultaĵojn de la speco, pri kiu ili raportis sur la kontrollisto, ke ili komprenas ĝin). *DIALANG* rilatigas ĉi-maniere memtaksadon kun la plenumado de lingvouzaj taskoj. Alia grava tekniko estas la diskutigado pri taskoplenumaj

samploj, kaj neŭtralaj ekzemploj kaj samploj de lernantoj, ĉe kio oni stimulas la lernantojn evoluigi individuigitan metalingvon pri kvalitaj aspektoj. Poste la lernantoj povas uzi tiun metalingvon por malkovri fortaĵojn kaj malfortaĵojn en sia laboro kaj vortumi memregan lernokontrakton.

Dumeduka aŭ diagnoza pritaksado kutime estas direktita al tre detala nivelo de specifaj lingvoelementoj aŭ de lertoj ĵus lernitaj aŭ baldaŭ lernotaj. Por diagnoza pritaksado la kapabloj, kiuj estas menciitaj en sekcio 5.2, estas ankoraŭ tro ĝeneralaj por praktika uzado. Oni devus referenci al la specifo de la koncerna nivelo (Elano, Salto ktp). Tabeloj kun priskriboj, kiuj difinas diversajn aspektojn de kapabloj por diversaj niveloj (vd. ĉapitron 4), tamen povas esti utilaj ĉe dumeduka pritaksado, ĉe kiu oni parole retrokupas.

La Komunaj referencniveloj montriĝos plej utilaj ĉe posteduka pritaksado. Sed, kiel montras la *DIALANG*-projekto, eĉ retrokuplado ĉe posteduka pritaksado povas esti diagnoza, kaj sekve ankaŭ dumeduka.

9.3.6 *Rekta pritaksado / Nerekta pritaksado*

Ĉe *rekta pritaksado* oni pritaksas, kion la kandidato reale faras. Grupeto ekzemple pridiskutas ion, dum la pritaksisto komparas la observitajn aktivadojn kun kriteria tabelo. Li/ŝi kunligas la observaĵojn kun la plej trafaj tabelaj kategorioj kaj donas aljuĝon.

Sed ĉe *nerekta pritaksado*, oni uzas teston, kutime surpaperan, per kiu oni pritaksas kapablojn, sur kiuj baziĝas la taskaj plenumaĵoj.

Rekta pritaksado fakte limiĝas al interaga parolado, skribado kaj aŭskultado, ĉar ricevaj aktivadoj neniam estas rekte observeblaj. Legadon oni povas pritaksi nur nerekte, postulante, ke lernantoj pruvu sian komprenon krucmarkante fakojn, kompletigante frazojn, respondante demandojn ktp. La scia spektro kaj la rego de la lingvo estas rekte pritakseblaj, se oni ligas ilin al kriterioj. Tiuj aspektoj estas ankaŭ nerekte pritakseblaj, se oni interpretas kaj ĝeneraligas ilin surbaze de respondoj al testaj demandoj. Tradicia rekta testo estas intervjuo, tradicia nerekta testo estas vortpleniga testo.

En ĉapitro 5 troveblas priskriboj difinantaj diversajn kapablajn aspektojn je diversaj niveloj. Ili estas uzeblaj por evoluigi pritaksajn kriteriojn por rektaj testoj. La parametroj en ĉapitro 4 povas helpi ĉe la elektado de temoj, tekstoj kaj testaj taskoj por la rekta testado de produktaj lertoj kaj por la nerekta testado de aŭskultado kaj legado. Krome, se oni kreas testojn, kies eroj kovras ĉiujn kvar lingvajn kapablojn, tiam la parametroj de ĉapitro 5 povas helpi ĉe la identigado de ŝlosilaj lingvaj kapabloj, kiuj estas testendaj ĉe nerekta pritaksado de lingvaj konoj kaj de ŝlosilaj pragmatikaj, socilingvaj kaj lingvaj kapabloj.

9.3.7 *Pritaksado de lingvouzo / Pritaksado de lingvoscio*

Ĉe la *pritaksado de lingvouzo* la lernanto produkti parolan aŭ skriban samplon dum rekta testo.

Ĉe la *pritaksado de lingvoscio* la lernanto respondu diverstipajn demandojn por montri la vastecon de siaj lingvaj konoj kaj lingvoregaj rimedoj.

Kapabloj estas bedaŭrinde neniam rekte testeblaj. La nura eblo estas, ke oni ĝeneraligu pri lingvorego surbaze de aro da lingvouzaj taskoj. Lingvoregon oni povas konsideri kapablo, kiun oni ekspluatas. Tiusence ĉe ĉiuj testoj oni pritaksas lingvouzadon, surbaze de kio oni provas konkludi ion pri la lingvorego, kiun oni bezonas por tio.

Sed intervjuo estas pli 'lingvouza', ol la plenigado de mankantaj vortoj en frazojn. Kaj plenigado de mankantaj vortoj estas siavice pli 'lingvouza', ol la krucmarkado de fakoj en plurelekta testo. Tiam oni parolas pri 'lingvouzo' en la senco de lingvoproduktado. Sed en la esprimo 'lingvouza tasko' oni pli striktasence parolas pri 'lingvouzo'. Tiam temas pri la taska plenumado en (relative) aŭtentika situacio, kiu ofte rilatas al laboro aŭ studo. Kiam oni iomete malpli striktasence parolas pri 'lingvouzo', tiam la esprimo 'pritaksado de lingvouzo' kovras ankaŭ lingvouzajn testojn pri parolaj kapabloj, ĉar ili ĝeneraligas pri lingvorego surbaze de lingvouzaj taskoj, en kiuj rolas diversaj diskursaj stiloj, kiujn oni konsideras utilaj por la lerna kunteksto kaj la bezonoj de la lernantoj. En iuj testoj oni volas ekvilibrigi la pritaksadon de lingvouzo kaj la pritaksadon de scioj pri la lingvosistemo, aliaj ne strebas al tio.

Ĉi tiu distingo tre similas al tiu inter rektaj kaj nerektaj testoj. La *Referenckadro* povas esti uzata en simila maniero. Krome, la specifoj de la Konsilio de Eŭropo por diversaj niveloj (Elano, Salto, Flugo) prezentas adekvatajn detalojn pri cellingvaj konoj pri la lingvoj, por kiuj ili estas haveblaj.

9.3.8 *Subjektiva pritaksado / Objektiva pritaksado*

Subjektiva pritaksado estas aljuĝo fare de pritaksisto. Normale tio rilatas al la kvalita pritaksado de lingvouzo.

Objektiva pritaksado estas pritaksado, el kiu oni forigis la subjektivecon. Normale tio rilatas al nerektaj testoj, por kiuj ekzistas nur unu ĝusta respondo, ekzemple plurelektaj demandoj.

Sed la temo subjektiveco/objektiveco estas konsiderinde pli kompleksa.

Nerekta testo estas ofte priskribata kiel 'objektiva testo', kiam la kontrolisto konsultas iun definitivan ŝlosilon, surbaze de kiu li/ŝi akceptas aŭ malakceptas respondon. Poste li/ŝi nombras la ĝustajn respondojn kaj donas la rezulton. En kelkaj testotipoj oni plistriktigas ĉi tiun procedon, ebligante nur unu ĝustan respondon al ĉiu demando (tiam oni uzas ekzemple plurelektajn demandojn kaj vortterplenigajn testojn anstataŭ vortplenigaj testoj). Krome, oni ofte uzas maŝinajn kontrolilojn por elimini kontrolistajn erarojn. La objektiveco de ĉi tiaj testoj, kiujn oni nomas 'objektivaj', estas iom troigita, ĉar iu decidis limigi la pritaksadon al teknikoj, per kiuj oni pli bone povas regi la testajn cirkonstancojn, kvankam tio en si mem estas subjektiva decido, kun kiu aliaj povus malsamopinii. Poste iu verkis testajn specifojn, kaj eble iu alia verkis la testerojn kiel provon mezurebligi la specifajn elementojn en tiuj specifoj. Fine, iu decidis elekti la testeron el ĉiuj aliaj eblaj testeroj por ĉi tiu testo. Pro tio, ke ĉiuj tiuj decidoj entenas subjektivecon, estus eble pli taŭge priskribi ĉi tiujn testojn kiel objektive poentumitajn testojn.

Ĉe rekta pritaksado de lingvouzo oni ĝenerale poentumas surbaze de impresoj. Tio signifas, ke la decido pri la taŭgeco de la plenumaĵoj de la lernanto estas farataj subjektive, ĉe kio oni konsideras aferkoncernajn faktorojn, kaj ĉe kio oni referencas al gvidlinioj, kriterioj aŭ

spertado. Subjektiva pritaksado estas tre praktika, ĉar pro la komplekseco de lingvo kaj komunikado, ili ne estas diserigeblaj kaj ili kovras pli ol la sumon de siaj konsistigaĵoj. Ofte estas tre malfacile scii ekzakte tion, kion oni fakte testas per specifa testero. Tial la ligado de testeroj al specifaj kapabloj aŭ lingvouzaj aspektoj estas multe pli kompleksa, ol oni unuavide eble kredus.

Tamen, por esti honestaj, ĉiuj pritaksoj estu kiel eble plej objektivaj. La efikoj de personaj valorjuĝoj ĉe subjektivaj decidoj pri la elektado de enhavoj kaj pri la kvalito de lingvouzaj taskoj kiel eble plej reduktindas, speciale se temas pri postedukada pritaksado. Tio gravas, ĉar tiaj testrezultoj estas oftege uzataj de eksteruloj aŭ eksteraj organizoj por decidi pri la estonteco de la pritaksitoj.

Pritaksa subjektiveco povas reduktiĝi, kaj la valideco kaj fidindeco de la testoj povas do kreski, se oni faras paŝojn kiel ĉi tiuj:

- ellabori **enhavajn specifojn** por la pritaksado, kiuj ekzemple estas bazitaj sur komuna referenckadro por la koncerna kunteksto;
- uzi **pluroman juĝadon** ĉe la elektado de enhavoj kaj/aŭ ĉe la pritaksado de lingvouzo;
- sekvi **normigitajn procedurojn**, kiuj preskribas kiel plenumi pritaksojn;
- uzi **fiksitajn aljuĝoskemojn** ĉe nerektaj testoj, kaj aljuĝi ĉe rektaj testoj surbaze de **klare difinitaj kriterioj**;
- postuli **pluroblan juĝadon** kaj/aŭ la **pondadon de diversaj faktoroj**;
- **trejni** pritaksistojn pri **pritaksaj gvidlinioj**;
- **analizi la pritaksaĵojn** por kontroli ilian kvaliton (rilate al valideco kaj fidindeco).

Komence de ĉi tiu ĉapitro ni montris, ke la unua paŝo al malpliigado de prijuĝa subjektiveco en ĉiuj fazoj de la pritaksa proceduro, estas la komuna ekkomprenado de la koncernaj mezurindaĵoj, do la konstruado de komuna referenckadro. Per la *Referenckadro* ni volas doni tian bazon por ellabori **enhavajn specifojn** kaj fonton por ellabori **klare difinitajn kriteriojn** por rektaj testoj.

9.3.9 Pritaksado laŭ skalo / Pritaksado laŭ kontrollisto

Ĉe *pritaksado laŭ skalo* oni prijuĝas, ke iu atingis specifan nivelon aŭ tavolon sur skalo, kiu konsistas el pluraj niveloj aŭ tavoloj.

Ĉe *pritaksado laŭ kontrollisto* oni prijuĝas iun en rilato kun listo de punktoj konsiderataj necesaj por specifa nivelo aŭ modulo.

Ĉe ‘pritaksado laŭ skalo’ oni emfazas la lokadon de pritaksato sur skalon kun tavoloj. La orientiĝo estas vertikala: kiom li/ŝi progresis laŭ la skalo? La signifo de diversaj tavoloj/niveloj estu klarigataj helpe de skalaj priskriboj. Povas ekzisti pluraj skaloj por diversaj kategorioj, kaj tiuj povas esti tabele prezentitaj sur unu aŭ pluraj paĝoj. Povas ekzisti priskriboj por ĉiu tavolo/nivelo, por ĉiu dua tavolo/nivelo, aŭ por la supraj, malsupraj aŭ mezaj tavoloj/niveloj.

Alternative, ĉe ‘pritaksado laŭ kontrollisto’ oni volas montri la kovritajn temojn. La orientiĝo estas horizontala: kiom el la modulaj enhavoj li/ŝi sukcese plenumis? La kontrollisto povas esti prezentita kiel listo de punktoj, kiel demandaro. Sed ĝi povas esti prezentita ankaŭ kiel rado aŭ en alia formo. La respondoj povas esti ‘Jes’ aŭ ‘Ne’. La respondo povas esti pli

diferencigita, kun serio de ŝtupoj (ekzemple 0–4), ĉe kio la ŝtupoj estas markitaj per etikedoj, kun difinoj, en kiuj oni klarigas kiel interpreti la etikedojn.

Pro tio, ke ilustraj priskriboj estas sendependaj kriterioj, kalibre ligitaj al la koncernaj niveloj, ili estas uzeblaj kiel fonto *kaj* por la kreado de kontrollisto por iu nivelo, kiel en kelkaj versioj de la Eŭropa Lingva Dokumentujo, *kaj* por la kreado de aljuĝaj skaloj aŭ tabeloj por ĉiuj koncernaj niveloj, kiel la tabeloj en ĉapitro 3 por memtaksado (tabelo 2), kaj por pritaksado fare de ekzamenistoj (tabelo 3).

9.3.10 Pritaksado surbaze de impresoj / Gvidata pritaksado

Pritaksado surbaze de impresoj: tute subjektiva pritaksado surbaze de spertoj pri la enklasaj aktivadoj de la lernanto, sen referencado al specifaj kriterioj ligitaj al specifa pritakso.

Gvidata pritaksado: pritaksado, ĉe kiu subjektiveco de individua pritaksisto estas reduktita. Tiucele oni kompletigas la prijuĝojn, faritajn surbaze de impresoj, konscie ligante ilin al specifaj kriterioj.

Ĉi tie ni parolas pri ‘pritaksado surbaze de impresoj’, se instruisto aŭ lernanto pritaksas pure surbaze de spertoj pri enklasaj aktivadoj, pri plenumitaj hejmtaskoj ktp. Ĉe multaj formoj de subjektiva aljuĝado, speciale ĉe kontinua pritaksado, oni aljuĝas notojn laŭ impresoj, kiu estas bazita sur reflektadoj aŭ memoroj, kiuj eble estas direktitaj de konscia priobservado de la koncernato dum sufiĉe longa tempo. Tre multaj lernejoj funkcias sur ĉi tiu bazo.

Ĉi tie ni parolas pri ‘gvidata pritaksado’, se tiu impresoj estas gvidata al konsiderita pritakso surbaze de specifa pritaksa aliro. Tia aliro implicas (a) pritaksajn aktivadojn laŭ ia proceduro, kaj/aŭ (b) aron da fiksjaj kriterioj por distingi inter la diversaj poentoj aŭ notoj, kaj (c) formon de prinorma trejniĝado. Tiucele oni kreu komunan referenckadron por la koncerna grupo de pritaksistoj. La avantaĝo de tia gvidata aliro ĉe pritaksado estas, ke povas kreskegi la kohero de la prijuĝoj. Speciale se oni povas bazi sin sur referencpunktoj en la formo de lingvouzaj samplaj kaj sur difinitaj ligoj al aliaj sistemoj. La gravecon de tia gvidado substrekas la fakto, ke pluraj esploroj en pluraj fakoj montris, ke la diferencoj en pritaksa severeco ĉe netrejnita pritaksistoj kaŭzas same multe da diferencoj en pritaksaj rezultoj, kiel la faktaj kapabloj de lernantoj. Tio signifas, ke tiam la pritaksaj rezultoj preskaŭ tute dependas de hazardo.

La priskribaj skaloj por la Komunaj referencniveloj povas esti uzataj por krei aron da fiksjaj kriterioj, kiel estas priskribite ĉi-supre ĉe (b), aŭ por rilatigi la normojn de ekzistantaj kriterioj al la komunaj niveloj. Estontece, referencaj lingvouzaj samplaj povos esti kreitaj por diversaj Komunaj referencniveloj. Tio povos helpi ĉe la normkonformiga trejnado de pritaksistoj.

9.3.11 Tuteca pritaksado / Analiza pritaksado

Tuteca pritaksado estas la farado de ĝenerala aljuĝo. La pritaksisto intuicie pondas malsamajn aspektojn.

Ĉe *analiza pritaksado* oni pritaksas la malsamajn aspektojn aparte. Oni povas fari ĉi tiun distingon en du manieroj: (a) surbaze de tio, kion oni pritaksas, kaj (b) surbaze de la maniero,

laŭ kiu oni kalkulas nivelon, noton aŭ nombron de poentoj. Kelkaj sistemoj kombinas analizan aliron en unu nivelo kun tuteca aliro en alia nivelo.

- a. *Kion pritaksi:* ĉe kelkaj aliroj oni pritaksas ĝeneralan kategorion kiel ‘parolado’ aŭ ‘interagado’ kaj oni aljuĝas unu noton aŭ nombron de poentoj. Ĉe aliaj, pli analizecaj aliroj oni postulas, ke la pritaksisto aljuĝu apartajn rezultojn al nombro da sendependaj lingvouzaj aspektoj. Kaj ekzistas ankaŭ aliroj, ĉe kiuj oni postulas, ke la pritaksisto notu ĝeneralan impreson, kiun li/ŝi poste analizu laŭ diversaj kategorioj por fine doni pripensitan tutecan prijuĝon. La avantaĝo de la apartaj kategorioj ĉe analiza aliro estas, ke ili stimulas la pritaksiston observi pli precize. Ili proponas metalingvon por la intertraktado inter pritaksistoj kaj por retrokoplado al lernantoj. Aliflanke, esploroj pruvas, ke estas malfacile por pritaksistoj apartigi la kategoriojn disde la tuteca prijuĝo. Kaj kiam ili devas trakti pli ol kvar aŭ kvin kategoriojn, ili ofte estas troŝarĝitaj.
- b. *Kalkuli la rezultojn:* ĉe kelkaj aliroj oni tutece interligas la observitan lingvouzon al priskriboj sur pritaksa skalo, sendepende de tio ĉu la skalo estas tuteca (unu ĝenerala skalo) aŭ analiza (3 ĝis 6 tabelaj kategorioj). Ĉe tiaj aliroj oni ne bezonas kalkuladi. La rezultoj estas raportataj, ĉu kiel unuopa nombro, ĉu kiel ‘telefonnumero’, kiu kovras plurajn kategoriojn. Ĉe aliaj, pli analizecaj aliroj oni aljuĝas poentojn al diversaj kategorioj, kiujn ili poste adicias kaj transkalkulas al noto. Karakterize por ĉi tiu aliro estas, ke la kategorioj estas ponditaj, kio signifas, ke al la kategorioj ne ĉiam aljuĝeblas la sama nombro de poentoj.

La tabeloj 2 kaj 3 en ĉapitro 3 prezentas ekzemplojn por respektive la pritaksado fare de la lernantoj mem kaj fare de pritaksistoj. Temas pri *analizaj* kriteriaj skaloj, kiujn oni uzas por *tutecaj* aljuĝoj. Tio signifas, ke oni aljuĝas, ligante la observojn, dedukteblajn de la lingvouzo, al la difinoj.

9.3.12 *Plurkategoria pritaksado / Plurtaska pritaksado*

Ĉe *plurkategoria pritaksado* oni bazas la pritaksadon sur unu tasko (kiu povas havi plurajn fazojn por simuli diversajn diskursajn tipojn, kiel ni montris en sekcio 9.2.1.), en kiu la lingvouzo estas pritaksata en rilato kun pluraj kategorioj en pritaksa tabelo, laŭ la analiza aliro, kiun ni pritraktis en sekcio 9.3.11.

Ĉe *plurtaska pritaksado* oni bazas la pritaksadon sur pluraj izolitaj taskoj (ofte rolludoj kun kunlernantoj aŭ kun la instruisto), ĉe kio oni aljuĝas simplajn tutecajn notojn laŭ etikedita skalo de ekzemple 0–3 aŭ 1–4.

Ĉe plurkategoria pritaksado de nur unu tasko, la rezultoj por unu kategorio ofte influas tiujn de aliaj. Plurtaska pritaksado estas maniero preventi tion. Je pli malaltaj niveloj oni ofte enfokusigas la plenumadon de taskoj. Tiam oni plenigas sur kontrolisto, kion la lernantoj kapablas fari laŭ pritaksoj fare de la instruisto aŭ fare de la lernantoj mem. Tiuj pritaksoj estas bazitaj sur la fakta lingvouzo kaj ne simple sur impresoj. Sur pli altaj niveloj la taskoj povas esti planitaj por montri dumplenumo specifajn lingvoregajn aspektojn. La rezultoj estas priraportataj en la formo de profilo.

La skaloj por diversaj lingvoregaj kategorioj kaj ankaŭ la ĉefteksto en ĉapitro 5 estas fonto por la ellaborado de kriterioj por plurkategoria pritaksado. Pro tio, ke pritaksistoj povas trakti

nur malgrandan nombron da kategorioj, necesas kompromisi en la proceduro. La ellaborado de atentindaj tipoj de komunikaj aktivadoj en sekcio 4.4 kaj la listo de diversaj tipoj de funkciaj kapabloj, kiuj estas priskribataj en sekcio 5.2.3.2, povas helpi ĉe la identigado de taŭgaj taskoj ĉe plurtaska pritaksado.

9.3.13 Pritaksado fare de aliaj / Memtaksado

Pritaksado fare de aliaj: pritaksado fare de la instruisto aŭ fare de ekzamenisto.

Memtaksado: pritaksado pri la propra lingvorego.

Lernantoj povas renkonti multajn el la pritaksaj teknikoj, kiuj ĉi-supre estas priskribitaj. Esploroj sugestas, ke memtaksado povas efike kompletigi testojn kaj pritaksojn fare de instruistoj, kondiĉe ke ne rolas ‘gravaj interesoj’ (ekzemple ĉu oni akceptiĝos aŭ ne akceptiĝos por kurso). Memtaksa ĝusteco kreskas, (a) se la pritaksado okazas laŭ klaraj priskriboj, kiuj difinas lingvoregajn normojn, kaj/aŭ (b) se la pritaksado rilatas al specifaj spertoj. Tiuj spertoj mem povas eĉ esti testaj aktivadoj. Oni verŝajne povas plitaŭgigi la pritaksojn, ankaŭ se oni iel trejnas la lernantojn pri tio. Tiaj strukturitaj memtaksadoj povas korelativi kun pritaksoj fare de instruistoj kaj ekzamenistoj, same bone kiel povas korelativi pritaksoj inter malsamaj instruistoj (konkuranta valideco), inter ekzamenistoj, kaj inter instruistoj kaj ekzamenistoj.

Sed la ĉefa signifo de memtaksado estas, ke oni povas uzi memtaksadon kiel ilon por motivigi lernantojn kaj por kreskigi ilian prilernan konscion. Tiel oni povas helpi lernantojn konsciiĝi pri siaj fortoj kaj malfortoj, kaj pri manieroj fari sian lernadon pli efika.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiuj el la ĉi-supre listigitaj pritaksaj tipoj:*
 - *adekvate servas la bezonojn de la lernantoj en ilia sistemo,*
 - *estas realigindaj kaj realigeblaj en la pedagogia kulturo de ilia sistemo,*
 - *retroefike kontribuas al la evoluigado de instruistaj kapabloj;*
- *kiel la pritaksado de lernitaĵoj (orientita al lernejo, lernado) kaj la pritaksado de lingvorego (orientita al reala vivo, rezultoj) estas ekvilibritaj kaj enkondukitaj en ilia sistemo, kaj kiugrade pritaksiĝu kaj komunikaj aktivadoj kaj prilingvaj scioj;*
- *kiugrade pritaksiĝas la lernorezultoj en rilato kun difinitaj normoj kaj kriterioj (kriterioligita pritaksado), kaj kiugrade aljuĝiĝas notoj kaj pritaksoj surbaze de taskaj plenumaĵoj de kunlernantoj (normoligita pritaksado);*
- *kiugrade instruistoj estas:*
 - *informitaj pri normoj (ekzemple komunaj priskriboj, lingvouzaj samplaj),*
 - *konsciiĝitaj pri gamo da pritaksaj teknikoj,*
 - *trejnitaj pri teknikoj kaj interpretado;*
- *kiugrade estas realiginde kaj realigeble ellabori integran aliron por kontinua pritaksado de kursaj taskoj kaj fiksmomenta pritaksado en rilato kun ligitaj normoj kaj kriteriaj difinoj;*
- *kiugrade estas realiginde kaj realigeble engaĝi lernantojn en memtaksadon en rilato kun difinitaj taskaj priskriboj kaj lingvoregaj aspektoj je diversaj niveloj, ĉe kio tiuj priskriboj estas mezurebligataj ekzemple por plurtaska pritaksado;*
- *kiugrade la skalaj priskriboj de la Referenckadro estas adekvataj en sia kunteksto, kaj kiel la priskriboj povas esti kompletigataj aŭ evoluigataj.*

Memtaksaj kaj ekzamenistaj versioj de pritaksaj tabeloj estas prezentitaj en tabeloj 2 kaj 3 en ĉapitro 3. La plej frapa diferenco inter tiuj tabeloj – apud la vortumoj *Mi kapablas...* kaj *Kapablas...* – estas, ke en tabelo 2 enfokusiĝas komunikaj aktivadoj, dum en tabelo 3 enfokusiĝas ĝeneralaj aspektoj de kapabloj manifestiĝantaj dum ĉiaj parolaj aktivadoj. Sed oni facile povus krei iomete simpligitan memtaksilon surbaze de tabelo 3. En la praktiko montriĝis, ke almenaŭ plenkreskaj lernantoj kapablas kvalite pritaksi siajn proprajn kapablojn.

9.4 Realigebla pritaksado kaj metasistemo

La skaloj dise en ĉapitroj 4 kaj 5 prezentas ekzemplon de aro de simpligitaj kategorioj, kiu rilatas al pli ampleksa priskriba modelo, prezentata en la teksto de ĉapitroj 4 kaj 5. Ne estas nia intenco, ke iu por siaj praktikaj pritaksaj bezonoj ĉiunivele uzus ĉiujn ĉi skalojn. Por pritaksistoj estas malfacile trakti grandan nombron de kategorioj. Kaj krome, la tuta gamo de prezentitaj niveloj povus esti neadekvata por la koncerna kunteksto. Oni prefere uzu la aron de skaloj kiel referencan helpilon.

Kian ajn aliron oni elektas, ĉe ĉiu praktika pritaksa sistemo oni devas redukti la nombron de eblaj kategorioj al realigebla nombro. En la praktiko montriĝis, ke pritaksistoj ekiĝas troŝarĝitaj, kiam ili devas trakti pli ol kvar aŭ kvin kategoriojn. Kaj sep kategorioj estas psike la supera limo. Do necesas elekti. Kiam oni konsideras interagajn strategiojn kiel kvalitan aspekton de komunikado, kiu rolu ĉe la pritaksado de parolaj aktivadoj, tiam oni trovos, ke la koncernaj ilustraj skaloj kovras entute 14 kvalitajn kategoriojn:

Prenado de parolvicoj

Kunlaborado

Petado de klarigoj

Parola flueco

Flekseco

Koherigado kaj interligado

Evoluigado de temoj

Vortuma precizeco

Socilingva adekvateco

Vasteco de ĝeneralaj lingvaj konoj

Vasteco de leksikaj konoj

Gramatika ĝusteco

Regado de leksikaj konoj

Regado de fonologiaj konoj

Priskriboj de multaj el ĉi tiuj kategorioj estas inkluzivigeblaj en ĝeneralan kontrolliston. Sed 14 kategorioj estas multe tro granda kvanto por la pritaksado de ajna lingvouzo. Por praktika uzo oni do zorge elektu el tiaj listoj de kategorioj. Necesas kombini, alinomigi kaj redukti la kategoriojn por krei malpli grandan aron de pritaksaj kriterioj, kiu estas adekvata por la koncernaj lernantoj, por la postuloj de la koncerna pritaksa tasko kaj por la stilo de la koncerna pedagogia kulturo. La rezultaj kriterioj povas esti neponditaj. Sed ili povas esti ponditaj, se iuj faktoroj estas konsiderataj pli gravaj por la koncerna tasko.

La ĉi-sekvaj kvar ekzemploj montras, kiel oni povas fari tion. La unuaj tri ekzemploj estas mallongaj rimarkoj pri la maniero, laŭ kiu kategorioj estas uzataj kiel testaj kriterioj en ekzistantaj pritaksaj aliroj. La kvara ekzemplo montras, kiel priskriboj en la *Referenckadraj*

skaloj estis kunigitaj kaj revortumitaj por krei pritaksan tabelon por specifa celo en specifa okazo.

Ekzemplo 1: Kembriĝa atestilo pri progesa nivelo en la angla lingvo – Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), dokumento 5: pritaksaj kriterioj (1991)

Testaj kriterioj	Ilustraj skaloj	Aliaj kategorioj
Parola flueco	Parola flueco	
Ĝusteco kaj vasteco	Vasteco de ĝeneralaj lingvaj konoj Regado de leksikaj konoj Gramatika ĝusteco Regado leksikaj konoj	
Prononco	Regado de fonologiaj konoj	
Taska plenumado	Koherigado kaj interligado Socilingva adekvateco	Taska sukceso Bezonado de helpo de kunparolanto
Interaga komunikado	Prenado de parolvicoj Kunlaborado Evoluigado de temoj	Amplekso kaj facileco de la kontribuoj

Rimarko pri aliaj kategorioj: En la ilustraj skaloj troveblas priskriboj pri *Taska sukceso* en rilato kun la speco de aktivadoj sub la titolo *Komunikaj aktivadoj*. *Amplekso kaj facileco de la kontribuoj* estas en tiuj skaloj kovritaj de *Flueco*. Malsukcesis provo krei kaj kalibri priskribojn por *Bezonado de helpo de kunparolanto* por la aro de ilustraj skaloj.

Ekzemplo 2: Internacia Atestila Konferenco – International Certificate Conference (ICC): Atestilo pri la angla por komercaj celoj, testo 2: komerca konversaciado (1987)

Testaj kriterioj	Ilustraj skaloj	Aliaj kategorioj
Skalo 1 (sennoma)	Socilingva adekvateco Gramatika ĝusteco Regado de leksikaj konoj	Taska sukceso
Skalo 2 (uzado de diskursaj ecoj por iniciati kaj daŭrigi konversaciojn)	Prenado de parolvicoj Kunlaborado Socilingva adekvateco	

Ekzemplo 3: Eurocentres – Pritaksado de interagado en malgrandaj grupoj (*RADIO*) (1987)

Testaj kriterioj	Ilustraj skaloj	Aliaj kategorioj
Vasteco	Vasteco de ĝeneralaj lingvaj konoj Vasteco de leksikaj konoj	
Ĝusteco	Gramatika ĝusteco Regado de leksikaj konoj Socilingva adekvateco	
Produktado	Parola flueco Regado de fonologiaj konoj	
Interagado	Prenado de parolvicoj Kunlaborado	

Ekzemplo 4: Svisa Nacia Fondaĵo por Sciencaj Esploroj: pritaksado de vidbendaj registraĵoj

Kunteksto: La ilustraj priskriboj estis skalitaj dum esplorprojekto en Svislando (vd. aldonon A). Fine de la esplorprojekto oni invitis la partoprenintajn instruistojn al konferenco por prezenti la rezultojn kaj por lanĉi en Svislando eksperimenton kun la Eŭropa Lingva Dokumentujo. Dum la konferenco oni pritraktis interalie (a) la neceson rilatigi kontrolistojn por kontinua pritaksado kaj memtaksado al ĝenerala referenckadro, kaj (b) la diversajn manierojn, laŭ kiuj la dumprojekte skalitaj priskriboj estas uzeblaj dum diversaj pritaksoj. Kiel parto de ĉi tiu diskuto oni pritaksis vidbendajn registraĵojn de kelkaj lernantoj el la esplorita grupo laŭ la pritaksa tabelo, kiun ni prezentis kiel tabelon 3 en ĉapitro 3. Ĝi prezentas elektitajn ilustrajn priskribojn en kunigita, prilaborita formo.

Testaj kriterioj	Ilustraj skaloj	Aliaj kategorioj
Vasteco	Vasteco de ĝeneralaj lingvaj konoj Vasteco de leksikaj konoj	
Ĝusteco	Gramatika ĝusteco Regado de leksikaj konoj	
Flueco	Parola flueco	
Interagado	Ĝenerala interagado Prenado de parolvicoj Kunlaborado	
Kohero	Koherigado kaj interligado	

En malsamaj sistemoj, kun malsamaj lernantoj en malsamaj kunteksto, oni simpligas, elektas kaj kombinas la ecojn en malsamaj manieroj por malsamaj pritaksaj tipoj. Fakte, anstataŭ esti tro longa, la listo de 14 kategorioj verŝajne estas tro mallonga por kovri ĉiujn variaĵojn, kiujn homoj povus elekti, kaj ĝi devus esti plivastigita por vere ĉion kovri.

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiel simpligi teoriajn kategoriojn al uzeblaj kategorioj en sia sistemo;*
- *kiugrade la ĉefaj faktoroj uzataj en ilia sistemo kiel pritaksaj kriterioj, lokeblas en la aron de kategorioj priskribitaj en ĉapitro 5, kaj por kiuj prezentiĝis ekzemplaj skaloj en aldono B, se oni konsideras la pluan evoluigadon fare de la uzantoj por specifa medio.*

Ĝenerala bibliografio

Notu, ke stele markitaj publikaĵoj kaj dokumentoj estas eldonitaj en la angla kaj franca.

La ĉi-sekvaj verkoj enhavas kontribuojn, kiuj gravas por multaj partoj de la Referenckadro:

- Bussmann, H. (1996) *Routledge dictionary of language and linguistics*. London, Routledge.
- Byram, M. (2000) *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, Routledge.
- Clapham, C. & D. Corson (red.) (1998) *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht, Kluwer.
- Crystal, D. (red.) (1987) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, CUP.
- Foster, P. & P. Skehan (1994) *The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning*. Paper presented at the British Association of Applied Linguistics.
- Galisson, R. & D. Coste (red.) (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- Johnson, K. (1997) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford, Blackwells.
- Richards, J.C., J. Platt & H. Platt (1993) *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London, Longman.
- Skehan, P. (1995) 'A framework for the implementation of task-based instruction', *Applied Linguistics*, 16/4, 542–566.
- Spolsky, B. (red.) (1999) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam, Elsevier.

La ĉi-sekvaj verkoj ĉefe rilatas al la ĉapitroj, sub kiuj ili estas listigaj:

Ĉapitro 1

- *Council of Europe (1992) *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification. (Report edited by B. North of a Symposium held in Ruschlikon 1991)*. Strasbourg, Council of Europe.
- *Council of Europe (1997) *European language portfolio: proposals for development*. Strasbourg, Council of Europe.
- *Council of Europe (1982) *Recommendation no. R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*. Appendix A to Girard & Trim 1988.
- *Council of Europe (1997) *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Strasbourg, Council of Europe.
- *Council of Europe (1998) *Recommendation no. R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*. Strasbourg, Council of Europe.
- *Girard, D. & J.L.M. Trim (red.) (1998) *Project no. 12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982–87)*. Strasbourg, Council of Europe.
- Gorosch, M., B. Pottier & D.C. Riddy (1967) *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, 3. Strasbourg, AIDELA kunlabore kun Council of Europe.

Malmberg, P. (1989) *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*. Uppsala, University of Uppsala In-service Training Department.

Ĉapitro 2

a) Ĝis nun aperis la ĉi-sekvaj publikaĵoj rilatantaj al la Salto-nivelo:

Baldegger, M., M. Müller & G. Schneider kunlabore kun A. Näf (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.

Belart, M. & L. Rancé (1991) *Nivell Llidar per a escolars (8–14 anys)*. Gener, Generalitat de Catalunya.

Castaleiro, J.M., A. Meira & J. Pascoal (1988) *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira)*. Strasbourg, Council of Europe.

Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar & E. Papo (1976) *Un niveau-seuil*. Paris, Hatier.

Dannerfjord, T. (1983) *Et taerskelniveau for dansk – Appendix – Annexe – Appendiks*. Strasbourg, Council of Europe.

Efstathiadis, S. (red.) (1998) *Katofli gia ta nea Ellenika*. Strasbourg, Council of Europe.

Ehala, M., S. Liiv, K. Saarso, S. Vare & J. Õispuu (1997) *Eesti keele suhtluslävi*. Strasbourg, Council of Europe.

Ek, J.A. van (1977) *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London, Longman.

Ek, J.A. van & J.L.M. Trim (1991) *Threshold Level 1990*. Cambridge, CUP.

Ek, J.A. van & J.L.M. Trim (1991) *Waystage 1990*. Cambridge, CUP.

Ek, J.A. van & J.L.M. Trim (2001) *Vantage*. Cambridge, CUP.

Galli de' Paratesi, N. (1981) *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg, Council of Europe.

Grinberga, I., G. Martinsonsone, V. Piese, A. Veisberg & I. Zuicena (1997) *Latvie šu valodas prames limenis*. Strasbourg, Council of Europe.

Jessen, J. (1983) *Et taerskelniveau for dansk*. Strasbourg, Council of Europe.

Jones, G.E., M. Hughes & D. Jones (1996) *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg*. Strasbourg, Council of Europe.

Kallas, E. (1990) *Yatabi lebaaniyyi: un livello sogla per l'insegnamento/apprendimento dell'arabo libanese nell' università italiana*. Venezia, Cafoscarina.

King, A. (red.) (1988) *Atalase Maila*. Strasbourg, Council of Europe.

Mas, M., J. Melcion, R. Rosanas & M.H.Vergé (1992) *Nivell llidar per a la llengua catalana*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

Mifsud, M. & A.J. Borg (1997) *Fuq l-gh- atba tal-Malti*. Strasbourg, Council of Europe.

Narbutas E., J. Pribušauskaitė, M. Ramonienė, S. Skapienė & L. Vilkienė (1997) *Slenkstis*. Strasbourg, Council of Europe.

Porcher, L. (red.) (1980) *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermédiaire*. Strasbourg, Council of Europe.

Porcher, L., M. Huart & F. Mariet (1982) *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*. Paris, Hatier.

Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966) *Porogoviy uroveny russskiy yazik*. Strasbourg, Council of Europe.

Salgado, X.A.F., H.M. Romero & M.P. Moruxa (1993) *Nivel soleira lingua galega*. Strasbourg, Council of Europe.

- Sandström, B. (red.) (1981) *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*. Stockholm, Skolöverstyrelsen.
- Slagter, P.J. (1979) *Un nivel umbral*. Strasbourg, Council of Europe.
- Svanes, B., J.E. Hagen, G. Manne & A.S. Svindland (1987) *Et terskelnivå for norsk*. Strasbourg, Council of Europe.
- Wynants, A. (1985) *Drempelniveau: Nederlands als vreemde taal*. Strasbourg, Council of Europe.

b) *Aliaj ĉi-temaj publikaĵoj:*

- Hest, E. van & M. Oud-de Glas (1990) *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*. Brussels, Lingua.
- Lüdi, G. & B. Py (1986) *Etre bilingue*. Bern, Lang.
- Lynch, P., A. Stevens & E.P. Sands (1993) *The language audit*. Milton Keynes, Open University.
- Porcher, L. k.a. (1982) *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Strasbourg, Council of Europe.
- Richterich, R. (1985) *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Col. F. Paris, Hachette.
- Richterich, R. (red.) (1983) *Case studies in identifying language needs*. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R. & J.-L. Chancerel (1980) *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R. & J.-L. Chancerel (1981) *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris, Hatier.
- Trim, J.L.M. (1980) *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford, Pergamon.
- Trim, J.L.M., R. Richterich, J.A. van Ek & D.A. Wilkins (1980) *Systems development in adult language learning*. Oxford, Pergamon.
- *Trim, J.L.M., H. Holec, D. Coste & L. Porcher (red.) (1984) *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies* (kontribuoj en la angla kaj la franca). Strasbourg, Council of Europe.
- Widdowson, H.G. (1989) 'Knowledge of Language and Ability for Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 128–137.
- Wilkins, D.A. (1972) *Linguistics in language teaching*. London, Edward Arnold.

Ĉapitro 3

- *Ek, J.A. van (1985–86) *Objectives for foreign language learning: vol. I Scope. vol. II Levels*. Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. (2000) *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York, Peter Lang.
- North, B. (1994) *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels*. Strasbourg, Council of Europe.
- North B. & G. Schneider (1998): 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales'. *Language Testing* 15/2: 217–262.
- Schneider, G. & B. North (2000) *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

Ĉapitro 4

- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford, OUP.
- Canale, M. & M. Swain (1981) 'A theoretical framework for communicative competence' en: A.S. Palmer, P.G. Groot & S.A. Trosper (red.) *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, DC., TESOL.
- Carter, R. & M.N. Lang (1991) *Teaching literature*. London, Longman.
- Davies, A. (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 157–170.
- Denes, P.B. & E.N. Pinson (1993) *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*. 2a eld. New York, Freeman.
- Faerch, C. & G. Kasper (red.) (1983) *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.
- Firth, J.R. (1964) *The tongues of men and Speech*. London, OUP.
- Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-Lang (94) 6. Strasbourg, Council of Europe.
- Fry, D.B. (1977) *Homo loquens*. Cambridge CUP.
- Hagège, C. (1985) *L'homme des paroles*. Paris, Fayard.
- *Holec, H., D. Little & R. Richterich (1996) *Strategies in language learning and use*. Strasbourg, Council of Europe.
- Kerbrat-Orecchioli, C. (1990, 1994) *Les interactions verbales (3 volumoj.)*. Paris, Colins.
- Laver, J. & S. Hutcheson (1972) *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth, Penguin.
- Levelt, W.J.M. (1993) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass, MIT.
- Lindsay, P.H. & D.A. Norman (1977) *Human information processing*. New York, Academic Press.
- Martins-Baltar, M., Boutgain, D. Coste, D. Ferenczi, V. & M.-A. Mochet (1979) *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris, Hatier.
- Swales, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, CUP.

Ĉapitro 5

- Allport, G. (1979) *The Nature of Prejudice*. Reading MA, Addison-Wesley.
- Austin, J.L. (1962) *How to do things with words*. Oxford, OUP.
- Cruttenden, A. (1986) *Intonation*. Cambridge, CUP.
- Crystal, D. (1969) *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge, CUP.
- Furnham, A. & S. Bochner (1986) *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. London, Methuen.
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London, Edward Arnold.
- Grice, H.P. (1975) 'Logic and conversation' en: P. Cole & J.L. Morgan (red.) *Speech acts*. New York, Academic Press, 41–58.
- Gumperz, J.J. (1971) *Language in social groups*. Stamford, Stamford University Press.
- Gumperz, J.J. & D. Hymes (1972) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart & Wiston.
- Hatch, E. & C. Brown (1995) *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, CUP.

- Hawkins, E.W. (1987) *Awareness of language: an introduction, revised edn.* Cambridge, CUP.
- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D.H. (1972) 'On communicative competence' en: J.B. Pride & J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, Penguin Modern Linguistics Readings.
- Hymes, D.H. (1984) *Vers la compétence de communication.* Paris, Hatier.
- Kingdon, R. (1958) *The groundwork of English intonation.* London, Longman.
- Knapp-Potthoff, A. & M. Liedke (red.) (1977) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit.* München: iudicium verlag.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lehrer, A. (1974) *Semantic fields and lexical structure.* London & Amsterdam.
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics.* Cambridge, CUP.
- Lyons, J. (1977) *Semantics.* Volumoj I & II. Cambridge, CUP.
- Mandelbaum, D.G. (1949) *Selected writings of Edward Sapir.* Berkeley, University of California Press.
- Matthews, P.H. (1974) *Morphology: an introduction to the theory of word-structure.* Cambridge, CUP.
- Matthews, P.H. (1981) *Syntax.* Cambridge, CUP.
- Neuner, G. (1988) *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level.* Doc. CC-GP12(87)24. Strasbourg, Council of Europe.
- O'Connor, J.D. & G.F. Arnold (1973) *The intonation of colloquial English.* 2a eld. London, Longman.
- O'Connor, J.D. (1973) *Phonetics.* Harmondsworth, Penguin.
- Pride, J.B. & J. Holmes (red.) (1972) *Sociolinguistics.* Harmondsworth, Penguin.
- Rehbein, J. (1977) *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache.* Stuttgart, Metzler.
- Robinson, G.L.N. (1985) *Crosscultural Understanding.* Oxford: Pergamon.
- Robinson, W.P. (1972) *Language and social behaviour.* Harmondsworth, Penguin.
- Roulet, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues.* Paris, Nathan.
- Sapir, E. (1921) *Language.* New York, Harcourt Brace.
- Searle, J.R. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language.* Cambridge, CUP.
- Searle, J.R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. *Language in society*, vol. 51, nro. 1, 1-24.
- Trudgill, P. (1983) *Sociolinguistics* 2a eld. Harmondsworth, Penguin.
- Ullmann, S. (1962) *Semantics: an introduction to the science of meaning.* Oxford, Blackwell.
- Wells, J.C. & G. Colson (1971) *Practical phonetics.* Bath, Pitman.
- Widdowson, H.G. (1992) *Practical stylistics: an approach to poetry.* Oxford, OUP.
- Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers'. *Language teaching* 32,4. Cambridge, CUP.
- Wunderlich, D. (red.) (1972) *Linguistische Pragmatik.* Frankfurt, Athenäum.
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère.* Paris, Hachette.
- Zarate, G. (1993) *Representations de l'étranger et didactique des langues.* Paris, Hachette.

Capitro 6

- Berthoud, A.-C. (red.) (1996) 'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée.* VALS/ASLA 64.

- Berthoud, A.-C. & B. Py (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern, Lang.
- Besse, H. & R. Porquier (1984) *Grammaire et didactique des langues*. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
- Bloom, B.S. (1956) *Taxonomy of educational objectives*. London, Longman.
- Bloom, B.S. (1976) *Human characteristics and school learning*. New York, McGraw.
- Broeder, P. (red.) (1988) *Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants'*. Strasbourg, Tilburg & Göteborg, ESF.
- Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge, CUP.
- Brumfit, C. (1987) 'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'. *AILA Review* 4, 25–31.
- Brumfit, C. & K. Johnson (red.) (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford, OUP.
- Byram, M. (1989) *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M., G. Zarate & G. Neuner (1997) *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*. Strasbourg, Council of Europe.
- Callamand, M. (1981) *Méthodologie de la prononciation*. Paris, CLE International.
- Canale, M. & M. Swain (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied linguistics* vol. 1, nro. 1.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (red.) (1998) *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères. Dossier 52*. Berne, CDIP.
- Cormon, F. (1992) *L'enseignement des langues*. Paris, Chronique sociale.
- Coste, D. (1997) 'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'. *Etudes de linguistique appliquée* 98.
- *Coste, D., D. Moore & G. Zarate (1997) *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg, Council of Europe.
- Cunningsworth, A. (1984) *Evaluating and selecting EFL materials*. London, Heinemann.
- Dalgallian, G., S. Lieutaud & F. Weiss (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris, CLE.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge, CUP.
- Gaotrac, L. (1987) *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
- Gardner, R.C. & P.D. MacIntyre (1992–3) 'A student's contribution to second language learning': Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. *Language teaching. Vol. 25 nro. 4 & vol. 26 nro. 1*.
- Girard, D. (1995) *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.
- *Girard, D. (red.) (1988) *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg, Council of Europe.
- Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Hameline, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, E.S.F.
- Hawkins, E.W. (1987) *Modern languages in the curriculum, revised edn*. Cambridge, CUP.
- Hill, J. (1986) *Literature in language teaching*. London, Macmillan.

- Holec, H. (1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- *Holec, H. (red.) (1988) *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* (kun kontribuoj en la angla kaj la franca). Strasbourg, Council of Europe.
- Komensky, J.A. (Comenius) (1658) *Orbis sensualium pictus*. Nuremberg.
- Kramersch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, OUP.
- Krashen, S.D. (1982) *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S.D. & T.D. Terrell (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon.
- Little, D., S. Devitt & D. Singleton (1988) *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin, Authentik.
- MacKay, W.F. (1965) *Language teaching analysis*. London, Longman.
- McDonough, S.H. (1981) *Psychology in foreign language teaching*. London, Allen & Unwin.
- Melde, W. (1987) *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht* Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Pêcheur, J. & G. Viguer (red.) (1995) *Méthodes et méthodologies*. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
- Piepho, H.E. (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. München, Frankonius.
- *Porcher, L. (1980) *Reflections on language needs in the school*. Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L. (red.) (1992) *Les auto-apprentissages*. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
- Py, B. (red.) (1994) 'L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents'. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA.
- Rampillon, U. & G. Zimmermann (red.) (1997) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber.
- Savignon, S.J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.), Addison-Wesley.
- Schmidt, R. W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. *Applied Linguistics* 11/2, 129–158.
- *Sheils, J. (1988) *Communication in the modern language classroom*. Strasbourg, Council of Europe (ankaŭ havebla en la germana, rusa kaj litova).
- Skehan, P. (1987) *Individual differences in second language learning*. London, Arnold.
- Spolsky, B. (1989) *Conditions for second language learning*. Oxford, OUP.
- Stern, H.H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, OUP.
- Stern, H.H. & A. Weinrib (1977) 'Foreign languages for younger children: trends and assessment'. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 10, 5–25.
- The British Council (1978) *The teaching of comprehension*. London, British Council.
- Trim, J.L.M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication' en: R. Grebing *Grenzenlöses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin, Cornelsen.
- Williams, E. (1984) *Reading in the language classroom*. London, Macmillan.

Ĉapitro 7

- Jones, K. (1982) *Simulations in language teaching*. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, CUP.
- Yule, G. (1997) *Referential communication tasks*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

Capitro 8

- Breen, M.P. (1987) 'Contemporary paradigms in syllabus design', Parts I and II. *Language Teaching*, vol. 20, nroj 2 & 3, p. 81–92 & 157–174.
- Burstall, C., M. Jamieson, S. Cohen & M. Margreaves (1974) *Primary French in the balance*. Slough, NFER.
- Clark, J.L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford, OUP.
- *Coste, D. (red.) (1983) *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris, Hatier.
- Coste, D. & D. Lehman (1995) 'Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours'. *Etudes de linguistique appliquée*, 98.
- Damen, L. (1987) *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-Lang (94) 6. Strasbourg, Council of Europe.
- Johnson, K. (1982) *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.
- Labrie, C. (1983) *La construction de la Communauté européenne*. Paris, Champion.
- Munby, J. (1972) *Communicative syllabus design*. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge, CUP.
- Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier.
- Schneider, G., B. North, Ch. Flügel & L. Koch (1999) *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern EDK. Ankaũ rete legebła: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995) *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen*. 7. *Schweizerisches Forum Langue* 2. Dossier 33. Bern, EDK.
- Vigner, G. (red.) (1996) 'Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs'. *Etudes de linguistique appliquée*, 103.
- *Wilkins, D. (1987) *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP(87)10. Strasbourg, Council of Europe.
- Wilkins, D.A. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford, OUP.

Capitro 9

- Alderson, J.C., C. Clapham & D. Wall (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, CUP.
- Alderson, J.C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (red. J.C. Alderson & L.F. Bachman). Cambridge, CUP.
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, OUP.
- Brindley, G. (1989) *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney: Macquarie University.
- Coste, D. & D. Moore (red.) (1992) 'Autour de l'évaluation de l'oral'. *Bulletin CILA* 55.

- Douglas, D. (2000) *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series (red. J.C. Alderson & L.F. Bachman). Cambridge, CUP.
- Lado, R. (1961) *Language testing: the construction and use of foreign tests*. London, Longman.
- Lussier, D. (1992) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Paris, Hachette.
- Monnerie-Goarin, A. & R. Lescure (red.) 'Evaluation et certifications en langue étrangère'. *Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde, août-septembre 1993*.
- Oskarsson, M. (1980) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- Oskarsson, M. (1984) *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg, Council of Europe.
- Reid, J. (2000) *Assessing Vocabulary*. (Cambridge Language Assessment Series, red. J.C. Alderson & L.F. Bachman). Cambridge, CUP.
- Tagliante, C. (red.) (1991) *L'évaluation*. Paris, CLE International.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998) *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*. Cambridge, CUP.

Aldono A: ellaborado de lingvoregaj priskriboj

En ĉi tiu aldono ni priparolas la teknikajn aspektojn de la priskribado de lingvoregaj niveloj. Ni pritraktas kriteriojn por vortumi priskribojn kaj ni listigas metodojn por la ellaborado de skaloj. Fine ni prezentas komentitan bibliografion.

La vortumado de priskriboj

Ĉi-sube ni prezentas kelkajn gvidliniojn por la ellaborado de priskriboj. La gvidlinioj estas bazitaj sur spertoj pri la skaligado por lingvaj testoj, sur teorioj pri skaligado en la pli vasta kampo de aplikita psikologio kaj sur preferoj de konsultitaj instruistoj (ekzemple por la laŭŝtupa lernocela sistemo en Britio kaj por la svisa projekto).

Pozitiveco

Estas ofta eco de takso-centraj lingvoregaj skaloj kaj de pritaksaj skaloj, ke en la pli malaltaj niveloj la priskriboj estas negative vortumitaj. Kiam oni vortumas malaltnivelajn lingvoregajn nivelojn, estas pli malfacile esprimi, kion la lernanto kapablas fari, ol esprimi, kion li/ŝi ne kapablas fari. Sed, kiam lingvoregaj niveloj servu kiel celoj, kaj ne nur kiel ilo por pritaksi kandidatojn, tiam estas dezirinde uzi pozitivajn vortumojn. Kelkfoje la sama punkto povas esti vortumita ĉu pozitive ĉu negative, ekzemple se temas pri la vasteco de ies lingva repertuaro (vd. tabelon A1).

Tabelo A1. Pozitivaj kaj negativaj pritaksaj kriterioj

Pozitivaj kriterioj	Negativaj kriterioj
<ul style="list-style-type: none"> Havas bazan repertuaron de lingvaj rimedoj kaj strategioj, kiuj ebligas al li/ŝi trakti ĉiutagajn antaŭvideblajn situaciojn. (<i>Eurocentres</i> – nivelo 3 – Atestilo) Havas bazan repertuaron de lingvaj rimedoj kaj strategioj, kiu sufiĉas por la plej ĉiutagaj bezonoj, kvankam li/ŝi ĝenerale tordas la mesaĝon kaj devas serĉi vortojn. (<i>Eurocentres</i> – nivelo 3 – Pritaksista tabelo) 	<ul style="list-style-type: none"> Havas malvastan repertuaron de lingvaj rimedoj, kiu necesigas konstantan revortumadon kaj serĉadon pri vortoj. (<i>ESU</i> – nivelo 3) Limigita lingvorego ofte kaŭzas interrompojn kaj miskomprenojn en nerutinaj situacioj. (Nivelo 2 pri la finna lingvo) La komunikado misfunkcias, ĉar lingvoregaj limigoj malhelpas la transdonon de la mesaĝo. (<i>ESU</i> – nivelo 3)
<ul style="list-style-type: none"> En la leksika repertuaro centre rolas objektoj, lokoj kaj plej ĝeneralaj, konataj vortoj. (<i>ACTFL</i> – komencanto) 	<ul style="list-style-type: none"> Havas nur limigitan leksikan repertuaron. (Nivelo 1 pri la nederlanda lingvo) Limigita repertuaro de vortoj kaj esprimoj malhelpas la transdonon de pensoj kaj ideoj. (Gotenburga Universitato)
<ul style="list-style-type: none"> Produktas kaj rekonas aron da parkerigitaj vortoj kaj frazoj. (Trim 1978, nivelo 1) 	<ul style="list-style-type: none"> Kapablas produkti nur listojn kun ŝablonecaj esprimoj. (<i>ACTFL</i> – komencanto)
<ul style="list-style-type: none"> Kapablas produkti mallongajn ĉiutagajn esprimojn por kontentigi simplajn, konkretajn bezonojn (ekzemple por saluti, peti informojn ktp). (Elviri, Milano, nivelo 1, 1986) 	<ul style="list-style-type: none"> Havas nur la plej bazan repertuaron de lingvaj rimedoj, kiu montras neniun aŭ preskaŭ neniun praktike uzeblan lingvoregon. (<i>ESU</i> – nivelo 1)

Kroma komplikajo ĉe la evitado de negativaj vortumoj estas, ke iuj ecoj de komunikaj lingvokapabloj ne estas sumigeblaj: ju malpli da tiaj ecoj, des pli bone. Evidenta ekzemplo estas tio, kion oni kelkfoje nomas ‘sendependeco’: kiugrade la lernanto dependas de (a) parola alĝustigado flanke de kunparolantoj, (b) la eblo peti klarigojn kaj (c) la eblo ricevi helpon dum siaj vortumaj provoj. Tiajn aferojn oni ofte povas solvi, aldonante limigojn al pozitive vortumitaj priskriboj. Jen kelkaj ekzemploj:

- Kapablas ĝenerale kompreni klaran, laŭnorman paroladon pri konataj aferoj, direktitan al li/ŝi, kondiĉe ke eblas de tempo al tempo peti ripetadon aŭ revortumadon.
- Kapablas kompreni diraĵojn rekte, klare kaj malrapide direktataj al li/ŝi en simpla, ĉiutaga konversacio, kondiĉe ke la kunparolanto povas helpi komprenigante.
- Kapablas interagi sufiĉe komferte en strukturitaj situacioj kaj mallongaj konversacioj, kondiĉe ke la kunparolanto laŭbezone helpas.

Precizeco

Priskriboj prezentu konkretajn taskojn kaj/aŭ konkretajn kapablonivelejn rilate al la plenumado de taskoj. Ĉi tie konsiderindas du elementoj. Unue, en priskriboj oni evitu malprecizecon, kiel “Kapablas uzi serion da adekvataj strategioj”. Al kio rilatas la

‘strategioj’? ‘Adekvataj’ por kio? Kiel interpreti ‘serion’? La problemo pri malprecizaj priskriboj estas, ke ili aspektas bone kaj ili facile akceptiĝas, kio maskas la fakton, ke ĉiuj malsame interpretas ilin. Due, jam ekde la kvardekaj jaroj oni uzas la principon, ke la skalaj ŝtupoj ne dependu de anstataŭigado de kvalifikiloj en la sekva ŝtupo, kiel ‘kelkaj’ aŭ ‘iuj’ per ‘multaj’ aŭ ‘plej multaj’, aŭ de ‘sufiĉe vasta’ per ‘tre vasta’, aŭ de ‘kontentige’ per ‘bone’. La distingoj estu realaj, kaj ne nur vortaj. La konsekvenco estas, ke povas resti malplenaj lokoj sur la skalo, se montriĝas neeble fari konkretajn distingojn.

Klareco

Priskriboj estu travideblaj, ne ĵargonecaj. Ĵargonaĵoj ne nur baras komprenadon: kelkfoje okazas, ke imponaj priskriboj montriĝas preskaŭ neniodiraj, kiam ili estas senigitaj je ĵargonaĵoj. Due, priskriboj estu esprimitaj en gramatike malkomplika maniero, kun klara kaj logika strukturo.

Mallongeco

Ekzistas skolo, kiu emfazas la gravecon de tutecaj skaloj. Precipe en Usono kaj Aŭstralio oni uzas tiajn skalojn. Oni provas krei sufiĉe longajn alineojn, kiuj kovras ĉiujn elementojn, kiujn oni konsideras esencaj. Ĉe tiaj skaloj oni do atingas ‘precizecon’ per longega listo, kiu skizas detalan bildon pri tio, kion pritaksistoj rekonu kiel tipan lernanton en la koncerna nivelo. Temas do pri tre riĉaj priskribaj fontoj. Sed ĉi tia aliro havas du gravajn malavantaĝojn. Unue, fakte ne ekzistas ‘tipaj’ individuoj. Ĉe ĉiu individuo la detalaj ecoj malsame kunekzistas. Due, priskribo, kiu estas pli longa, ol unu frazo kun du propozicioj, ne reale povas esti konsultata dum pritaksa procezo. Montriĝas, ke instruistoj ĝenerale preferas mallongajn priskribojn. Dum la projekto, en kiu ilustraj priskriboj estis kreitaj, instruistoj emis rifuzi aŭ diserigi priskribojn pli longajn ol ĉirkaŭ 25 vortojn (t.e. ĉirkaŭ du liniojn en normala litertipo).

Sendependeco

Estas du pliaj avantaĝoj de mallongaj priskriboj. Unue, estas pli verŝajne, ke ili priskribas agojn, pri kiuj eblas diri ‘Jes, ĉi tiu persono kapablas fari tion’. Kaj pro ilia mallongeco ili estas uzeblaj kiel sendependaj kriterioj en kontrolistoj aŭ demandoj por kontinua pritaksado fare de instruisto kaj/aŭ por memtaksado. Ĉi tia sendependa integreco estas signo, ke la priskribo povus funkcii kiel celo, kaj ne nur havas signifon en rilato kun aliaj priskriboj sur la skalo. Tio malfermas la vojon al la uzado por multaj aliaj pritaksaj formoj (vd. ĉapitron 9).

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiuj el la listigitaj kriterioj estas la plej gravaj, kaj kiuj aliaj kriterioj estas eksplice aŭ implice uzataj en ilia sistemo;*
- *kiugrade estas realiginde kaj realigeble, ke la priskribaj vortumoj en ilia sistemo konformu al kriterioj similaj al tiuj, kiuj estas listigitaj ĉi tie.*

Metodoj por la ellaborado de skaloj

La ekzistado de pluraj niveloj antaŭsupozas, ke iuj aferoj estas lokeblaj en unu nivelon kaj ne en alian, kaj ke la priskriboj de specifa lingvorea nivelo apartenas al unu nivelo kaj ne al alia. Tio necesigas konsekvence aplikeblajn skaligajn principojn. Ekzistas pluraj manieroj, laŭ kiuj lingvoregaj priskriboj estas ligeblaj al diversaj niveloj. La ekzistantaj metodoj povas esti dividitaj en tri grupojn: intuiciajn, kvalitajn kaj kvantajn metodojn. La plej multaj ekzistantaj lingvoregaj skaloj kaj aliaj nivelaroj estis ellaborataj per unu el la tri intuiciaj metodoj. Plej bone estas kombini ĉiujn tri alirojn en kompletiga kaj kolekta procedo. Por kvalitaj metodoj oni intuicie preparu kaj elektu materialojn kaj oni intuicie interpretu rezultojn. Por kvantaj metodoj oni kvantigu kvalite antaŭtestitajn materialojn kaj oni intuicie interpretu rezultojn. Por la ellaborado de la Komunaj referencniveloj ni do kombinis intuiciajn, kvalitajn kaj kvantajn alirojn.

Kiam oni uzas kvalitajn kaj kvantajn metodojn, estas du eblaj komencopunktoj: priskriboj kaj lingvouzaj samplaj.

Komenci per priskriboj: Oni povas unue konsideri, kion oni volas priskribi, kaj poste skribi, kolekti aŭ prilabori malnetajn priskribojn por la koncernaj kategorioj. Tiuj priskriboj estas poste uzataj en la kvalita fazo. Metodoj 4 kaj 9, la unua kaj lasta en la ĉi-suba grupo de kvalitaj metodoj, estas ekzemploj de tiu aliro. Tiu aliro speciale taŭgas por ellabori priskribojn por kategorioj, kiuj rilatas al instruprogramoj, ekzemple lingvaj aktivadoj. Sed ĝi estas ankaŭ uzebla por ellabori priskribojn por aspektoj de kompetentoj. Komenci per kategorioj kaj priskriboj havas la avantaĝon, ke eblas teorie ekvilibre kovri la tutan terenon.

Komenci per lingvouzaj samplaj: Ankaŭ eblas unue konsideri reprezentajn lingvouzajn samplajn. Tiu aliro uzeblas nur por ellabori priskribojn por pritaksi lingvouzajn taskojn. Tiam oni povas peti de reprezentaj pritaksistoj, ke ili priskribu, kion ili vidas, kiam ili laboras kun tiuj samplaj (kvalita aliro). Metodoj 5 ĝis 8 estas variaĵoj de ĉi tiu ideo. Ebla alternativo estas peti de la pritaksistoj nur, ke ili pritaksu la samplajn. Poste oni uzu taŭgan statistikan teknikon por identigi la ŝlosilajn aspektojn, kiuj estis fakte decidigaj por la pritaksistoj (kvanta aliro). Metodoj 10 kaj 11 estas ekzemploj de tiu aliro. Komenci per lingvouzaj samplaj havas la avantaĝon, ke oni ekhavas tre konkretajn priskribojn, kiuj estas bazitaj sur datumoj.

La lasta metodo, numero 12, estas la sola metodo, ĉe kiu oni vere matematike *skaligas* la priskribojn. Tiun metodon ni uzis por ellabori la Komunajn referencnivelojn kaj ilustrajn priskribojn, aldone al metodo 2 (intuicia aliro) kaj metodoj 8 kaj 9 (kvalitaj aliroj). Ellaborinte la skalon, oni povas uzi la saman statistikan teknikon ankaŭ por validumi la skalon dum praktika uzo kaj por identigi reviziindaĵojn.

Intuiciaj metodoj

Intuiciaj metodoj ne postulas strukturitan kolektadon de datumoj. Sufiĉas la interpretado de spertoj laŭ specifaj principoj.

Metodo 1. Fakule: Oni petas iun krei skalon, por kio li/ŝi povas konsulti ekzistantajn skalojn, instruprogramajn dokumentojn kaj aliajn utilajn konsultilojn. Eventuale li/ŝi unue analizas la bezonojn de la koncerna celgrupo. Poste oni testas kaj revizias la skalon, eble uzante informantojn.

Metodo 2. *Komite:* Kiel ‘fakule’, sed ĉi-metode engaĝiĝas malgranda ellabora teamo kaj pli granda grupo da konsultantoj. Oni povas peti de la konsultantoj prikomenti la malnetojn. La konsultantoj povas labori intuicie surbaze de siaj spertoj kaj/aŭ surbaze de komparoj kun lernantoj aŭ kaj lingvouzaj samplaj. Gipps (1994) kaj Scarino (1996, 1997) pridiskutas la malfortaĵojn de instruprogramaj skaloj por la lernado de fremdaj lingvoj en duagrada lernejoj, kiuj estis komitate produktitaj en Britio kaj Aŭstralio.

Metodo 3. *Eksperimente:* Kiel ‘komitate’, sed temas pri sufiĉe longedaŭra proceduro, en kiu oni provas ellabori ‘grupan konsenton’ kadre de institucio kaj/aŭ kadre de specifa pritaksa kunteksto. Kerna grupo de homoj provas atingi komunan interkonsenton pri la interpretado de niveloj kaj kriterioj. Poste oni povus per sistema testado kaj retrokoplado plibonigi la vortumojn. Grupoj de pritaksistoj povus pridiskuti lingvouzajn samplajn en rilato kun la difinoj kaj, inverse, difinojn en rilato kun lingvouzaj samplaj. Tio estas la tradicia maniero por ellabori lingvovogajn skalojn. (Wilds 1975, Ingram 1985, Liskin-Gasparro 1984 kaj Lowe 1985/1986).

Kvalitaj metodoj

Ĉe kvalitaj metodoj oni laboras kun malgrandaj laborgrupoj kaj informantoj kaj oni ne statistike, sed kvalite interpretas la akiritajn informojn.

Metodo 4. *Ŝlosilaj konceptoj: vortumado:* Kiam ekzistas malneta skalo, oni povas uzi jenan simplan teknikon: diserigu la skalon kaj petu de informantoj, kiuj tipe estas la uzantoj de la skalo, (a) meti la difinojn laŭ la sinsekvo, kiun ili kredas ĝusta, kaj (b) klarigi, kial ili kredas, ke tio estas la ĝusta sinsekvo. Kaj kiam montriĝas, ke estas diferencoj inter ilia sinsekvo kaj la intencita sinsekvo, oni petu de la uzantoj (c) indiki la ŝlosilajn erojn, kiuj estis helpaj aŭ konfuzigaj. Kelkfoje estas utile forigi nivelon kaj prezenti duan taskon por malkovri, kie la internivela manko indikas, ke mankas intera nivelo. La atestilaj skaloj de *Eurocentres* estis ĉi-maniere ellaboritaj.

Metodo 5. *Ŝlosilaj konceptoj: lingvouzaj samplaj:* Priskriboj estas ligitaj al tipaj lingvouzaj samplaj sur la koncernaj nivelaj tavoloj por certigi koheron inter tio, kio estas priskribita kaj tio, kio okazis. Kelkaj el la Kembrigaj gvidiloj por ekzamenistoj gvidas instruistojn laŭ proceduro, en kiu ili komparu la surskalajn vortumojn kun notoj aljuĝitaj al specifaj lingvouzaj taskoj. Por la ellaborado de la priskriboj de *IELTS (International English Language Testing System)*, internacia testosistemo por la angla) oni petis grupojn de spertaj pritaksistoj identigi ‘ŝlosilajn lingvouzajn samplajn’ por ĉiu nivelo, kaj poste interkonsenti pri la ‘ŝlosilaj ecoj’ de ĉiu samplaj. Poste ili identigas dum diskuto la ecojn, kiujn ili kredas karakterizaj por ĉiu nivelo, kaj integras ilin en la priskribojn. (Alderson 1991, Shohamy k.a. 1992).

Metodo 6. *Ĉeftraĵo:* Taskaj plenumaĵoj (kutime skribaj) estas sinsekvigitaj de individuaj informantoj. Poste ili intertraktas pri komuna sinsekvo. La principo, laŭ kiu la samplaj fakte estas ordigitaj, estas poste identigita kaj priskribita por ĉiu nivelo, ĉe kio ili akcentu por ĉiu unuopa nivelo la plej rimarkindajn trajtojn. Tio, kio estas priskribita, estas la trajto (eco, mezurindaĵo), kiu difinas la vicordon (Mullis 1980). Vaste uzata variaĵo estas la ordigado laŭ nombro de stakoj kaj ne laŭ iu vicordo. Ekzistas ankaŭ interesa plurdimensia variaĵo de la klasika aliro. En tiu versio oni unue identigas la ŝlosilajn konceptojn (vd. metodon 5) por

difini la plej ĉefajn trajtojn. Poste oni ordigas la samplajn por ĉiu trajto aparte. Fine oni do havas analizan, plurtrajtan skalon anstataŭ tuteca ĉeftrajta skalo.

Metodo 7. *Jes-ne-decidoj*: En ĉi tiu variaĵo de la ĉeftrajta metodo oni unue ordigas la reprezentajn samplajn laŭnivele en stakojn. En posta diskuto oni enfokusigas la internivelajn limojn kaj oni identigas la ‘ŝlosilajn ecojn’ (kiel ĉe metodo 5). Ĉi-metode la koncerna eco estas vortumita kiel mallonga kriteria demando, kiu respondeblas per ‘jes’ aŭ ‘ne’. Tiel konstruiĝas decida arbo de jes-ne-elektoj kaj estiĝas algoritmo de decidoj, kiun sekvu la pritaksisto (Upshur kaj Turner 1995).

Metodo 8. *Komparaj pritaksoj*: Oni grupe pridiskutas parojn da lingvouzaj taskoj, ĉe kio oni decidas, kiu estas pli bona, kaj kial. Ĉi tiel la pritaksistoj en sia metalingvo identigas kategoriojn kaj la plej rimarkindajn ecojn, kiuj rolas en ĉiu nivelo. Poste oni vortumas tiujn ecojn kiel priskribojn (Pollitt kaj Murray 1996).

Metodo 9. *Kategoriado*: Kiam pretas la malnetaj priskriboj, oni povas peti de informantoj ordigi ilin en stakojn laŭ la kategorioj aŭ niveloj, kiujn ili devas priskribi. Oni ankaŭ povas peti de la informantoj prikomenti, redakti/plibonigi kaj/aŭ malakcepti priskribojn kaj identigi la priskribojn, kiuj estas speciale klaraj, utilaj, adekvataj ktp. Ĉi tiel la priskribaro, sur kiu baziĝas la ilustraj skaloj, estas ellaborita kaj prilaborita (Smith kaj Kendall 1963, North 1996/2000).

Kvantaj metodoj

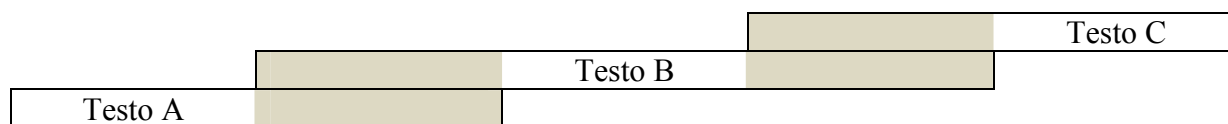
Por la ĉi-subaj metodoj necesas sufiĉe multe da statistika analizado kaj zorga interpretado de la rezultoj.

Metodo 10. *Distinga analizo*: Oni unue plenumas detalan diskursanalizon pri la lingvouzaj samplaj, kiuj jam estas pritaksitaj (prefere de teamo). Dum ĉi tiu kvalita analizo oni identigas kaj nombras diversajn kvalitajn ecojn. Poste oni aplikas multoblan regreson por decidi, kiuj el la identigitaj ecoj signife influis la aljuĝon fare de la pritaksistoj. Poste oni uzas tiujn ecojn por vortumi la priskribojn por ĉiu nivelo (Fulcher 1996).

Metodo 11. *Plurdimensia skaligo*: Malgraŭ sia nomo ĉi tiu metodo estas priskriba tekniko por identigi ŝlosilajn ecojn kaj la rilatojn inter ili. Oni unue pritaksas lingvouzajn taskojn per analiza plurkategoria skalo. La analiza tekniko montras, kiuj kategorioj estis fakte decidaj por difini la nivelon, kaj ĝi rezultigas diagramon, kiu bildigas la distancojn inter la diversaj kategorioj. Ĉi tio do estas esplortekniko por identigi kaj validumi la rimarkindajn kriteriojn (Chaloub-Deville 1995).

Metodo 12. *Teorio pri respondoj al testeroj (angle: IRT – ‘item response theory’)*: IRT kovras familion de mezuraj aŭ skaligaj modeloj. La plej baza kaj firma modelo estas la *Rasch*-modelo. La Rasch-modelo estas nomita laŭ Georg Rasch, la dana matematikisto. IRT originas el la probabloteorio kaj estas ĉefe uzata por determini la malfacilecon de individuaj testeroj en testerobankoj. Progresantoj havas tre grandan ŝancon ĝuste respondi al baza demando, dum komencantoj havas tre malgrandan ŝancon ĝuste respondi al demando sur progressa nivelo. Surbaze de tiu simpla fakto oni ellaboris Rasch-modelan skaligan metodon, kiu povas esti uzata por kalibri testerojn laŭ unu skalo. Oni pluevoluigis la aliron, por ke ĝi estu uzebla, ne nur por skaligi testerojn, sed ankaŭ por skaligi komunikajn kapablojn.

En Rasch-analizo, diversaj testoj aŭ demandaroj povas esti kunigitaj kiel ĉeneroj, kiuj parte kovras unu la alian. Por tio oni uzas ‘ankrajn testerojn’, kiuj estas komunaj en la najbaraj testoj. En la ĉi-suba figuro la ankraj testeroj estas grizigitaj. Ĉi-maniere oni povas krei testojn destinitajn por specifaj grupoj de lernantoj, kvankam ili restas ligitaj al komuna skalo. Oni tamen estu singarda ĉe ĉi tiu procedo, ĉar en la modelo tordiĝas la rezultoj ĉe la altaj kaj malaltaj notoj por ĉiu testo.



La avantaĝo de Rasch-analizo estas, ke ĝi ebligas sensamplan, senskalan mezuradon, t.e. skaligadon, kiu ne dependas de la samplaj aŭ de la testoj/demandaroj uzitaj en la analizo. Ĝi liveras skalajn valorojn, kiuj restas konstantaj por estontaj grupoj, kondiĉe ke tiuj estontecaj subjektoj povas esti konsiderataj novaj grupoj en la sama statistika populacio. Kvantigeblas kaj korekteblas sistemaj valorŝoviĝoj, kiuj okazas dum la paso de la tempo (ekzemple pro instruprogramaj ŝanĝiĝoj aŭ pro trejniĝado de pritaksistoj). Kvantigeblas kaj korekteblas ankaŭ sistemaj variaĵoj inter tipoj de lernantoj aŭ pritaksistoj (Wright kaj Masters 1982, Lincare 1989).

Estas pluraj manieroj, laŭ kiuj Rasch-analizo povas esti uzata por skaligi priskribojn:

(a) La datumoj de la kvalitaj metodoj 6, 7 aŭ 8 estas per Rasch-analizo divideblaj laŭ aritmetika skalo.

(b) Testoj povas esti singarde ellaboritaj por mezurebligi lingvoregajn priskribojn en specifaj testeroj. Tiuj testeroj estas skaligeblaj per Rasch-analizo. Iliaj skalaj valoroj estas uzataj por indiki la relativan malfacilecon de la priskriboj (Brown k.a. 1992, Carroll 1993, Masters 1994, Kirsch 1995, Kirsch kaj Mosenthal 1995).

(c) Priskriboj estas uzeblaj kiel demandaraj elementoj por la pritaksado de lernantoj fare de instruistoj (‘Ĉu li/ŝi kapablas fari tion aŭ tion?’). Ĉi-maniere la priskriboj estas rekte kalibreblaj laŭ aritmetika skalo, same kiel ĉe la skaligado de testeroj en testerobankoj.

(ĉ) La priskribaj skaloj en ĉapitroj 3, 4 kaj 5 estas ĉi-maniere ellaboritaj. En ĉiuj tri projektoj priskribitaj en aldonoj B, C kaj D, oni aplikis Rasch-analizon por skaligi priskribojn kaj por interegaligi la rezultintajn skalojn kaj priskribojn.

Rasch-analizoj utilas ne nur por la ellaborado de skaloj, sed ankaŭ por analizi la manieron, laŭ kiuj la tavoloj sur pritaksa skalo estas praktike uzataj. Tiel oni povas malkovri malprecizajn vortumojn, tro oftan aŭ tro maloftan uzadon de iuj tavoloj, kaj havigi al si bazon por revizioj. (Davidson 1992, Milanovic k.a. 1996, Stansfield kaj Kenyon 1996, Tyndall kaj Kenyon 1996).

La uzantoj de la Referenckadro povus konsideri kaj laŭbezone indiki:

- *kiugrade la notoj aljuĝataj en ilia sistemo, ricevis komunan signifon surbaze de komunaj difinoj;*
- *kiuj el la ĉi-supre skizitaj aŭ aliaj metodoj estas uzataj por ellabori tiujn komunajn difinojn.*

Elektita komentita bibliografio: lingvoregaj skaloj

- Alderson, J.C. (1991) 'Bands and scores' en: J.C. Alderson & B. North (red.) *Language testing in the 1990s*. London, British Council / Macmillan, Developments in ELT, 71-86. *Diskuto pri problemoj, kiujn kaŭzas konfuzoj pri celoj kaj orientiĝoj. Ellaborado de IELTS-skaloj (International English Language Testing System) pri parola lingvouzo.*
- Brindley, G. (1991) 'Defining language ability: the criteria for criteria' en: Anivan, S. (red.) *Current developments in language testing*, Singapore, Regional Language Centre. *Principa kritiko pri la aserto, ke lingvoregaj skaloj reprezentu kriterioligitan pritaksadon.*
- Brindley, G. (1998) 'Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues' en: *Language Testing* 15 (1), 45-85. *Kritiko pri rezultoj, en kiuj oni enfokusigas, kion lernantoj kapablas fari, kaj ne la aspektojn de evoluantaj kapabloj.*
- Brown, A., C. Elder, T. Lumley & J. McQueen (1992) *Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques*. Dokumento prezentita okaze de la 14a 'Language Testing Research Colloquium' en Vancouver. Represita en *Melbourne Papers in Applied Linguistics* 1/1, 37-69. *Klasika uzo de Rasch-analizo por skaligi testerojn por krei lingvorean skalon surbaze de legokomprenaj taskoj, pritaksitaj per la diversaj testeroj.*
- Carroll, J.B. (1993) 'Test theory and behavioural scaling of test performance' en: N. Frederiksen, R.J. Mislevy & I.I. Bejar (red.) *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 297-323. *Influhava artikolo, en kiu oni rekomendas la uzon de Rasch-analizo por skaligi testerojn por krei lingvorean skalon.*
- Chaloub-Deville, M. (1995) 'Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups' en: *Language Testing* 12 (1), 16-33. *Studo, kiu prezentas la kriteriojn, sur kiuj denaskaj parolantoj de la araba sin bazas ĉe la pritaksado de lernantoj. Fakte la sola apliko de plurdimensia skaligado ĉe lingvoregaj testoj.*
- Davidson, F. (1992) 'Statistical support for training in ESL composition rating' en: Hamp-Lyons (red.) *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood N.J., Ablex, 155-166. *Tre klara raporto pri la validumado de pritaksa skalo per Rasch-analizo laŭ cikla procedo. Pledo por 'semantika' aliro de skaligado, anstataŭ la 'konkreta' aliro ĉe ekzemple la ilustraj priskriboj.*

- Fulcher, G. (1996) 'Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction' en: *Language Testing* 13 (2), 208-238.
- Gipps, C. (1994) *Beyond testing*. London, Falmer Press.
- Kirsch, I.S. (1995) 'Literacy performance on three scales: definitions and results' en: *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and development (OECD), 27-53.
- Kirsch, I.S. & P.B. Mosenthal (1995) 'Interpreting the IEA reading literacy scales' en: M. Binkley, K. Rust & M. Winglee (red.) *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study*. Washington D.C., US Department of Education, National Center for Education Statistics, 135-192.
- Linacre, J.M. (1989) *Multi-faceted Measurement*. Chicago, MESA Press.
- Liskin-Gasparro, J.E. (1984) 'The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum' en: *Foreign Language Annals* 17/5, 475-489.
- Lowe, P. (1985) 'The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain' en: C.J. James (red.) *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*. Lincolnwood IL, National Textbook Company.
- Sistema aliro por la ellaboro de priskriboj kaj skaloj surbaze de adekvata analizo de tio, kio fakte okazas dum la plenumado de la lingvouza tasko. Tre temporaba metodo.*
- Pledo por 'normorientita pritaksado' fare de instruistoj en rilato kun komunaj referencopunktoj konstruitaj kadre de kontaktoretoj. Diskutoj pri problemoj, kiujn kaŭzis malprecizaj priskriboj en la angla nacia instruprogramo ('National Curriculum'). Interesa por ĉiuj instruprogramoj.*
- Simpla, neteknika raporto pri speciala Rasch-analizo por produkti skalon surbaze de testaj rezultoj. La metodo estas ellaborita por antaŭdiri kaj klarigi la malfacilecon de novaj tekstoj surbaze de la taskoj kaj la rolantaj kapabloj, t.e. en rilato kun referenckadro.*
- Pli detala kaj teknika versio de la ĉi-supra studo. Oni sekvas la aplikon de la metodo en tri interrilataj projektoj.*
- Mejloŝtona studo pri statistika metodo, per kiu eblas konsideri la severecon de ekzamenistoj ĉe la raportado de pritaksaj rezultoj. En la projekto por la ellaborado de ilustraj priskriboj, la metodo estis uzata por kontroli la rilatojn inter niveloj kaj lernejaraj jaroj.*
- Skizo pri la celoj kaj la ellaborado de la usona ACTFL-skalo (American Council on the Teaching of Foreign Languages) surbaze de la parenca FSI-skalo (Foreign Service Institute).*
- Detala priskribo de la ellaborado de la usona ILR-skalo (Interagency Language Roundtable) surbaze de la parenca FSI-skalo (Foreign Service Institute).*

- Lowe, P. (1986) 'Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon' en: *Modern Language Journal* 70/4, 391-397.
- Masters, G. (1994) 'Profiles and assessment' en: *Curriculum Perspectives* 14(1), 48-52.
- Milanovic, M., N. Saville, A. Pollitt & A. Cook (1996) 'Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses' en: A. Cumming & R. Berwick, *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters, 15-38.
- Mullis, I.V.S. (1981) *Using the primary trait system for evaluating writing*. Manuskripto, nro. 10-W-51, Princeton N.J., Educational Testing Service.
- North, B. (1993) *The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology*. NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C., aprilo 1993.
- North, B. (1994) *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems* Strasbourg, Council of Europe, CC-Lang (94) 24.
- North, B. (1996/2000) *The development of a common framework scale of language proficiency*. Doktoriĝa tezo, Thames Valley University. Represita en 2000, New York, Peter Lang.
- North, B. (publikigota) *Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats*. TOEFL Research Paper. Princeton N.J., Educational Testing Service.
- Defendo de sistemo, kiu siakuntekste bone funkcii, kontraŭ teorismaj kritikoj, kiujn estigis la disvastiĝado de skaloj kaj ties intervjuo metodo en la eduka medio (kun ACTFL).*
- Mallonga raporto pri la maniero, laŭ kiu Rasch-analizo estis uzata en Aŭstralio por skaligi testajn rezultojn kaj instruistajn pritaksojn por krei sistemon por instruprogramaj profiloj.*
- Klasika raporto pri la uzo de Rasch-analizo por pluevoluigi pritaksan skalon por parolaj testoj, reduktante la nombron de surskalaj niveloj al nombro efike uzebla por pritaksistoj.*
- Klasika raporto pri la uzo de la 'ĉeftrajta metodo' por la ellaborado de pritaksa skalo por skribado en la denaska lingvo.*
- Kritiko pri la enhavo kaj la ellaboradaj metodoj de tradiciaj lingvovogaj skaloj. Propono por projekto por ellabori kunlabore kun instruistoj ilustrajn priskribojn kaj skaligi ilin per Rasch-analizo surbaze de instruistaj pritaksoj.*
- Ampleksa superrigardo pri instruprogramaj kaj pritaksaj skaloj, kiujn oni poste analizis kaj uzis kiel komencan punkton por la projekto por la ellaborado de ilustraj priskriboj.*
- Diskuto pri lingvovogaj skaloj: kiel rilatas lingvouzaj kaj lingvovogaj modeloj al skaloj? Detala raporto pri la ellaboradaj paŝoj en la projekto, en kiu kreiĝis la ilustraj priskriboj: problemoj, kiuj leviĝis, solvoj, kiuj troviĝis.*
- Detala analizo kaj historia superrigardo pri tipoj de pritaksaj skaloj uzataj ĉe parolaj kaj skribaj testoj: avantaĝoj, malavantaĝoj, stumbliloj ktp.*

- North, B. & G. Schneider (1998) 'Scaling descriptors for language proficiency scales' en: *Language Testing* 15/2, 217-262. *Superrigardo pri la projekto, dum kiu produktiĝis la ilustraj priskriboj. Diskuto pri rezultoj kaj pri la stabileco de skalaj. Apendice aperas ekzemploj de instrumentoj kaj produktoj.*
- Pollitt, A., & N.L. Murray (1996). 'What raters really pay attention to' en: M. Milanovic & N. Saville (red.) *Performance testing, cognition and assessment: Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium (Studies in language testing* 3, 74-91). Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate. *Interesa metodologia artikolo, kiu ligas la analizon per tabelo de mezurindaĵoj ('repertory grid analysis') kun simpla skaliga tekniko por identigi, kiujn elementojn enfokusigas pritaksistoj en diversaj lingvoregaj niveloj.*
- Scarino, A. (1996) 'Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning' en: *Proceedings of the AFMLTA 10th National Languages Conference*, 67-75. *Kritiko pri malprecizaj vortumoj kaj manko de informoj pri tio, kiel bone lernantoj plenumas taskojn en britaj kaj aŭstraliaj instruprogramaj profiloj por pritaksado fare de instruistoj.*
- Scarino, A. (1997) 'Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning' en: *Proceedings of the AFMLTA 11th National Languages Conference*, 241-258. *Kiel ĉi-supre.*
- Schneider, G. & B. North (1999) "*In anderen Sprachen kann ich...*" *Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.* Bern/Aarau, NFP 33 / SKBF (Umsetzungsbericht). *Mallonga raporto pri la projekto, dum kiu produktiĝis la ilustraj skalaj. En la raporto enkondukiĝas ankaŭ la svisa versio de la Dokumentujo (40 A5-paĝoj).*
- Schneider, G. & B. North (2000) '*Dans d'autres langues, je suis capable de...*' *Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères.* Berne/Aarau PNR33/CSRE (rapport de valorisation). *Kiel ĉi-supre.*
- Schneider, G. & B. North (2000) *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.* Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG. *Plena raporto pri la projekto, dum kiu produktiĝis la ilustraj skalaj. Klara ĉapitro pri skaligado en la angla. En la raporto enkondukiĝas ankaŭ la svisa versio de la Dokumentujo.*

- Shohamy, E., C.M. Gordon & R. Kraemer (1992) 'The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests' en: *Modern Language Journal* 76, 27-33.
- Skehan, P. (1984) 'Issues in the testing of English for specific purposes' en: *Language Testing* 1/2, 202-220.
- Smith, P.C. & J.M. Kendall (1963) 'Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales' en: *Journal of Applied Psychology*, 47/2.
- Stansfield, C.W. & D.M. Kenyon (1996) 'Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines' en: A. Cumming & R. Berwick *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters, 124-153.
- Takala, S. & F. Kaftandjieva (publikigota) 'Council of Europe scales of language proficiency: A validation study' en: J.C. Alderson (red.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- Tyndall, B. & D. Kenyon (1996) 'Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis' en: A. Cumming & R. Berwick *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters, 9-57.
- Upshur, J. & C. Turner (1995) 'Constructing rating scales for second language tests' en: *English Language Teaching Journal* 49 (1), 3-12.
- Wilds, C.P. (1975) 'The oral interview test' en: B. Spolsky & R. Jones (red.) *Testing language proficiency*. Washington D.C., Center for Applied Linguistics, 29-44.
- Simpla raporto pri baza kvalita metodo por la ellaborado de analiza skalo por skriba lingvouzo. Montriĝis mirigegea intertaksista fidindeco inter netrejnitaĵoj neprofesiuloj.*
- Kritiko pri normoligiteco kaj relativaj vortumoj en la ELTS-skaloj.*
- La unua provo skaligi priskribojn anstataŭ simple skribi ilin. Mejloŝtona verko. Tre malfacile legebla.*
- La uzo de Rasch-skalgado por konfirmi la sinsekvon de taskoj, kiuj aperas en la ACTFL-gvidlinioj (American Council on the Teaching of Foreign Languages). Interesa metodologia studo, kiu inspiris la aliron, kiu estis elektita en la projekto por la ellaborado de ilustraj priskriboj.*
- Raporto pri la uzo de pluevoluigita Rasch-modelo por skaligi lingvajn memtaksojn en rilato kun adaptitaj ilustraj priskriboj. Kunteksto: DIALANG-projekto: provoj en rilato kun la finna lingvo.*
- Simpla raporto pri la validumado de skalo por niveltaksaj intervjuoj pri la angla kiel dua lingvo ĉe la akceptiĝo en universitato. Klasika apliko de pluraspekta Rasch-analizo por identigi trejniĝajn bezonojn.*
- Speciala pluevoluigo de la ĉeftrajta tekniko por produkti skemojn de jes-ne-decidoj. Tre interesa por la lerneja medio.*
- La originala publikaĵo de la originala lingvorega pritaksa skalo. Indas atenteme legi ĝin por malkovri nuancojn, kiuj ekde tiam perdiĝis en la plej multaj intervjuaj aliroj.*

Aldono B: la ekzemplaj skaloj de lingvoregaj priskriboj

Ĉi tiu aldono donas superrigardon de la svisa projekto, dum kiu oni ellaboris la ilustrajn skalojn por la *Referenckadro*. La skaligitaj kategorioj estas listigitaj kun referencoj al la ĉefpaĝoj de ĉi tiu dokumento. La priskriboj el la projekto estis skaligitaj kaj uzitaj por krei la *Referenckadrajn* nivelojn. Tio okazis per metodo 12c (la Rasch-modelo), kiu estas priskribita fine de aldono A.

La svisa esplorprojekto

Origino kaj kunteksto

La priskribaj skaloj en ĉapitroj 3, 4 kaj 5 estas faritaj surbaze de la rezultoj de projekto de la Svisa Nacia Fondaĵo por Sciencaj Esploroj, kiu daŭris de 1993 ĝis 1996. Ĉi tiu projekto estas daŭrigo de la simpozio de Rüşchlikon (Svislando) en 1991. La celo estis la ellaborado de travideblaj lingvoregaj priskriboj por diversaj aspektoj de la priskriba sistemo de la *Referenckadro*, kiuj povus esti utilaj ankaŭ por la ellaborado de Eŭropa Lingva Dokumentujo.

En 1994 okazis esploro pri ‘interagado’ kaj ‘produktado’, kiu limiĝis al la angla lingvo kiel fremda lingvo kaj al la pritaksado fare de instruistoj. La esploro en 1995 estis parta ripeto de la esploro en 1994, kun aldono de ‘ricevado’. Krome, oni esploris la lingvoregon ne nur pri la angla lingvo, sed ankaŭ pri la franca kaj germana. Apud pritaksado fare de instruistoj, oni aldonis memtaksadon kaj informojn pri ekzamenoj (Cambridge, Goethe, DELF/DALF).

En la du esploroj partoprenis entute preskaŭ 300 instruistoj kaj ĉirkaŭ 2.800 lernantoj reprezentantaj ĉirkaŭ 500 klasojn. Reprerentiĝis lernantoj el la unua kaj dua partoj de la duagrada edukado, faka edukado kaj plenkreskula edukado laŭ la ĉi-sekvaj proporcioj:

	Unua parto de la duagrada edukado	Dua parto de la duagrada edukado	Faka edukado	Plenkreskula edukado
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

Partoprenis instruistoj el ĉiuj kvar svisaj lingvoregionoj: germana, franca, itala kaj romanĉa. La nombroj de partoprenantoj el la itala kaj romanĉa regionoj estis tre limigitaj. En ĉiu esplorjaro ĉirkaŭ kvarono de la instruistoj instruis pri sia gepatra lingvo. La instruistoj plenigis demandarojn en la cellingvo. En 1994 oni uzis nur priskribojn por la angla, dum en 1995 aldoniĝis priskriboj por la franca kaj germana.

Metodologio

Konciza priskribo pri la metodologio de la projekto:

Intuicia fazo:

1. Detala analizado de lingvoregaj skaloj el publike haveblaj publikaĵoj, aŭ kiuj en 1993 estis akiritaj per kontaktoj de la Konsilio de Eŭropo. Fine de ĉi tiu resumo aperas listo.
2. Diserigado de tiuj skaloj al priskribaj kategorioj, kiuj rilatas al la skaloj skizitaj en ĉapitroj 4 kaj 5. Tiel estiĝis komenca bazo de klasifikitaj, prilaboritaj priskriboj.

Kvalita fazo:

3. Laŭkategoria analizado de registraĵoj de diskutoj inter instruistoj, kiuj komparas la lingvoregojn montritajn en vidbendaj registraĵoj. Tio okazis por kontroli ĉu la metalingvo de la praktikantoj estas adekvate reprezentita.
4. 32 laborgrupoj kun instruistoj, kiuj (a) atribuas priskribojn al la kategorioj, kiuj plej adekvate kovras ilin, (b) faras kvalitajn prijuĝojn pri la klareco, precizeco kaj adekvateco de la priskriboj kaj (c) ordigas priskribojn laŭ lingvoregaj niveltavoloj.

Kvanta fazo:

5. Instruistoj pritaksis reprezentajn lernantojn je la fino de la lerneja jaro, uzante demandarojn parte kovrantajn unu la alian, kiuj estas kompilitaj per la priskriboj, pri kiuj la instruistoj dum la gruplaboroj indikis, ke ili estas la plej klaraj, enfokusigaj kaj adekvataj. En la unua esplorjaro oni uzis sep demandarojn konsistantajn el po kvindek priskriboj por kovri la lingvorean gamon ekde lernantoj, kiuj lernis la anglan dum okdek horoj, ĝis progresintaj parolantoj.
6. En la dua esplorjaro oni uzis alian serion de kvin demandaroj. La du esploroj estis kunligeblaj pro tio, ke la priskriboj pri parola interagado reuziĝis en la dua jaro. Por ĉiu priskribo la lernantoj estis pritaksitaj laŭ skalo de 0 ĝis 4. La skalo priskribis la rilaton kun lingvouzaj kondiĉoj, sub kiuj la lernantoj atendeble agas konforme al la teksto de la priskribo. La maniero, laŭ kiu instruistoj interpretis la priskribojn, estis analizita per la Rasch-modelo por pritaksaj skaloj. Ĉi tiu analizo havis du celojn:
 - (a) matematike skaligi ‘valoron de malfacileco’ por ĉiu priskribo.
 - (b) identigi statistike signifan variecon en la interpretado de la priskriboj en rilato kun diversaj edukadaj sektoroj, lingvaj regionoj kaj cellingvoj por identigi priskribojn kun stabilegaj valoroj en malsamaj kuntekstoj, kiuj estas uzeblaj por la konstruado de tutecaj skaloj, kiuj resumas la Komunajn referencnivelojn.
7. Ĉiuj partoprenantaj instruistoj pritaksis vidbende registritajn lingvouzajn taskojn de kelkaj lernantoj en la esplorgupo. La celo de ĉi tiuj pritaksoj estis la kvantigado de la severeccaj diferencoj inter la partoprenantaj instruistoj. Tiel eblis konsideri tiujn diferencojn ĉe la identigado de la diversaj atingoj en svisaj edukadaj sektoroj.

Interpreta fazo:

8. Identigado de la limolinioj sur la priskriba skalo por produkti la Komunajn referencnivelojn prezentitajn en ĉapitro 3. Resumado de tiuj niveloj en tuteca skalo (tabelo 1), en memtaksa tabelo kun lingvaj aktivadoj (tabelo 2) kaj en pritaksa tabelo kun aspektoj de komunikaj lingvaj kapabloj (tabelo 3).

9. Prezento de ilustraj skaloj en ĉapitroj 4 kaj 5 por la kategorioj, kiuj montriĝis skaligeblaj.

10. Adaptado de la memtaksilaj priskriboj por produkti svisan provoversion de la Eŭropa Lingva Dokumentujo. Ĝi enhavas: (a) memtaksilan tabelon por aŭskultado, parolado, parola interagado, parola produktado, skribado (tabelo 2) kaj (b) memtaksilajn kontrolistojn por ĉiuj Komunaj referencniveloj.

11. Fina konferenco, dum kiu prezentiĝis la rezultoj. La spertoj pri la Dokumentujo estis pridiskutitaj kaj instruistoj estis informitaj pri la Komunaj referencniveloj.

Rezultoj

La skaligado de priskriboj por malsamaj spertoj kaj por diversspecaj kapabloj (lingvaj, pragmatikaj, socikulturaj) estis malfaciligita pro la demando ĉu pritaksoj pri ĉi tiuj malsamaj ecoj estas kombineblaj en unu mezurilan dimension. Tio ne estas problemo, kiun kaŭzis la Rasch-modelo, aŭ kiu estas ekskluzive ligita al la Rasch-modelo: oni renkontas la problemon ĉe ĉiuj statistikaj analizoj. Estas nur, ke la Rasch-modelo estas malpli pardonema, kiam la problemo montriĝas. Testaj datumoj pri pritaksoj fare de instruistoj kaj testaj datumoj pri pritaksoj fare de lernantoj malsame traktiĝas, kiam rolas tiu problemo. Ĉe pritaksado fare de instruistoj, iuj kategorioj en ĉi tiu projekto estis malpli sukcesaj kaj devis esti forigitaj el la analizo por garantii la precizecon de la rezultoj. El la originala priskribaro perdiĝis interalie jenaj kategorioj:

a) Socikulturaj kapabloj

La priskriboj, kiuj eksplike priskribis socikulturajn kaj socilingvajn kapablojn. Ne estas klare, kiom ĉi tiun problemon kaŭzis (a) la fakto, ke ĉi tiu mezurindaĵo estis apartigita el lingvorego, (b) la sufiĉe malprecizaj priskriboj, kiuj montriĝis problemaj dum la gruplaboraj kunvenoj, aŭ (c) nekoheraj respondoj fare de instruistoj, kiuj malhavis la necesajn konojn pri siaj lernantoj. Ĉi tiu problemo montriĝis ankaŭ ĉe priskriboj pri la kapabloj legado kaj komprenado de fikciaj kaj literaturaj tekstoj.

b) Laborrilataj priskriboj

La priskriboj, ĉe kiuj instruistoj devis diveni pri (ĝenerale laborrilataj) aktivadoj ne rekte observeblaj en la klaso, ekzemple telefonado, partoprenado en formalaj kunsidoj, formalaj prezentoj, verkado de raportoj kaj eseoj, formala korespondado. La problemo montriĝis, malgraŭ tio, ke plenkreskulaj kaj fakaj sektoroj estis bone reprezentitaj en la esploro.

c) Negativaj konceptoj

La priskriboj, kiuj rilatis al la bezono pri simpligado, ripetado aŭ klarigado, kiuj implice estas negativaj konceptoj. Tiaj aspektoj funkciis pli bone kiel kondiĉoj en pozitive vortumitaj priskriboj, ekzemple:

Kapablas ĝenerale kompreni klaran, laŭnorman paroladon pri konataj aferoj, direktitan al li/si, kondiĉe ke eblas de tempo al tempo peti ripetadon aŭ revortumadon.

Por ĉi tiuj instruistoj legado montriĝis memstara mezura dimensio, kiu apartigendas de parola interagado kaj produktado. La datumkolekta metodo ebligis la apartan skaligadon de legado, kaj posteventan egaligadon de la legoskalo al la ĉefa skalo. Skribado ne estis unu el la ĉefaj

atentopunktoj en la studo, do la priskriboj por skriba produktado en ĉapitro 4 estis ĉefe evoluigitaj el tiuj por parola produktado. Sed la relative granda stabileco de la skalaj valoroj por la *Referenckadraj* priskriboj por legado kaj skribado, kiujn raportis *DIALANG* kaj *ALTE* (vd. aldonojn C kaj D respektive), sugestas, ke la elektitaj aliroj por legado kaj skribado estas sufiĉe efikaj.

Ĉiuj ĉi-supre pridiskutitaj problemoj pri kategorioj rilatas al la problemo de unudimensieco aŭ plurdimensieco ĉe skaligado. Plurdimensieco alimaniere montras sin en rilato kun la populacio de lernantoj, kies lingvoregon oni priskribas. En iuj okazoj la problemo pri priskribo dependis de la eduka sektoro. Laŭ la koncernaj instruistoj ‘realvivaj’ taskoj estas ekzemple multe pli facilaj por plenkreskaj komencantoj, ol por dekkvarjaraj komencantoj. Tio ŝajnas esti intuicie logika. Temas pri konata problemo pri varieco pro misdiferencigaj testeroj (angle: DIF – ‘differential item function’). Ĉe la konstruado de la Komunaj referencniveloj, kiuj estas prezentitaj en tabeloj 1 kaj 2 en ĉapitro 3, oni kiom eble evitis priskribojn, kiuj montris tian DIF-variecon. Montriĝis tre malmulta signifa variado pro cellingvo kaj neniuj pro denaska lingvo. Montriĝis nur, ke denaskulaj instruistoj eble pli strikte interpretas la vorton ‘komprenado’ en pli altaj lingvoniveloj, speciale kiam temas pri literaturo.

Aplikado

La ilustraj priskriboj en ĉapitroj 4 kaj 5 estis (a) lokitaj en la nivelon, al kiu la originalaj priskriboj dum la studo estis empirie kalibritaj, (b) vortumitaj rekombinante elementojn el priskriboj, kiuj estis kalibritaj al la koncernaj niveloj (tio okazis por kelkaj kategorioj kiel *Alpublika anoncado*, kiuj ne estis inkluzivigitaj en la originala studo), aŭ (c) elektitaj surbaze de rezultoj de la kvalita esplorfazo (laborgrupoj), aŭ (ĉ) skribitaj dum la interpreta fazo por ŝtopi breĉojn sur empirie kalibritaj subskaloj. Tiu lasta punkto validas por preskaŭ la tuta regonivelo *Pinto*, por kiu tre malmultaj priskriboj estis inkluzivigitaj en la studo.

Sekvo

En projekto por la universitato de Bazelo en 1999 kaj 2000 oni adaptis *Referenckadrajn* priskribojn por krei memtaksilon por la akceptiĝa proceduro en la universitato. Aldoniĝis ankaŭ priskriboj por socilingvaj kapabloj kaj por la farado de notoj en universitata kunteksto. La novaj priskriboj estis skaligitaj laŭ la *Referenckadraj* niveloj sekvante la saman metodon kiel en la originala projekto. Ili estas nun inkluzivigitaj en ĉi tiu versio de la *Referenckadro*. La korelativeco inter la skalaj valoroj de la originalaj *Referenckadraj* priskriboj kaj la skalaj valoroj en la Bazela studo estis 0,899.

Literaturo

- North, B. (1996/2000) *The development of a common framework scale of language proficiency*. Doktoriga tezo, Thames Valley University. Represita en 2000, New York, Peter Lang.
- North, B. (publikigota) ‘Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels’ en: J.C. Alderson (red.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.

- North, B. (publikigota) ‘A CEF-based self-assessment tool for university entrance’ en: J.C. Alderson (red.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- North, B. & G. Schneider (1998) ‘Scaling descriptors for language proficiency scales’ en: *Language Testing* 15/2, 217-262.
- Schneider, G. & B. North (1999) *"In anderen Sprachen kann ich..." Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Bern/Aarau, NFP 33 / SKBF (Umsetzungsbericht).

La priskriboj en la Referenckadro

Aldone al la tabeloj en ĉapitro 3, en kiuj resumiĝas la Komunaj referencniveloj, aperas dise en la teksto de ĉapitroj 4 kaj 5 jenaj ilustraj priskriboj:

Dokumento B1: Ilustraj skaloj en ĉapitro 4 – **Komunikaj aktivadoj**

RICEVADO	Parola Ĝenerala aŭskulta komprenado	<ul style="list-style-type: none"> • Komprenado de interdenaskulaj interagoj • Aŭskultado kiel ĉeestanta publikano • Aŭskultado de anoncoj kaj instrukcioj • Aŭskultado de elsendoj kaj sonregistraĵoj
	Aŭdvida	<ul style="list-style-type: none"> • Rigardado al televidprogramoj kaj filmoj
	Skriba Ĝenerala lega komprenado	<ul style="list-style-type: none"> • Legado de korespondaĵoj • Legado por orientiĝi • Legado por trovi informojn kaj argumentojn • Legado de instrukcioj
INTERAGADO	Parola Ĝenerala parola interagado	<ul style="list-style-type: none"> • Komprenado de denaskula kunparolanto • Konversaciado • Partoprenado en neformalaj diskutoj • Partoprenado en formalaj diskutoj kaj kunsidoj • Alcela kunlaborado • Intertraktado por akiri varojn kaj servojn • Interŝanĝado de informoj • Intervjuado kaj intervjuiĝado
	Skriba Ĝenerala skriba interagado	<ul style="list-style-type: none"> • Korespondado • Traktado de notoj, mesaĝoj kaj formularoj
PRODUKTADO	Parola Ĝenerala parola produktado	<ul style="list-style-type: none"> • Monologado: priskribado de spertoj • Monologado: argumentado (ekz. en debato) • Alpublika anoncado • Alpublika parolado
	Skriba Ĝenerala skriba produktado	<ul style="list-style-type: none"> • Krea skribado • Verkado de raporto kaj eseoj

Dokumento B2: Ilustraj skaloj en ĉapitro 4 – **Komunikaj strategioj**

RICEVADO	<ul style="list-style-type: none"> • Identigado kaj deduktado
INTERAGADO	<ul style="list-style-type: none"> • Prenado de parolvicoj • Kunlaborado • Petado de klarigoj
PRODUKTADO	<ul style="list-style-type: none"> • Planado • Kompensado • Kontrolado kaj riparado

Dokumento B3: Ilustraj skaloj en ĉapitro 4 – **Laborado kun tekstoj**

TEKSTOJ	<ul style="list-style-type: none"> • Farado de notoj (dum lekcioj, seminarioj ktp) • Traktado de tekstoj
----------------	--

Dokumento B4: Ilustraj skaloj en ĉapitro 5: **Komunikaj kapabloj**

LINGVAJ KAPABLOJ	Vasteco	<ul style="list-style-type: none"> • Vasteco de ĝeneralaj lingvaj konoj • Vasteco de leksikaj konoj
	Regado	<ul style="list-style-type: none"> • Gramatika ĝusteco • Regado de leksikaj konoj • Regado de fonologiaj konoj • Regado de ortografiaj konoj
SOCILINGVAJ KAPABLOJ		<ul style="list-style-type: none"> • Socilingva adekvateco
PRAGMATIKAJ KAPABLOJ		<ul style="list-style-type: none"> • Flekseco • Prenado de parolvicoj (vd. ankaŭ ĉe ‘komunikaj strategioj’) • Evoluigado de temoj • Koherigado kaj interligado • Vortuma precizeco • Parola flueco

Dokumento B5: *Kohero en priskriba kalibrado*

La pozicio, en kiu specifa enhavaĵo aperas surskale, montras grandan koheron. Kiel ekzemplo oni povas preni ‘temojn’. Ne estis priskriboj inkluzivigitaj por ‘temoj’, sed en priskriboj por pluraj kategorioj oni referencis al temoj. La tri plej aferkoncernaj kategorioj ĉi-rilate estis *Priskribado de spertoj*, *Interŝanĝado de informoj* kaj *Vasteco*.

En la tri ĉi-subaj superrigardoj ni komparas la manierojn, laŭ kiuj ‘temoj’ estas traktataj en tiuj tri kampoj. Kvankam la tri superrigardoj enhave ne identas, ili montras konsiderindan koheron, kiam oni komparas ilin. Tiu kohero retroveblas en la tuta aro de kalibritaj priskriboj. Ĉi-specaj analizoj estis la bazo por krei priskribojn por kategorioj, kiuj ne troviĝis en la originala esploro (ekzemple *Alpublika anoncado*), kaj kiuj estis kreitaj per kombinado de elementoj el aliaj priskriboj.

PRISKRIBADO DE SPERTOJ							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
- kie oni loĝas	- homoj, aspekto - edukiĝo, laboro - lokoj, viv-cirkonstancoj	- objektoj, hejmbestoj, posedaĵoj - okazaĵoj, aktivadoj - ŝatoj, malŝatoj - planoj, interkonsentoj - personaj spertoj	- intrigo de libro/filmo - spertoj - reagoj al ambaŭ - revoj, esperoj, ambicioj - rakonti	- detalojn de neantaŭvideblaj okazaĵoj, ekz. de akcidento		- klara pri-skribo de kompleksaj temoj	
INTERŜANĜADO DE INFORMOJ							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
- oni mem kaj aliaj - loĝloko - tempo	- simpla, rutina, rekta - limigita, laboro, libertempo	- simplaj vojindikoj kaj instrukcioj - ŝatokupoj, kutimoj, rutinoj	- detalaj instrukcioj	- akumulitaj faktaj informoj pri konataj aferoj en la propra intereskampo			
VASTEKO: SITUACIOJ							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
	- bazaj ĉiutagaj bezonoj - simplaj, antaŭvideblaj, situacioj pri vivtenado - simplaj konkretaj bezonoj: personaj detaloj, ĉiutagaj rutinoj, informpetoj	- rutinaj ĉiutagaj intertraktoj - konataj situacioj kaj temoj - ĉiutagaj situacioj kun antaŭvidebla enhavo	- la plej multaj temoj, kiuj apartenas al onia ĉiutaga vivo: familio, ŝatokupoj kaj interesoj, laboro, vojaĝado, aktualaĵoj				

Dokumento B4: Lingvoregaj skaloj, kiuj estis uzataj kiel fontoj

Tutecaj skaloj por ĝenerala parola lingvorego

- Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication, 1974
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment – Graded Tests, 1987
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands, 1990
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency, 1993
- European Certificate of Attainment in Modern Languages, 1993

Skaloj por diversaj komunikaj aktivadoj

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills, 1978
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales, 1991
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English, 1991
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994

Skaloj por la kvar kapabloj

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings, 1975
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking, 1978
- Australian Second Language Proficiency Ratings, 1982
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines, 1986
- Elviri k.a.: Oral Expression, 1986 (en: Van Ek, 1986)
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors, 1991
- English Speaking Union (ESU) Framework Project, 1989
- Australian Migrant Education Program Scale (nur aŭskultado)

Skaloj por pritaksi parolan lingvoregon

- Dade County ESL Functional Levels, 1978
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid, 1981
- Carroll, B.J. & P.J. Hall: Interview Scale, 1985
- Carroll, B.J.: Oral Interaction Assessment Scale, 1980
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for Speaking & Writing, 1990
- Göteborgs Universitet: Oral Assessment Criteria
- Fulcher: The Fluency Rating Scale, 1993

Referenckadroj por instruprogramaj enhavoj kaj pritaksaj kriterioj por pedagogiaj fazoj aŭ ekzamenoj

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English, 1990
- Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French, 1989
- English National Curriculum: Modern Languages, 1991
- Netherlands New Examinations Programme, 1992
- Eurocentres Scale of Language Proficiency, 1993
- British Languages Lead Body: National Language Standards, 1993

Aldono C: la DIALANG-skaloj

Ĉi tiu aldono donas superrigardon pri la *DIALANG*-pritaksosistemo por lingvoj. Ĝi estas diagnozo-centra apliko de la *Komuna Eŭropa Referenckadro*. En ĉi tiu aldono centre rolas la memtaksaj priskriboj uzataj en la *DIALANG*-sistemo, kaj la kalibra studo farita pri ili dum la ellaborado de tiu sistemo. Krome vi trovos en ĉi tiu aldono du interrilatajn priskribajn skalojn, kiuj estas bazitaj sur la *Referenckadro*, kaj kiuj estas uzataj ĉe la raportado kaj klarigado de diagnozaj rezultoj al lernantoj. La priskriboj en ĉi tiu projekto estas skaligitaj kaj egaligitaj al la Komunaj referencniveloj per metodo 12c (la Rasch-modelo), kiu estas klarigita fine de aldono A.

La *DIALANG*-projekto

La DIALANG-pritaksosistemo

DIALANG estas pritaksa sistemo por lingvolernantoj, kiuj volas akiri diaĝnozajn informojn pri sia lingvorego. La *DIALANG*-projekto estas plenumita kun financa subteno de la Ĝenerala Direktorejo pri Edukado kaj Kulturo de la Eŭropa Komisiono (SOCRATES-programo, LINGUA-ago D).

La sistemo konsistas el memtaksado, lingvaj testoj kaj retrokoplado, kiuj ĉiuj estas haveblaj en dek kvar eŭropaj lingvoj: la angla, dana, finna, franca, germana, greka, hispana, irlanda, islanda, itala, nederlanda, norvega, portugala kaj sveda. *DIALANG* estas senpage havebla per interreto.

La pritaksa referenckadro de *DIALANG* kaj la priskribaj skaloj, kiuj estas uzataj por raporti la rezultojn al la uzantoj, estas rekte bazitaj sur la *Komuna Eŭropa Referenckadro*. Ankaŭ la memtaksaj priskriboj de *DIALANG* estas plejparte prenitaj de la *Referenckadro* kaj estis adaptitaj, kiam ajn tio necesis por kontentigi la specifajn bezonojn de la sistemo.

La celo de DIALANG

La celgrupo de *DIALANG* estas plenkreskuloj, kiuj volas scii sian lingvoregan nivelon, kaj kiuj volas retrokuple informiĝi pri la fortoj kaj malfortoj en sia lingvorego. La sistemo ankaŭ rekomendas al la lernantoj manierojn por plibonigi siajn lingvajn kapablojn kaj ĝi krome provas plikonsciigi ilin pri lingvolernado kaj lingvorego. La sistemo ne eldonas atestilojn.

La sistemon uzos ĉefe individuaj lernantoj, kiuj sendepende studas lingvojn, aŭ kiuj partoprenas en formalaj lingvokursoj. Sed eble ankaŭ instruistoj opinios multajn ecojn de la sistemo utilaj por siaj celoj.

La pritaksa proceduro en DIALANG

La pritaksa proceduro en DIALANG konsistas el jenaj paŝoj:

1. Elektado de administra lingvo (14 elektebloj)
2. Registriĝo
3. Elektado de la pritestota lingvo (14 elektebloj)
4. Niveltaksa testo surbaze de leksikaj konoj
5. Elektado de kapablo (legado, aŭskultado, skribado, leksiko, strukturoj)
6. Memtaksado (nur pri legado, aŭskultado kaj skribado)
7. La sistemo antaŭtaksas la kapablojn de la lernanto
8. La sistemo proponas teston kun konvena malfacileco
9. Retrokoplado

Ensalutante en la sistemon, la lernantoj unue elektu la lingvon, en kiu ili ŝatus ricevi instrukciojn kaj retrokupaĵojn. Post la registriĝo la uzantoj faru niveltaksan teston, kiu taksas ankaŭ la amplekson de iliaj leksikaj konoj. Elektinte la kapablon, pri kiu li/ŝi volas esti testata, la uzanto ricevas nombron da memtaksaj priskriboj, antaŭ ol komenciĝos la elektita testo. Tiuj memtaksaj priskriboj kovras la pritestotan kapablon, kaj la lernanto devas decidi ĉu li/ŝi kapablas aŭ ne kapablas plenumi la aktivadon menciitan en ĉiu priskribo. Memtaksado ne estas havebla por la du aliaj kapabloj pritaksitaj de *DIALANG*, leksiko kaj strukturoj, ĉar iliaj priskriboj ne troviĝas en la *Referenckadro*. Post la testo, kiel parto de la retrokupa procezo, la lernantoj estas informitaj pri tio ĉu ilia memtaksita lingvorea nivelo diferencas de la lingvorea nivelo, kiun taksis la sistemo surbaze de la plenumitaj testaj taskoj. En la sekcio pri klariga retrokoplado la uzantoj povas esplori ankaŭ la eblajn kialojn de la diferenco inter la mem taksita kaj teste taksita niveloj.

La celo de memtaksado en DIALANG

La uzo de priskriboj por memtaksado (MT) en la *DIALANG*-sistemo servas du celojn. Unue, MT estas konsiderata grava aktivado en si mem. Oni kredas, ke ĝi stimulas sendependan lernadon, ke ĝi donas al lernantoj pli grandan regon pri la propra lernado, kaj ke ĝi stimulas ilian konscion pri la lernoprocezo.

La dua celo de MT en *DIALANG* havas pli 'teknikan' karakteron: la sistemo uzas niveltaksan teston surbaze de leksikaj konoj kaj la memtaksajn rezultojn por antaŭtaksi la kapablojn de la lernanto. Surbaze de tiu antaŭtaksado la sistemo prezentas al la lernanto la teston, kies malfacileco plej bone konformas kun liaj/ŝiaj kapabloj.

La memtaksaj skaloj de DIALANG

Fonto

La plej multaj memtaksaj priskriboj uzataj en *DIALANG*, estas prenitaj el la angla versio de la *Komuna Eŭropa Referenckadro* (2a malneto, 1996). *DIALANG* estas do fakte rekta apliko de la *Referenckadro* por taksadaj celoj.

Kvalita evoluigo

En 1998 la *DIALANG*-laborgrupo pri memtaksado⁴ pristudis ĉiujn *Referenckadrajn* priskribojn kaj elektis tiujn, kiuj montriĝis la plej konkretaj, klaraj kaj simplaj. La grupo konsultis ankaŭ la empiriajn rezultojn de North (1996/2000) pri priskriboj. Oni elektis pli ol cent priskribojn por legado, aŭskultado kaj skribado. Oni elektis ankaŭ priskribojn pri parolado, sed pro tio, ke parolado ne iĝis parto de la *DIALANG*-sistemo, ili ne estas inkluzivigitaj en la ĉi-sube priskribita validuma studo, kaj tial ili ne aperas en ĉi tiu aldono.

La vortumo de la priskriboj estis ŝanĝitaj de ‘Kapablas’ al ‘Mi kapablas’, ĉar ili estis por memtaksado kaj ne por pritaksado fare de instruistoj. Kelkaj priskriboj estis plusimpligitaj por plitaŭgigi ilin por la celgrupo. Oni ankaŭ ellaboris kelkajn novajn priskribojn, kiam montriĝis, ke en la *Referenckadro* mankas sufiĉe da materialo, sur kiu oni povas bazi sin (tiuj novaj priskriboj aperas kursivigitaj en la tabeloj). Ĉiuj priskriboj estis kontrolitaj de d-ro Brian North, la kreinto de la *Referenckadraj* priskriboj, kaj de grupo de kvar lingvotestaj kaj lingvoinstruaj specialistoj, antaŭ ol oni decidis pri la difinitaj vortumoj de la priskriboj.

Tradukado

Pro tio, ke *DIALANG* estas plurlingva sistemo, la memtaksaj priskriboj estis poste elangligitaj al la aliaj dek tri lingvoj. La tradukado okazis laŭ interkonsentita proceduro. Oni interkonsentis pri gvidlinioj por tradukado kaj pria intertraktado. Komprenebleco por lernantoj estis la ĉefa kvalita kriterio. Komence, por ĉiu lingvo du aŭ tri specialistoj sendepende unu de la aliaj tradukis la priskribojn al sia lingvo. Poste ili kunvenis por pridiskuti diferencojn por interkonsenti pri komunaj vortumoj. La tradukoj estis senditaj al la laborgrupo pri memtaksado, kies membroj havas la lingvajn kapablojn por aldone kontroli la kvaliton de la tradukoj por naŭ lingvoj. Oni kontaktiĝis kun la tradukistoj por pridiskuti demandojn pri la vortumoj kaj por interkonsenti pri modifoj.

Kalibrado de la memtaksaj priskriboj

Kadre de la *DIALANG*-projekto oni faris ĝis nun unu kalibrantan studon pri la memtaksaj priskriboj. (Kalibrado estas proceduro, dum kiu oni statistike fiksas la malfacilecon de testeroj sur iuj niveloj, kaj dum kiu oni konstruas skalon por ili.) La kalibrado estis bazita sur sampla de 304 subjektoj (komplete planita testo), kiuj faris ankaŭ kelkajn *DIALANG*-testojn en la finna. La TM-priskriboj estis prezentitaj al ili en la sveda (la gepatra lingvo de 250 subjektoj) aŭ en la angla. Krome, la plej multaj subjektoj povis konsulti la finnajn versiojn de la priskriboj.⁵

⁴ La laborgrupo konsistis el Alex Teasdale (prezidanto), Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandjjeva, Mats Oscarson kaj Sauli Takala.

⁵ La studo estis organizita en la Centro por Aplikitaj Lingvostudoj de la Universitato de Jyväskylä, kiu estis la kunordiga centro de la projekto inter 1996 kaj 1999, fare de laborgrupo pri datumanalizo. Tiu laborgrupo konsistis el Fellyanka Kaftandjjeva (prezidanto), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong kaj Timo Törmäkangas. En la dua fazo de la *DIALANG*-projekto funkciis la Freie Universität Berlin kiel kunordiga centro.

La datumoj estis analizitaj per OPLM-programo (Verhelst k.a. 1985, Verhelst kaj Glass 1995).⁶ La rezultoj de la analizado estis tre bonaj: pli ol 90% de la priskriboj montriĝis skaligeblaj (t.e. ili estis trakteblaj en la elektita statistika modelo). La tri memtaksaj skaloj, kiuj estis konstruitaj surbaze de la kalibrado de la priskriboj, estis tre koheraj. Tion indikas la altaj indicoj pri fidindeco (alfa de Cronbach): 0,91 por legado, 0,93 por aŭskultado kaj 0,94 por skribado.⁷

Similaj kalibraĵaj studoj okazos, kiam organiziĝos testostudoj por la aliaj 13 lingvoj laŭ la labormetodo, kiun ellaboris la datumanaliza grupo. Tiuj studoj montros, kiugrade la elstaraj rezultoj de la unua studo estas ripeteblaj kaj ĉu iuj priskriboj montriĝos konsekvence pli taŭgaj, ol aliaj por memtaksaj celoj.

Kvankam la unua kalibra studo estas nur unu studo, estas grave noti, ke ĝi informas pri la kvalito de pli ol unu lingvoversio de la MT-priskriboj en *DIALANG*. Tio estas, ĉar la plej multaj pristuditaj lernantoj povis laŭplaĉe elekti unu aŭ eĉ ĉiujn el la tri versioj (sveda, angla aŭ finna) ĉe la plenigado de la memtaksa sekcio. Sed plej multaj lernantoj verŝajne – por esti certaj – uzis la svedan version. Pro la singarda tradukproceduro, ni povas sekure supozi, ke la MT-priskriboj estas grandparte egalaj por ĉiuj lingvoj. Estas evidente, ke tiu supozo estos testita kiel parto de aliaj kalibraĵaj studoj.

Kroman pruvon pri la kvalito de la memtaksaj *DIALANG*-skaloj – kaj ankaŭ pri la *Referenckadraj* skaloj – montris d-ro Kaftandjjeva. Li rilatigis la valorojn pri malfacileco de la priskriboj en ĉi tiu studo kun la valoroj por la samaj priskriboj, kiujn trovis North (1996/2000) en alia kunteksto. La trovita kohero estis altega: 0,83. Aŭ eĉ 0,897, kiam oni ekskluzivigas unu strange kondukantan priskribon.

Dokumento C1 montras la 107 memtaksajn priskribojn por legado, aŭskultado kaj skribado, kiuj transvivis la kalibrantan studon, kiu estis bazita sur la finnaj datumoj. La priskriboj en ĉiu tabelo estas ordigitaj laŭ malfacileco de la plej facilaj ĝis la plej malfacilaj. La priskriboj, kiuj ne estis prenitaj el la *Referenckadro* estas *kursivigitaj*.

Aliaj DIALANG-skaloj bazitaj sur la Komuna Eŭropa Referenckadro

Aldone al la memtaksaj priskriboj, *DIALANG* uzas du pliajn versiojn de priskribaj skaloj, kiuj estas bazitaj sur la *Referenckadro*. Temas pri skaloj, kiuj rilatas al legado, skribado kaj aŭskultado:

- pli konciza versio, kiu akompanas la testrezultojn,
- malpli konciza versio, kiu estas parto de la konsulta retrokoplado.

⁶ OPLM estas plivastigo de la Rasch-modelo, en kiu testeroj povas varii laŭ distingopovo. La diferenco inter ĉi tiu modelo kaj la duparametra modelo estas, ke la pondaj parametroj ne estas taksitaj, sed enigataj kiel konataj konstantoj.

⁷ Ankaŭ la ĝenerala adekvateco de la datummodelo estis sufiĉe bona ($p=0,26$) kiam la priskriboj estis kalibrataj kune. Ankaŭ la kalibrado kiu estis bazita sur kapabloj, montris bonan statistikan adekvatecon ($p=0,10$ por legado, 0,84 por skribado kaj 0,78 por aŭskultado).

La koncizaj raportaj skaloj

En *DIALANG* oni uzas koncizajn ĝeneralajn skalojn pri legado, skribado kaj aŭskultado por raportoj pri la rezultoj de la *DIALANG*-sistemo. Kiam lernantoj retrokuple estas informitaj pri la testrezultoj, ili ricevas nivelindikon laŭ la *Referenckadra* skalo de A1 ĝis C2. La signifo de la indiko estas priskribita helpe de ĉi tiuj raportaj skaloj. Por la validumado en la *DIALANG*-kunteksto oni petis 12 fakulajn pritaksistojn ligi ĉiun priskribon al unu el la ses niveloj. Poste ĉi tiuj pritaksistoj uzis tiujn ĝeneralajn skalojn por la raportado de rezultoj, por ligi ĉiun testeron el la *DIALANG*-testoj pri la finna lingvo al Komuna referencnivelo. La skalo estis bazita sur tabelo 2 de la *Referenckadro*. La priskriboj estis iomete modifitaj en simila maniero kiel la MT-priskriboj. Tiuj skaloj estas prezentitaj en dokumento C2.

La malpli koncizaj retrokoplaj skaloj

En la sekcio pri konsulta retrokoplado en la pritaksa sistemo oni uzas skalojn, kiuj enhavas malpli koncizajn lingvoregajn priskribojn pri legado, skribado kaj aŭskultado. La sekcio donas al la uzantoj sufiĉe detalajn priskribojn de tio, kion lernantoj tipe kapablas fari per la lingvo sur ĉiu lingvorea nivelo. La lernantoj povas ankaŭ kompari la priskribon por specifa nivelo kun la priskriboj por najbaraj niveloj. Ankaŭ ĉi tiuj iom detalaj skaloj estas bazitaj sur la skaloj de tabelo 2 de la *Referenckadro*, sed la priskriboj estis pluevoluigitaj helpe de aliaj sekcioj en la *Referenckadro* kaj ankaŭ helpe de aliaj fontoj. Tiuj skaloj estas prezentitaj en dokumento C3.

Legantoj, kiuj interesiĝas pri la rezultoj de la empiriaj studoj, kiuj ĉi tie estas menciitaj, trovos pli da informoj ĉe Takala kaj Kaftandjieva (publikigota). Por pliaj informoj pri la sistemo ĝenerale kaj pri la retrokoplaj informoj, kiujn ĝi produktas, oni konsultu Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala kaj Teasdale (publikigota).

Literaturo

- Huhta, A., S. Luoma, M. Oscarson, K. Sajavaara, S. Takala & A. Teasdale (publikigota) 'DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners' en: J.C. Alderson (red.) *Case Studies of the Use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- North, B. (1996/2000) *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement*. Doktoriga tezo, Thames Valley University. Represita en 2000, New York, Peter Lang.
- Takala, S. & F. Kaftandjieva (publikigota) 'Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study' en: J.C. Alderson (red.) *Case Studies of the Use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- Verhelst, N., C. Glass & H. Verstralen (1985) *One-Parameter Logistic Model: OPLM*. Arnhem, CITO.
- Verhelst, N. & C. Glass (1995) 'The One-Parameter Logistic Model' en: G. Fisher & I. Molenaar (red.) *Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications*. New York, Springer-Verlag, 215–237.

Dokumento C1: Memtaksaj DIALANG-priskriboj

Referenc-kadra nivelo	LEGADO
A1	<p>Mi kapablas kompreni la ĝeneralan ideon de simplaj informaj tekstoj kaj mallongaj simplaj priskriboj, speciale se ili enhavas bildojn, kiuj helpas klarigi la tekston.</p> <p>Mi kapablas kompreni tre mallongajn, simplajn tekstojn, kombinante konatajn nomojn, vortojn kaj bazajn vortogrupojn, se mi ekzemple povas relegi partojn de la teksto.</p> <p>Mi kapablas sekvi mallongajn, simplajn skribajn instrukciojn, speciale se ili enhavas ilustraĵojn.</p> <p>Mi kapablas rekoni konatajn nomojn, vortojn kaj tre simplajn vortogrupojn en simplaj anoncoj, kiujn oni renkontas en la plej kutimaj, ĉiutagaj situacioj.</p> <p>Mi kapablas kompreni mallongajn, simplajn mesaĝojn ekz. sur poŝtkartoj</p>
A2	<p>Mi kapablas kompreni mallongajn, simplajn tekstojn, kiuj enhavas la plej kutimajn vortojn, inkluzive de kelkaj komunaj internaciaj vortoj.</p> <p>Mi kapablas kompreni mallongajn, simplajn tekstojn skribitajn en kutima, ĉiutaga lingvaĵo.</p> <p>Mi kapablas kompreni mallongajn, simplajn tekstojn, kiuj rilatas al mia laboro.</p> <p>Mi kapablas trovi specifajn informojn en simplaj ĉiutagaj legaĵoj kiel reklamoj, broŝuroj, menuoj kaj horaroj</p> <p>Mi kapablas identigi specifajn informojn en simplaj legaĵoj kiel leteroj, broŝuroj kaj mallongaj gazetaj artikoloj pri okazaĵoj.</p> <p>Mi kapablas kompreni mallongajn, simplajn personajn leterojn.</p> <p>Mi kapablas kompreni bazajn rutinajn leterojn kaj faksaĵojn pri konataj temoj.</p> <p>Mi kapablas kompreni simplajn instrukciojn por aparatoj, kiujn oni renkontas en la ĉiutaga vivo, ekz. por publika telefono.</p> <p>Mi kapablas kompreni ĉiutagajn ŝildojn kaj avizojn en publikaj lokoj (ekz. stratoj, restoracioj, stacidomoj) kaj en laborejoj.</p>
B1	<p>Mi kapablas kompreni malkompleksajn tekstojn pri temoj, kiuj rilatas al miaj propraj intereskampoj.</p> <p>Mi kapablas trovi kaj kompreni ĝeneralajn informojn, kiujn mi bezonas en ĉiutagaj legaĵoj kiel leteroj, broŝuroj kaj mallongaj oficialaj dokumentoj.</p> <p>Mi kapablas priserĉi unu longan tekston aŭ plurajn mallongajn tekstojn por apartigi specifajn informojn, kiujn mi bezonas ĉe la plenumado de tasko.</p> <p>Mi kapablas rekoni la ĉefajn punktojn en malkompleksaj gazetaj artikoloj pri konataj temoj.</p> <p>Mi kapablas rekoni la ĉefajn konkludojn en klare verkitaj argumentaj tekstoj.</p> <p>Mi kapablas rekoni la ĝeneralajn rezonadojn en teksto, sed ne necese detale.</p> <p>Mi kapablas kompreni priskribojn de okazaĵoj, sentoj kaj deziroj en personaj leteroj sufiĉe bone por korespondi kun amiko aŭ konato.</p> <p>Mi kapablas kompreni klare skribitan, malkompleksan instrukcion pri aparato.</p>
B2	<p>Mi kapablas legi korespondaĵojn rilatantajn al miaj propraj intereskampoj kaj mi kapablas facile kompreni la esencan signifon.</p> <p>Mi kapablas kompreni fakartikolojn ekster mia propra intereskampoj, kondiĉe ke mi povas uzi vortaron por konfirmigi miajn terminologiajn interpretojn.</p> <p>Mi kapablas sufiĉe facile legi multajn specojn de tekstoj en diversaj rapidecoj kaj en diversaj manieroj, depende de la celo de la legado kaj de la tekstotipo.</p> <p>Mi havas vastajn leksikajn konojn por legado, sed mi kelkfoje spertas malfacilaĵojn kun malpli konataj vortoj kaj vortogrupoj.</p> <p>Mi kapablas rapide rekoni la enhavon kaj gravecon de novaĵoj, artikoloj kaj raporto pri vasta gamo da prifakaj temoj, por decidi ĉu indas pli detale pristudi ilin.</p> <p>Mi kapablas kompreni artikolojn kaj raportojn pri aktualaj problemoj, en kiuj la aŭtoroj alprenas specifajn vidpunktojn.</p>
C1	<p>Mi kapablas kompreni ĉiajn korespondaĵojn, ĉe kio mi malofte uzas vortaron.</p> <p>Mi kapablas detale kompreni longan, kompleksan instrukcion pri nova maŝino aŭ proceduro, eĉ se temas pri instrukcio ekster mia propra intereskampoj aŭ fako, se eblas relegi malfacilajn partojn.</p>
C2	<p>Mi kapablas kompreni kaj interpreti preskaŭ ĉiujn formojn de skriba lingvo inkluzive de abstraktaj, strukture kompleksaj aŭ tre malformalaj literaturaj kaj neliteraturaj skribaĵoj.</p>

Referenc-kadra nivelo	SKRIBADO
A1	<p>Mi kapablas skribi simplajn notojn al amikoj. Mi kapablas priskribi, kie mi loĝas. Mi kapablas skribi personajn detalojn sur formularoj. Mi kapablas skribi simplajn izolitajn vortogrupojn kaj frazojn. Mi kapablas skribi mallongan, simplan poŝtkarton. Mi kapablas skribi mallongajn leterojn kaj mesaĝojn kun la helpo de vortaro.</p>
A2	<p>Mi kapablas doni mallongajn, bazajn priskribojn de okazaĵoj kaj aktivadoj. Mi kapablas skribi tre simplajn personajn leterojn kun dankoj kaj pardonpetoj. Mi kapablas skribi mallongajn, simplajn notojn kaj mesaĝojn, kiuj rilatas al ĉiutagaĵoj. Mi kapablas priskribi planojn kaj interkonsentojn. Mi kapablas klarigi, kion mi ŝatas aŭ malŝatas pri io. Mi kapablas priskribi mian familion, vivcirkonstancojn, edukiĝon, aktualan aŭ freŝdatan laboron. Mi kapablas priskribi pasintajn aktivadojn kaj personajn travivaĵojn.</p>
B1	<p>Mi kapablas verki tre mallongajn raportojn por peri rutinajn faktajn informojn kaj listigi kialojn por agoj. Mi kapablas skribi personajn leterojn, en kiuj mi detale priskribas spertojn, sentojn kaj okazaĵojn. Mi kapablas rakonti bazajn detalojn de neantaŭvideblaj okazaĵoj, ekz. de akcidento. Mi kapablas priskribi revojn, esperojn kaj ambiciojn. Mi kapablas noti mesaĝojn, kiam iu petas informojn, klarigas problemojn ktp. Mi kapablas priskribi la intrigon de libro aŭ filmo kaj priskribi miajn reagojn. Mi kapablas mallonge listigi kialojn kaj klarigojn pri opinioj, planoj kaj agoj.</p>
B2	<p>Mi kapablas ellabori diversajn ideojn kaj solvojn por problemoj. Mi kapablas kunigi informojn kaj argumentojn el pluraj fontoj. Mi kapablas rezoni laŭ interligitaj argumentoj. Mi kapablas spekulativi pri kaŭzoj, konsekvencoj kaj imagitaj situacioj.</p>
C1	<p>Mi kapablas detali kaj subteni miajn vidpunktojn iom vaste kun kromaj elementoj, argumentoj kaj adekvataj ekzemploj. Mi kapablas sisteme ellabori argumentojn, taŭge substrekante signifajn elementojn kaj alportante adekvatajn subtenajn detalojn. Mi kapablas klare kaj detale priskribi kompleksajn temojn. (Taksite) <i>Mi kapablas kutime skribi sen konsulti vortaron.</i> (Taksite) <i>Mi kapablas tiel bone skribi, ke miaj skribaĵoj kontrolendas, nur se temas pri gravaj tekstoj.</i></p>
C2	<p>Mi kapablas verki laŭ adekvata kaj efika logika strukturo, kiu helpas la leganton trovi gravajn punktojn. Mi kapablas produkti klarajn, fluajn, kompleksajn raportojn, artikolojn aŭ eseojn, kiuj prezentas argumenton aŭ kritike pritraktas proponojn aŭ literaturajn verkojn. (Taksite) <i>Mi kapablas tiel bone skribi, ke denaskuloj ne bezonas kontroli miajn tekstojn.</i> (Taksite) <i>Mi kapablas tiel bone skribi, ke miaj tekstoj ne estas multe plibonigeblaj, eĉ ne fare de instruistoj pri verkado.</i></p>

Referenc-kadra nivelo	AŬSKULTADO
A1	<p>Mi kapablas kompreni ĉiutagajn esprimojn pri simplaj, konkretaj ĉiutagaj bezonoj en klara, malrapida kaj ripeta parolo.</p> <p>Mi kapablas sekvi tre malrapidajn kaj zorgeme esprimatajn parolaĵojn, kun longaj paŭzoj por kapti la signifon.</p> <p>Mi kapablas kompreni demandojn kaj instrukciojn kaj sekvi mallongajn, simplajn vojindikojn.</p> <p>Mi kapablas kompreni nombrojn, prezojn kaj tempindikojn.</p>
A2	<p>Mi kapablas kompreni sufiĉe por trakti sen troa peno simplajn, rutinajn interagojn.</p> <p>Mi kapablas ĝenerale identigi la temojn de diskutoj ĉirkaŭe, kiam oni parolas klare kaj malrapide.</p> <p>Mi kapablas ĝenerale kompreni klaran, laŭnorman paroladon pri konataj aferoj, kvankam en realvivaj situacioj eble necesas de tempo al tempo peti ripetadon aŭ revertumadon.</p> <p>Mi kapablas kompreni sufiĉe por konkretaj bezonoj en la ĉiutaga vivo, kondiĉe ke la parolado estas klara kaj malrapida.</p> <p>Mi kapablas kompreni vortogrupojn kaj esprimojn, kiuj rilatas al bazaj bezonoj.</p> <p>Mi kapablas trakti simplajn intertraktojn en vendejoj, poŝtejoj aŭ bankoj.</p> <p>Mi kapablas kompreni simplajn instrukciojn pri tio, kiel iri piede aŭ per publika transporto de A al B.</p> <p>Mi kapablas kompreni la esencajn informojn el mallongaj sonregistritaj fragmentoj pri antaŭvideblaj ĉiutagaĵoj, kiuj estas malrapide kaj klare parolataj.</p> <p>Mi kapablas identigi la ĉefajojn de televidaj novaĵaj raportoj pri okazaĵoj, akcidentoj ktp, se la komentojn subtenas bildoj.</p> <p>Mi kapablas kapti la esencon de mallongaj, klaraj, simplaj mesaĝoj kaj anoncoj.</p>
B1	<p>Mi kapablas diveni la signifon de laŭokazaj nekonataj vortoj el la kunteksto kaj kompreni la signifon de frazoj, se la pridiskutata temo estas konata.</p> <p>Mi kapablas ĝenerale sekvi la ĉefajn erojn de longaj diskutoj ĉirkaŭe, kondiĉe ke oni parolas klare kaj laŭnorme.</p> <p>Mi kapablas sekvi klaran paroladon en ĉiutaga konversacio, kvankam en realviva situacio de necesas tempo al tempo peti ripetadon de iuj vortoj kaj vortogrupoj.</p> <p>Mi kapablas kompreni malkompleksajn faktajn informojn pri ĉiutagaj aŭ fakrilataj temoj, ĉe kio mi kapablas kompreni ĝeneralajn mesaĝojn kaj specifajn detalojn, kondiĉe ke la parolado estas klare esprimata en ĝenerale konata akĉento.</p> <p>Mi kapablas kompreni la ĉefajojn de klaraj laŭnormaj parolaĵoj pri konataj aferoj, kiuj regule okazas.</p> <p>Mi kapablas sekvi prelegon aŭ paroladon pri mia propra intereskampo, kondiĉe ke la temo estas konata kaj la prezento estas malkompleksa kaj klare organizita.</p> <p>Mi kapablas kompreni simplajn teknikajn informojn, kiel uzinstrukcioj por ĉiutagaj aparatoj.</p> <p>Mi kapablas kompreni la informan enhavon de la plej multaj sonregistritaj aŭ elsenditaj aŭskultaĵoj pri konataj temoj, kiujn oni parolas relative malrapide kaj klare.</p> <p>Mi kapablas sekvi multajn filmojn, kies intrigojn forte subtenas bildoj kaj agoj, se la enhavo estas malkompleksa kaj la lingvaĵo klara.</p> <p>Mi kapablas kapti la ĉefajojn de multaj elsendoj pri konataj temoj kaj pri temoj en mia propra intereskampo, se la lingvaĵo estas relative malrapida kaj klara.</p>

Referenc- kadra nivele	AŬSKULTADO (daŭrigo)
B2	<p>Mi kapablas detale kompreni, kion oni diras al mi en laŭnorma parolata lingvaĵo. Mi kapablas fari tion, eĉ se estas iom da fona bruo.</p> <p>Mi kapablas kompreni laŭnormajn parolaĵojn, ĉeestajn aŭ elsenditajn, pri konataj kaj nekonataj temoj, kiujn oni normale renkontas en la persona, edukada aŭ profesia vivo. Nur ekstreme brua fono, malklara strukturo kaj/aŭ la uzo de idiomaĵoj kaŭzas kelkajn problemojn.</p> <p>Mi kapablas kompreni la ĉefajn ideojn de kompleksaj normlingvaj parolaĵoj pri konkretaj kaj abstraktaj temoj, inkluzive de teknikaj diskutoj en la kampo de mia intereso aŭ fako.</p> <p>Mi kapablas sekvi detalajn parolaĵojn kaj kompleksajn argumentadojn, kondiĉe ke la temo estas sufiĉe konata, kaj ke la parolanto klare indikas parolflujajn direktoŝanĝojn.</p> <p>Mi kapablas sekvi la esencaĵojn de prelegoj, paroloj, raportoj kaj alitipaj prezentoj, kiuj estas enhance kaj lingve kompleksaj.</p> <p>Mi kapablas kompreni anoncojn kaj mesaĝojn pri konkretaj kaj abstraktaj temoj parolatajn en norma lingvaĵo kaj en normala rapideco.</p> <p>Mi kapablas kompreni la plej multajn radio-dokumentaĵojn kaj la plej multajn aliajn sonregistratajn aŭ elsenditajn aŭdajn materialojn en norma lingvaĵo kaj mi kapablas rekoni la animstaton kaj tonon ktp de la parolanto.</p> <p>Mi kapablas kompreni la plej multajn televidajn novaĵojn kaj programojn pri aktualaĵoj kiel dokumentaĵoj, intervjuoj, diskutprogramoj, teatraĵoj kaj la plej multaj filmoj en laŭnorma lingvaĵo.</p> <p>Mi kapablas sekvi prelegon aŭ paroladon pri mia kampo, kondiĉe ke la prezento estas klara.</p>
C1	<p>Mi kapablas sekvi viglajn konversaciojn inter denaskuloj.</p> <p>Mi kapablas kompreni tiom, ke mi povas sekvi detalajn parolaĵojn pri abstraktaj kaj kompleksaj temoj ekster la propra kampo, kvankam mi eble bezonas de tempo al tempo konfirmadon pri detaloj, speciale se la akĉento estas nekonata.</p> <p>Mi kapablas rekoni vastan gamon da idiomaĵoj kaj parolturnoj, ĉe kio mi rimarkas transirojn al aliaj lingvaj registroj.</p> <p>Mi kapablas sekvi detalajn parolaĵojn, eĉ se ili estas neklare strukturitaj, kaj se la interideaj rilatoj estas nur implicaj kaj ne eksplice menciitaj.</p> <p>Mi kapablas relative facile sekvi la plej multajn prelegojn, diskutojn kaj debatojn.</p> <p>Mi kapablas eltiri specifajn informojn el malbonkvalitaj alpublikaj anoncoj.</p> <p>Mi kapablas kompreni kompleksajn teknikajn informojn, kiel uzinstrukcioj, teknikaj specifo de konataj produktoj kaj servoj.</p> <p>Mi kapablas kompreni vastan gamon da sonregistrataj aŭskultaĵoj, kelkfoje kun nenormaj esprimoj, kaj rekoni delikatajn detalojn inkluzive de implicaj sintenoj kaj rilatoj inter parolantoj.</p> <p>Mi kapablas sekvi filmojn, kiuj enhavas konsiderinde multajn slangaĵojn kaj idiomaĵojn.</p>
C2	<p>Mi kapablas sekvi fakajn prelegojn kaj prezentojn kun multaj neformalaj, regionaj aŭ nekutimaj terminoj.</p>

Dokumento C2: La ĝeneralaj (koncizaj) skaloj por la raportado de DIALANG-rezultoj

Referenc- kadra nivelo	LEGADO
A1	Viaj testrezultoj indikas, ke via legokapablo troviĝas en aŭ sub nivelo A1 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas legi tre simplajn frazojn, ekzemple en anoncoj, sur afiŝoj aŭ en katalogoj.
A2	Viaj testrezultoj indikas, ke via legokapablo troviĝas en nivelo A2 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas legi tre mallongajn, simplajn tekstojn. Oni kapablas trovi konkretajn informojn en ĉiutagaj tekstoj (ekz. en mallongaj anoncoj, faldfolioj, menuoj, horaroj) kaj oni komprenas mallongajn privatajn leterojn.
B1	Viaj testrezultoj indikas, ke via legokapablo troviĝas en nivelo B1 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas kompreni tekstojn, skribitajn en ĉiutaga lingvaĵo aŭ en faka lingvaĵo proksima al onia laboro. Oni kapablas kompreni privatajn leterojn, en kiuj la verkinto priskribas okazaĵojn, sentojn kaj dezirojn.
B2	Viaj testrezultoj indikas, ke via legokapablo troviĝas en nivelo B2 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas kompreni artikolojn kaj raportojn, kiuj okupiĝas pri nuntempaj problemoj, kaj en kiuj la aŭtoro esprimas opinion aŭ vidpunkton. Oni kapablas kompreni la plej multajn rakontojn kaj popularajn novelojn.
C1	Viaj testrezultoj indikas, ke via legokapablo troviĝas en nivelo C1 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas kompreni longajn kaj kompleksajn, faktajn kaj literaturajn tekstojn kaj ankaŭ stildiferencojn. Oni kapablas kompreni ‘fakan’ lingvaĵon en artikoloj kaj teknikaj priskriboj, eĉ se ili ne rilatas al onia fako.
C2	Viaj testrezultoj indikas, ke via legokapablo troviĝas en aŭ super nivelo C2 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas senprobleme legi preskaŭ ĉiujn formojn de teksto, inkluzive de abstraktaj tekstoj kun malfacilaj vortoj kaj gramatikaĵoj. Ekzemple: manlibroj, fakartikoloj kaj literaturaj tekstoj.

Referenc- kadra nivelo	SKRIBADO
A1	Viaj testrezultoj indikas, ke via skribokapablo troviĝas en nivelo A1 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas skribi mallongan kaj simplan poŝtkarton, ekzemple por sendi feriajn salutojn. Oni kapablas plenigi formularon per siaj personaj detaloj, ekzemple per siaj nomo, nacieco kaj adreso ĉe hotela registriĝo.
A2	Viaj testrezultoj indikas, ke via skribokapablo troviĝas en nivelo A2 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas skribi mallongajn, simplajn notojn kaj mesaĝojn rilate ĉiutagaĵojn kaj bazajn bezonojn. Oni kapablas skribi tre simplan personan leteron, ekzemple por danki iun pro io.
B1	Viaj testrezultoj indikas, ke via skribokapablo troviĝas en nivelo B1 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas skribi simplajn tekstojn pri temoj, por oni konataj aŭ rilataj al la propra intereskampo. Oni kapablas skribi privatajn leterojn pri siaj travivaĵoj kaj impresoj.
B2	Viaj testrezultoj indikas, ke via skribokapablo troviĝas en nivelo B2 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas verki klarajn kaj detalajn tekstojn pri vasta gamo da temoj rilataj al la propra intereskampo. Oni kapablas verki eseon aŭ raporton, kiu peras informojn kaj listigas kelkajn argumentojn kaj kontraŭargumentojn pri iu vidpunkto. Oni kapablas skribi leterojn, en kiuj oni emfazas kian gravecon oni donas al okazaĵoj kaj travivaĵoj.
C1	Viaj testrezultoj indikas, ke via skribokapablo troviĝas en nivelo C1 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas esprimi sian starpunktojn en klara, bone konstruita longa teksto. Oni kapablas skribi pri kompleksaj temoj en letero, eseo, raporto, emfazante la gravajn erojn. Oni kapablas verki diversspecajn tekstojn en firma kaj persona stilo adekvata por la celita leganto.
C2	Viaj testrezultoj indikas, ke via skribokapablo troviĝas en nivelo C2 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas skribi klaran, fluan tekston en adekvata stilo. Oni kapablas skribi kompleksajn leterojn, raportojn aŭ artikolojn en maniero, kiu helpas la leganton kapti kaj memori la gravajn punktojn. Oni kapablas resumi fakajn kaj literaturajn verkojn kaj skribi pri ili kritikajn analizojn.

Referenc- kadra nivelo	AŬSKULTADO
A1	Viaj testrezultoj indikas, ke via aŭskultokapablo troviĝas en aŭ sub nivelo A1 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas kompreni tre simplajn vortogrupojn pri si mem, pri konatoj kaj pri aĵoj en sia ĉirkaŭaĵo, kondiĉe ke la homoj malrapide kaj klare parolas.
A2	Viaj testrezultoj indikas, ke via aŭskultokapablo troviĝas en nivelo A2 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas kompreni la plej kutimajn vortojn pri aferoj, kiuj gravas al oni, ekz. tre bazajn informojn pri oni, la familio, butikumado, laboro. Oni kapablas kapti la esencon en mallongaj, klaraj, simplaj mesaĝoj kaj anoncoj.
B1	Viaj testrezultoj indikas, ke via aŭskultokapablo troviĝas en nivelo B1 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas kompreni la ĉefajojn en klara 'laŭnorma' parolo pri konataj aferoj rilate al laboro, studo, libera tempo k.s. Oni kapablas kompreni ĉefajojn en televid- kaj radioprogramoj pri aktualaĵoj aŭ pri temoj, kiuj apartenas al la propra aŭ faka interesokampo, se la parolo estas relative malrapida kaj klara.
B2	Viaj testrezultoj indikas, ke via aŭskultokapablo troviĝas en nivelo B2 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas kompreni iom longajn paroladojn kaj prelegojn, kaj oni kapablas sekvi kompleksan argumentadon, se la temo estas sufiĉe konata. Oni kapablas kompreni la plej multajn televidprogramojn pri novaĵoj kaj aktualaĵoj.
C1	Viaj testrezultoj indikas, ke via aŭskultokapablo troviĝas en nivelo C1 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas kompreni iom longajn parolojn, eĉ se ili estas neklare strukturitaj, kaj kiam ideoj kaj pensoj ne estas eksplice esprimataj. Oni kapablas preskaŭ senstreĉe kompreni televidajn programojn kaj filmojn.
C2	Viaj testrezultoj indikas, ke via aŭskultokapablo troviĝas en nivelo C2 de la skalo de la Konsilio de Eŭropo. En ĉi tiu nivelo oni kapablas kompreni ĉiajn parolojn, ĉeestajn kaj elsenditajn. Oni kapablas kompreni ankaŭ denaskulajn parolantojn, kiuj rapide parolas, se oni havas iom da tempo por alkitimiĝi al la akĉento.

Dokumento C3: Ellaboritaj priskribaj skaloj por la DIALANG-sekcio por konsulta retrokuplado

LEGADO			
	Tekstotipoj, kiujn mi komprenas	Tio, kion mi komprenas	Kondiĉoj kaj limigoj
A1	<ul style="list-style-type: none"> - Tre mallongaj, simplaj tekstoj, kutime priskriboj, speciale kiam ili enhavas bildojn. - Mallongaj skribitaj instrukcioj, ekz. mallongaj simplaj poŝtkartoj, simplaj notoj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Konataj nomoj, vortoj, bazaj vortogrupoj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Frazeron post frazero, relegante partojn.
A2	<ul style="list-style-type: none"> - Tekstoj pri konataj konkretaĵoj. - Mallongaj, simplaj tekstoj, ekz. rutinaj personaj kaj aferecaj leteroj kaj faksaĵoj, plej ĉiutagaj ŝildoj kaj avizoj, flavaj paĝoj, anoncoj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi komprenas mallongajn, simplajn tekstojn. - Mi povas serĉi specifajn informojn en simplaj ĉiutagaj tekstoj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ĉefe limigitaj al ĉiutaga lingvaĵo kaj al lingvaĵo, kiu rilatas al mia laboro.
B1	<ul style="list-style-type: none"> - Malkompleksaj faktaj tekstoj pri temoj en mia propra kampo. - Ĉiutagaj skribaĵoj, ekz. leteroj, broŝuroj kaj mallongaj oficialaj dokumentoj. - Malkompleksaj gazetaj artikoloj pri konataj temoj kaj priskriboj de okazaĵoj. - Klare verkitaj diskutaj tekstoj. - Personaj leteroj kun sentoj kaj deziroj. - Klare skribitaj, malkompleksaj instrukcioj por aparatoj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi komprenas malkompleksan faktan lingvaĵon. - Mi komprenas klare skribitajn ĝeneralajn argumentadojn (sed ne necese ĉiujn detalojn). - Mi komprenas malkompleksajn instrukciojn. - Mi povas serĉi ĝeneralajn informojn, kiujn mi bezonas, en ĉiutagaj tekstoj. - Mi povas trovi informojn, priserĉante unu longan aŭ plurajn malsamajn tekstojn. 	<ul style="list-style-type: none"> - La kapablo identigi ĉefajn konkludojn kaj sekvi argumentadon limiĝas al malkompleksaj tekstoj.
B2	<ul style="list-style-type: none"> - Korespondado pri mia propra intereskampoj. - Iom longaj tekstoj, ankaŭ fakartikoloj ekster mia kampo kaj tre specialistaj fontoj en mia kampo. - Artikoloj kaj raportoj pri aktualaĵoj kun specifaj vidpunktoj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Komprenadon subtenas vasta aktiva vortostoko por legado, aperas problemoj nur pri malpli kutimaj frazoj kaj idiomaĵoj, kaj fakterminoj. - Mi komprenas la esencon de korespondaĵoj en mia kampo kaj de fakartikoloj ekster mia kampo (kun helpo de vortaro). - Mi povas akiri informojn, ideojn kaj opiniojn el tre specialistaj fontoj en mia kampo. - Mi povas trovi bezonatajn detalojn en longaj tekstoj. 	<ul style="list-style-type: none"> - La gamo de tekstotipoj kaj temoj estas nur malmulte limigita: mi kapablas legi diversajn tekstotipojn en diversaj rapidecoj kaj manieroj, depende de la celo kaj tekstotipo. - Mi bezonas vortaron por iom fakaj aŭ nekonataj tekstoj.
C1	<ul style="list-style-type: none"> - Vasta gamo da longaj, kompleksaj tekstoj el socia, faka aŭ studa medio. - Kompleksaj instrukcioj pri novaj nekonataj maŝinoj aŭ proceduroj ekster mia kampo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi rimarkas kaj komprenas detalojn en kompleksaj tekstoj, inkluzive de implicaj sintenoj kaj opinioj (vd. la kolumnon 'Kondiĉoj kaj limigoj') 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi komprenas la detalojn de kompleksaj tekstoj, kutime nur se mi relegas malfacilajn sekciojn. - Malofte mi uzas vortaron.
C2	<ul style="list-style-type: none"> - Vasta gamo da longaj kompleksaj tekstoj, preskaŭ ĉiuj formoj de skriba lingvaĵo. - Abstraktaj, strukture kompleksaj aŭ tre malformalaj kaj neliteraturaj skribaĵoj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi komprenas stilajn kaj signifajn subtilaĵojn, ĉu implice ĉu eksplike menciitajn. 	<ul style="list-style-type: none"> - Malmultaj limigoj: mi povas kompreni kaj interpreti preskaŭ ĉiujn skribaĵojn. - Tre malkutimaj aŭ arkaismaj vortoj kaj vortogrupoj estas eble nekonataj, sed tio nur malofte malhelpas komprenadon.

SKRIBADO			
	Tekstotipoj, kiujn mi kapablas skribi	Tio, kion mi kapablas skribi	Kondiĉoj kaj limigoj
A1	- Tre mallongaj skribaĵoj: izolitaj vortoj kaj tre mallongaj, bazaj frazoj, ekz. simplaj mesaĝoj, notoj, formularoj kaj poŝtkartoj.	- Nombroj, datoj, propra nomo, nacieco, adreso kaj aliaj personaj detaloj, kiujn endas plenigi dumvojaĝe en simplaj formularoj. - Mallongaj, simplaj frazoj kunigitaj per ligiloj kiel <i>kaj</i> aŭ <i>tiam</i> .	- Dum skribado mi devas konsultadi vortaron, escepte por la plej konataj vortoj kaj esprimoj.
A2	- Kutime mallongaj, simplaj skribaĵoj, ekz. simplaj personaj leteroj, poŝtkartoj, mesaĝoj, notoj, formularoj.	- Tekstoj tipe priskribas ĉiutagajn bezonojn, personajn okazaĵojn, konatajn lokojn, ŝatokupojn, laboron ktp. - Tekstoj tipe konsistas el mallongaj, bazaj frazoj. - Mi kapablas kunligi frazojn per la plej oftaj ligiloj (ekz. <i>kaj</i> , <i>sed</i> , <i>ĉar</i>) por skribi rakonton aŭ por priskribi ion kiel liston de punktoj.	- Nur pri konataj kaj rutinaj aferoj. - Estas malfacile skribi kontinuecan, koheran tekston.
B1	- Mi kapablas skribi kontinuan, kompreneblan tekston kun interligitaj elementoj.	- Mi kapablas komuniki simplajn informojn al amikoj, metiistoj ktp renkontitaj en la ĉiutaga vivo. Mi kapablas komprenigi mal-kompleksajn aferojn. - Mi kapablas peri novaĵojn kaj esprimi mian opinion pri abstraktaĵoj aŭ kulturaĵoj kiel filmoj, muziko ktp. - Mi kapablas iom detale priskribi spertojn, sentojn kaj okazaĵojn.	- La repertuaro limiĝas al iom konataj kaj kutimaj tekstoj, kiuj priskribas ekz. seriojn da agoj, sed estas malfacile ekz. argumentadi kaj kontrastigi.
B2	- Mi kapablas skribi varian gamon da diversaj tekstoj.	- Mi kapablas efike esprimi novaĵojn kaj vidpunktojn, kaj rilati al tiuj de aliuloj. - Mi kapablas uzi diversajn interligajn vortojn por klare indiki la interideajn rilatojn. - Literumado kaj interpunkciado estas sufiĉe bonaj.	- Estas kutime malfacile nuance esprimi starpunkton aŭ nuance rakonti pri sentoj.
C1	- Mi kapablas skribi varian gamon da diversaj tekstoj. - Mi kapablas esprimi min klare kaj precize, uzante la lingvon flekse kaj efike.	- Mi kapablas produkti klarajn, fluajn, bone strukturitajn skribaĵojn, kiuj montras regon de organizaj, kunligaj kaj koherigaj iloj. - Mi kapablas precize kvalifiki opiniojn kaj asertojn en rilato kun grado de ekzemple certeco/mal-certeco, kredo/dubo, verŝajno. - Paĝaranĝo, alineado kaj interpunkciado estas koheraj kaj helpaj. - Literumado estas ĝusta, escepte de laŭokazaj misskriboj.	- Povas esti malfacile nuance esprimi starpunkton aŭ nuance rakonti pri sentoj.
C2	- Mi kapablas skribi varian gamon da diversaj tekstoj. - Mi kapablas precize redoni la plej etajn signifajn nuancojn. - Mi kapablas skribi konvinke.	- Mi kapablas krei koheran kaj interligitan tekston, plene kaj adekvate uzante diversajn organizajn strukturojn kaj vastan gamon da koherigaj iloj. - Mi ne misliterumas.	- Mi ne bezonas konsultadi vortaron, escepte por laŭokazaj fakterminoj en nekonata kampo.

AŬSKULTADO			
	Tekstotipoj, kiujn mi komprenas	Tio, kion mi komprenas	Kondiĉoj kaj limigoj
A1	<ul style="list-style-type: none"> - Tre simplaj vortogrupoj pri mi mem, konatoj kaj aferoj ĉirkaŭ mi. - Demandoj, instrukcioj kaj vojindikoj. - Ekzemploj: ĉiutagaj esprimoj, demandoj, instrukcioj, mallongaj kaj simplaj vojindikoj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nomoj kaj simplaj vortoj. - La ĝenerala ideo. - Sufiĉe por respondi, donante personajn informojn aŭ sekvante vojindikojn. 	<ul style="list-style-type: none"> - Klara, malrapida kaj zorgeme esprimata parolado. - Kiam min alparolas helpema kunparolanto.
A2	<ul style="list-style-type: none"> - Simplaj vortogrupoj kaj esprimoj pri aferoj, kiuj gravas por mi. - Simplaj ĉiutagaj konversacioj kaj diskutoj. - Ĉiutagaĵoj en amaskomunikiloj. - Ekzemploj: mesaĝoj, rutinaj interŝanĝoj, vojindikoj, televidaj kaj radiaj novaĵoj 	<ul style="list-style-type: none"> - Kutima ĉiutaga lingvaĵo. - Simplaj ĉiutagaj konversacioj kaj diskutoj. - La ĉefa ideo. - Sufiĉe por sekvi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Klara kaj malrapida parolado. - Mi bezonas la helpon de helpemaj kunparolantoj kaj/aŭ subtenaj bildoj. - Mi kelkfoje devas peti ripetadon aŭ revortumadon.
B1	<ul style="list-style-type: none"> - Paroladoj pri konataj aferoj kaj faktoj. - Ĉiutagaj konversacioj kaj diskutoj. - Programoj en amaskomunikiloj kaj filmoj. - Ekzemploj: uzinstrukcioj, mallongaj prelegoj kaj paroloj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi kapablas diveni la signifojn de kelkaj nekonataj vortoj. - La ĝenerala ideo kaj specifaj detaloj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Klara, laŭnorma parolado. - Mi bezonas la helpon de subtenaj bildoj kaj agoj. - Mi kelkfoje devas peti ripetadon de vorto aŭ frazero.
B2	<ul style="list-style-type: none"> - Ĉiaj paroladoj pri konataĵoj. - Prelegoj. - Programoj en amaskomunikiloj kaj filmoj. - Ekzemploj: teknikaj diskutoj, raportoj, intervjuoj. 	<ul style="list-style-type: none"> - La ĉefaj ideoj kaj specifaj informoj. - Kompleksaj ideoj kaj lingvouzo. - La vidpunktoj kaj sintenoj de la parolanto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Laŭnorma kaj iom da idioma lingvaĵo, eĉ kun sufiĉe multe da fona bru.
C1	<ul style="list-style-type: none"> - Ĝenerala parola lingvaĵo. - Prelegoj, diskutoj kaj debatoj. - Publikaj anoncoj. - Kompleksaj teknikaj informoj. - Sonregistraĵoj kaj filmoj. - Ekzemploj: interdenaskulaj konversacioj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sufiĉe por aktive partopreni en konversacioj. - Abstraktaj kaj kompleksaj temoj. - Implicaj sintenoj kaj rilatoj inter parolantoj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi kelkfoje bezonas konfirmon pri laŭokazaj detaloj, kiam la akĉento estas nekonata.
C2	<ul style="list-style-type: none"> - Ĉia parola lingvaĵo, ĉeesta aŭ elsendita. - Fakaj prelegoj kaj prezentoj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi sen ajna problemo komprenas ĝeneralaĵojn kaj detalojn. 	<ul style="list-style-type: none"> - Neniuj, kondiĉe ke estas tempo por alkitimiĝi al nekonataĵoj.

Aldono D: la ‘kapablas’-priskriboj de ALTE

Ĉi tiu aldono donas la superrigardon pri la ‘kapablas’-priskriboj de *ALTE*, kiuj estas parto de longedaŭra esplorprojekto de la Asocio de Lingvo-Testistoj en Eŭropo (*ALTE*). Ni prezentas la celojn kaj ecojn de la ‘kapablas’-priskriboj. Ni raportas ankaŭ pri tio, kiel la priskriboj estis ellaboritaj, rilatigitaj al la *ALTE*-ekzamenoj, kaj ligitaj al la *Referenckadro*. La priskriboj en ĉi tiu projekto estis skalitaj kaj egaligitaj kun la Komunaj referencniveloj per metodo 12c (la Rasch-modelo), kiu estas klarigita en aldono A.

La ALTE-referenckadro kaj la ‘Kapablas’-projekto

La ALTE-referenckadro

La ‘kapablas’-priskriboj de *ALTE* formas la centran parton de longedaŭra esplorprogramo de *ALTE*. La celo de la esploro estis la kreado de referenckadro por ‘ŝlosilaj lingvoregaj niveloj’, laŭ kiuj eblas objektivite priskribi ekzamenojn.

Multa laboro jam estas farita por loki la ekzamenajn sistemojn de *ALTE*-membroj en tiun referenckadron surbaze de analizo de ekzamenaj enhavoj, taskotipoj kaj kandidataj profiloj. Ampleksa enkonduko al ĉi tiuj ekzamenaj sistemoj estas konsultebla en la *ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems* (‘*ALTE*-manlibro pri eŭropaj lingvoekzamenoj kaj ekzamenaj sistemoj’) (vd. paĝojn 27 kaj 167).

La ‘kapablas’-skaloj de ALTE estas uzo-centraj

La celo de la ‘Kapablas’-projekto estas ellabori kaj validumi aron de lingvoregaj skaloj, kiu priskribas, kion lernantoj fakte kapablas fari en la fremda lingvo.

Konsiderante la distingon de Alderson (1991) inter *testo-centraj*, *takso-centraj* kaj *uzo-centraj* skaloj, oni nomu la ‘kapablas’-priskribojn de *ALTE*, laŭ ilia originala koncepto, uzo-centraj. Ili servas la komunikadon inter tiuj, kiuj partoprenas en la testa proceduro, specife se nespecialistoj interpretas testorezultojn. La priskriboj do estas:

- a) utilaj iloj por tiuj, kiuj engaĝiĝas en la instruado kaj testado de lingvostudentoj. La priskriboj povas esti uzataj kiel kontrollisto por registri, kion lingvouzantoj kapablas fari, kaj do por difini en kiu fazo ili estas;
- b) bazo por ellabori diagnozajn testotaskojn, instruprogramojn kaj instruilojn surbaze de aktivadoj;
- c) iloj por plenumi lingvotestojn surbaze de aktivadoj, serve al homoj, kiuj en siaj kompanioj respondecas pri lingvotrejnado kaj pri varbado de dungotoj;

ĉ) iloj por kompari la celojn de kursoj kaj lerniloj, kiuj ekzistas por malsamaj lingvoj, sed por la sama kunteksto.

La priskriboj utilos por tiuj, kiuj okupiĝas pri la trejnado kaj mastrumado de dungitoj, ĉar ili disponigas facile kompreneblajn priskribojn de kapabloj, kiuj povas esti uzataj por specifi postulojn por lingvotrejnistoj, por vortumi postenajn priskribojn kaj por specifi lingvajn postulojn por novaj postenoj.

La 'kapablas'-priskriboj de ALTE estas plurlingvaj

Grava aspekto de la 'kapablas'-vortumoj estas, ke ili estas plurlingvaj. Ĝis nun ili estas tradukitaj en la 12 lingvojn reprezentitajn en *ALTE*. Temas pri jenaj lingvoj: la angla, dana, finna, franca, germana, hispana, itala, kataluna, nederlanda, norvega, portugala kaj sveda. Pro tio, ke la priskriboj de lingvoregaj niveloj estas lingve neŭtralaj, ili konsistigas referenckadron, al kiu principe eblas rilatigi ekzamenojn por malsamaj lingvoj kaj por malsamaj niveloj. La priskriboj donas la eblon montri samaĵojn inter la ekzamenaj sistemoj de *ALTE*-membroj per signifoplenaj vortumoj ligitaj al realvivaj lingvaj kapabloj, pri kiuj verŝajne disponas sukcesintoj en tiuj ekzamenoj.

La organizado de la 'kapablas'-priskriboj

La 'kapablas'-skaloj konsistas ĉi-momente el ĉirkaŭ 400 priskriboj organizitaj laŭ tri ĝeneralaj medioj: *Socio kaj turismo*, *Laboro* kaj *Studo*. Tio estas la tri ĉefaj medioj, pri kiuj interesiĝas la plej multaj lingvolernantoj. Ĉiu medio kovras nombron da pli specifaj intereskampoj. La medio *Socio kaj turismo* enhavas ekzemple sekciojn pri butikumado, manĝado kaj tranoktado. Kaj ĉiu sekcio inkluzivas maksimume tri skalojn, por la kapabloj *aŭskultado/parolado*, *legado* kaj *skribado*. *Aŭskultado/parolado* kovras ankaŭ la skalojn, kiuj rilatas al interagado.

Ĉiu skalo inkluzivas priskribojn, kiuj kovras plurajn nivelojn. Tamen, iuj skaloj ne kovras ĉiujn lingvoregajn nivelojn, ĉar estas multaj situacioj, en kiuj sufiĉas nur baza lingvorego por atingi sukcesan komunikadon.

La ellabora proceduro

La originala ellabora proceduro konsistis el jenaj fazoj:

- a) priskribi uzantojn de la *ALTE*-lingvotestoj helpe de demandaroj, lernejoj raportoj ktp;
- b) uzi ĉi tiujn informojn por specifi gamon da bezonoj de kandidatoj kaj por identigi problemojn;
- c) uzi testspecifojn kaj internacie rekonitajn nivelojn, kiel *Elano* kaj *Salto*, por krei la unuajn priskribojn;
- ĉ) modifi la priskribojn kaj pritaksi ilian adekvatecon por testado;
- d) testi priskribojn kun instruistoj kaj lernantoj por kontroli ĉu ili estas adekvataj kaj travideblaj;
- e) korekti, revizii kaj simpligi la lingvaĵon de la priskriboj, konsiderante la rezultojn de la ĉi-antaŭaj fazoj.

Empiria validumado de la ‘kapablas’-priskriboj de ALTE

La skaloj, ellaboritaj laŭ la ĉi-supra proceduro, estis empirie validumitaj en ampleksa proceduro. En la validuma proceduro oni volis transformi la ‘kapablas’-priskribojn de esence subjektiva aro de nivelaj priskriboj al kalibrita mezurilo. Ĉi tio estas longa, evoluanta proceduro, ĉar daŭre alvenas novaj datumoj pri la diversaj lingvoj reprezentataj en *ALTE*.

Ĝis nun la kolektado baziĝis ĉefe sur memraportado. La ‘kapablas’-skaloj estis prezentitaj al la respondantoj kiel aro da interligitaj demandoj. Preskaŭ dek mil respondantoj plenigis la demandojn. Multaj el tiuj respondantoj havis kromajn datumojn je sia dispono en la formo de lingvoekzamenaj rezultoj. Ĉi tio estas verŝajne la plej granda kolektado de datumoj, kiu iam ajn estis organizita por la validumado de priskriba lingvorea skalo.

La empiria laboro komenciĝis kun la pristudado de la interna kohero de la ‘kapablas’-skaloj mem. Jen la celoj:

1. Kontroli la funkciadon de individuaj priskriboj en ĉiu ‘kapablas’-skalo;
2. Egaligi la diversajn ‘kapablas’-skalojn, t.e. fiksi la relativan malfacilecon de la skaloj;
3. Esplori la lingvan neŭtralecon de la ‘kapablas’-skaloj.

Escepte por la plej progresaj niveloj, kaj ĉefe en eŭropaj landoj, la demandoj estis plenigitaj en la gepatra lingvo de la subjektoj. La respondantoj estis ligitaj al demandoj, kiuj estis specifaj por ilia situacio. La Laboro-skaloj estis por homoj, kiuj uzas la lingvon por sia profesio, la Studo-skaloj estis por respondantoj, en kies studo oni uzas fremdan lingvon kiel instruon lingvon, aŭ por respondantoj, kiuj preparas sin por tia studo. La skaloj por Socio kaj turismo estis prezentitaj al la ceteraj respondantoj, ĉe kio specifaj skaloj el ĉi tiu medio uziĝis ankaŭ en la demandoj por Laboro kaj Studo por funkcii kiel ‘ankroj’.

En datumkolektado por Rasch-analizoj oni uzas ankrajn erojn por kunligi malsamajn testojn aŭ demandojn. Kiel ni montris en aldono A, per Rasch-analizo oni kreas unuecan mezurilan referencadron. Tiam oni uzas tabelon por kolekti datumojn, aŭ serion de testformularoj, kiuj parte kovras unu la alian, kaj kiuj estas kunligitaj per komunaj eroj en najbaraj formularoj. Tiuj komunaj eroj nomiĝas ankraj eroj. Tia sistema uzo de ankraj priskriboj estas necesa por difini la relativan malfacilecon de la uzomedioj kaj de specifaj skaloj. La uzo de la skaloj por Socio kaj turismo kiel ankroj estis bazita sur la supozo, ke en ĉi tiuj medioj oni bezonas iun komunan lingvorean kernon. Tial ĝi supozeble donas la plej taŭgan referencopunkton por egaligi la skalojn por Laboro kaj Studo.

La reviziado de la tekstoj

Unu rezulto el la unua esplorfazo estis tekstaj revizioj de la ‘kapablas’-skaloj. Specife la negative orientitaj priskriboj estis forigitaj, ĉar ili montriĝis problemaj por statistika traktado. Krome, ili ŝajnis ne tute taŭgaj por priskribi lingvonivelajn atingojn. Jen du ekzemploj por ilustru, kiajn ŝanĝojn oni faris:

1. Negativaj priskriboj estis pozitive revertumitaj, ĉe kio konserviĝis la originala signifo:
 - Estis: *NE KAPABLAS respondi pli ol simplajn, antaŭvideblajn demandojn.*
 - Iĝis: *KAPABLAS respondi simplajn, antaŭvideblajn demandojn.*

2. Priskriboj, kiuj negative kvalifikis malaltajn lingvoregajn nivelojn, estis ŝanĝitaj al priskriboj, kiuj pozitive kvalifikas pli altajn lingvoregajn nivelojn:
- Estis: *NE KAPABLAS priskribi nevideblajn simptomojn, kiel diversaj tipoj de doloroj, ekzemple 'obtuza', 'akra', 'pulsanta'.*
 - Iĝis: *KAPABLAS priskribi nevideblajn simptomojn, kiel diversaj tipoj de doloroj, ekzemple 'obtuza', 'akra', 'pulsanta'.*

Rilatigi la 'kapablas'-priskribojn al ALTE-ekzamenoj

Post la unua kalibrado de la 'kapablas'-priskriboj kaj la ĵus menciitaj tekstaj revizioj, oni direktis la atenton al la rilatigado de la 'kapablas'-skaloj al aliaj lingvonivelaj indikoj. Oni speciale ekpristudis la atingojn en la *ALTE*-ekzamenoj kaj la rilaton inter la 'kapablas'-skaloj de *ALTE* kaj *Referenckadraj* niveloj de la Konsilio de Eŭropo.

Komence de decembro 1998 oni ekkolektis datumojn por ligi la memtaksajn 'kapablas'-priskribojn al gradoj, kiuj estis atingitaj en la diversaj ekzamenoj de *UCLES* (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) pri la angla kiel fremda lingvo. Oni trovis tre klaran interligon, kio ebligis la ekpriskribadon de la signifo de specifaj ekzamenaj gradoj per la vortumoj de tipaj 'kapablas'-profiloj.

La 'kapablas'-vortumoj estas bazitaj sur memtaksado, kaj venas de multaj diversaj landoj kaj grupoj de respondantoj. Tial oni trovis ĉe la respondantoj iom da varieco en la ĝenerala perceptado de la propraj kapabloj. Tio estas, ili emas iom malsame interpreti la signifon de 'kapablas', kion parte eble kaŭzis faktoroj kiel aĝo aŭ kultura fono. Por iuj grupoj de respondantoj tio malfortigis la interrilatigeblon kun iliaj ekzamenaj gradoj. Elektiĝis analizaj metodoj por kiel eble plej klare difini la rilaton inter la 'kapablas'-mempritaksoj kaj la kriteriaj lingvoregaj niveloj, kiuj estis mezuritaj per ekzamenaj gradoj. Verŝajne necesas plua esplorado surbaze de 'kapablas'-pritaksoj fare de spertaj pritaksistoj por plene karakterizi la rilaton inter ekzamenaj gradoj kaj tipaj 'kapablas'-profiloj.

Koncepta problemo, kiun endas pritrakti ĉi-kuntekste, koncernas la nocion lingvorego: kion fakte signifas 'kapablas'? Ni bezonas difinon, kiu informas pri la atendebla *ŝanco*, ke la koncernato kapablas sukcese plenumi iujn taskojn en difinita nivelo. Ĉu estas necese, ke la koncernato ĉiam perfekte sukcesu pri la tasko? Tio estus tro rigora postulo. Aliflanke, 50-procenta ŝanco pri sukceso estus tro magra por konsideri ĝin lingvorego.

Oni elektis 80-procentan ŝancon pri sukceso, ĉar 80-procenta sukceso estas ofte uzata en medioligita aŭ kriterioligita testado por indiki lingvoregon en specifa medio. Do, kandidatoj, kiuj kun kontentiga rezulto sukcesas por *ALTE*-ekzameno je iu nivelo, havu 80-procentan ŝancon sukcese plenumi la taskojn, kiuj estas identigitaj kiel priskriboj por la koncerna nivelo. Datumoj, kiuj ĝis nun estas kolektitaj pri kandidatoj en la Kembriĝaj ekzamenoj, indikas, ke ĉi tiu procentaĵo bone akordas kun ilia mezuma ŝanco funkcii konforme al la 'kapablas'-priskriboj por la koncerna nivelo. Ĉi tiu rilato montriĝis sufiĉe konstanta por ĉiuj ekzamenaj niveloj.

Ekspluce difinante 'kapablas' en ĉi tiu maniero, ni disponas pri bazo por interpreti specifajn *ALTE*-nivelojn per kapabloj en la 'kapablas'-priskriboj.

La rilato kun ekzamenaj rezultoj estis ĝis nun bazita sur la Kembriĝaj ekzamenoj. Sed daŭre alvenas novaj datumoj, kiuj ligas la ‘kapablas’-priskribojn al atingoj en aliaj *ALTE*-ekzamenoj. Tio ebligas al ni kontroli, ĉu ĉi tiuj diversaj ekzamenaj sistemoj esence simile rilatas al la kvinnivela referenckadro de *ALTE*.

Ankrado al la Komuna Eŭropa Referenckadro

En 1999 oni kolektis respondojn, en kiuj oni uzis ankrajn priskribojn el la *Referenckadra* dokumento de la Konsilio de Eŭropo el 1996. Temas pri jenaj ankroj:

1. la priskriboj en la memtaksa tabelo de laŭnivelaĵaj ĉefaj lingvouzaj kategorioj, kiu estas prezentita kiel tabelo 2 en ĉapitro 3;
2. 16 priskriboj pri komunikaj aspektoj de Flueco, prenitaj el la ilustraj skaloj de ĉapitro 5.

Oni elektis tabelon 2, ĉar en la praktiko ĝi vaste ekuziĝis kiel resuma priskribo de niveloj. La fakto, ke *ALTE* povas kolekti datumojn de respondantoj de multegaj lingvoj kaj landoj, donis la eblon kontribui al la validumado de la skaloj en tabelo 2.

La Flueco-priskriboj estis rekomenditaj, ĉar en la svisa projekto ilia taksita malfacileco montriĝis la plej stabila laŭ mezuroj en malsamaj kuntekstoj (North 1996/2000). Estis do atendeble, ke ili taŭge ebligu la egaligadon de la ‘kapablas’-priskriboj de *ALTE* kun la priskriboj de la *Komuna Eŭropa Referenckadro* de la Konsilio de Eŭropo. Montriĝis, ke la taksita malfacileco de la Flueco-priskriboj tre proksime akordas kun la taksoj de North (1996/2000), kun korelativeco de $r=0,97$. Ili do bonege funkcias kiel ankroj inter la ‘kapablas’-priskriboj kaj la ilustraj skaloj de la *Komuna Eŭropa Referenckadro*.

Tamen, ne estas facile interegaligi la priskribarojn (skalojn) per Rasch-analizo. Datumoj neniam precize akordas kun la modelo: ĉiam estas problemoj pro *dimensienco*, *distingopovo* kaj *misdiferencigaj testeroj* (sistema interpreta variececo en malsamaj grupoj), kiuj estas identigendaj kaj solvendaj, por ke povu rezulti kiel eble plej fidinda interskala egaligo.

Dimensienco rilatas al la fakto, ke la kapabloj aŭskultado/parolado, legado kaj skribado distingeblas, malgraŭ tio, ke ili estas tre interrilataj. Analizoj, en kiuj tiuj kapabloj estas disigitaj, liveras pli koherajn kaj pli bone distingeblajn nivelojn.

La *distingopovo* malsamas, kio estas evidenta, kiam oni komparas tabelon 2 kaj la ‘kapablas’-priskribojn. Montriĝas, ke tabelo 2 produktas pli longan skalon (por distingi pli da niveloj) ol la ‘kapablas’-priskriboj. Ŝajnas logike, ke la kialo estas, ke tabelo 2 reprezentas la finprodukton de longa proceduro de elektado, analizado kaj detalado. La rezulto de ĉi tiu proceduro estas, ke ĉiu nivelopriskribo estas kunmetita per zorge elektitaj tipaj elementoj, surbaze de kiuj respondantoj facile povas rekoni la nivelon, kiu plej bone priskribas ilin. Ĉi tio liveras pli koherajn respondomodelojn, kiuj siavice liveras pli longan skalon. Malkiel la nuna formo de la ‘kapablas’-priskriboj, kiuj ankoraŭ estas mallongaj, atomecaj priskriboj, kiuj ankoraŭ ne estas grupigitaj en finitajn, tutecajn nivelopriskribojn.

Misdiferencigaj testeroj (grupaj efikoj) klare ĉeestas, ĉar en iuj ankraj skaloj iuj grupoj de respondantoj (t.e. respondantoj de la demandaroj pri Socio kaj turismo, Laboro aŭ Studo) multe pli detale distingis inter niveloj. La kialoj por tio estas malfacile identigeblaj.

Neniu el la menciitaj efikoj estas neatenditaj, kiam oni uzas Rasch-analizon por egaligi la skalojn. Ili indikas, ke sistema, kvalita kontrolado de la tekstoj de la individuaj priskriboj mem restas necesa kaj grava fazo por atingi ‘finan’ egaligon de la skaloj.

Lingvoregaj niveloj en la referenckadro de ALTE

Ĉi-momente (2001) la referenckadro de *ALTE* estas kvinnivela sistemo. La ĉi-supre priskribita validumado konfirmas, ke ili respondas pli-malpli al la niveloj A2 ĝis C2 de la *Komuna Eŭropa Referenckadro*. Nuntempe oni laboras pri la difinado de plua enkonduka nivelo (‘Alpaŝo’). La ‘Kapablas’-projekto kontribuas al la karakterizado de ĉi tiu nivelo. La rilato inter la du referenckadroj estas do jene prezentbla:

Niveloj de la Konsilio de Eŭropo	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<i>ALTE</i> -niveloj	<i>ALTE</i> -nivelo Alpaŝo	<i>ALTE</i> -nivelo 1	<i>ALTE</i> -nivelo 2	<i>ALTE</i> -nivelo 3	<i>ALTE</i> -nivelo 4	<i>ALTE</i> -nivelo 5

Jen la plej rimarkindaj ecoj de ĉiu *ALTE*-nivelo:

ALTE-nivelo 5 – Bona uzanto (‘Good User’): la kapablo trakti sciencajn aŭ enhave postulemajn materialojn kaj efike uzi la lingvon je regonivelo, kiu iurilate povas superi tiun de averaĝa denaskulo.

Ekzemplo: KAPABLAS fluglegi tekstojn por trovi interesajn informojn kaj por kapti la esencon de la teksto, legante preskaŭ same rapide kiel denaskulo.

ALTE-nivelo 4 – Kompetenta uzanto (‘Competent User’): la kapablo komuniki, ĉe kio emfaziĝas kiel bone tiu kapablo estas plenumata rilate al adekvateco, sensemo kaj la kapablo trakti nekutimajn temojn.

Ekzemple: KAPABLAS memfide trakti malamikeman pridemandadon. KAPABLAS preni kaj teni siajn parolvicojn.

ALTE-nivelo 3 – Sendependa uzanto (‘Independent User’): la kapablo atingi la plej multajn celojn kaj esprimi sin pri gamo da temoj.

Ekzemple: KAPABLAS akcepti kaj ĉiĉerone akompani vizitantojn kaj doni detalan priskribon pri iu loko.

ALTE-nivelo 2 – Salto-nivela uzanto (‘Threshold User’): la kapablo limigite esprimi sin en konataj situacioj kaj en ĝenerala maniero trakti nerutinajn informojn.

Ekzemple: KAPABLAS peti la malfermon de konto ĉe banko, kondiĉe ke la proceduro estas malkompleksa.

ALTE-nivelo 1 – Elano-nivela uzanto (‘Waystage User’): la kapablo trakti simplajn, malkompleksajn informojn kaj ek esprimi sin en konataj kunteksto.

Ekzemple: KAPABLAS partopreni en rutinaj konversacioj pri simplaj, antaŭvideblaj temoj.

ALTE-nivelo Alpaŝo ('Breakthrough Level'): la baza kapablo simplamaniere komuniki kaj interŝanĝi informojn.

Ekzemple: KAPABLAS respondi al simplaj demandoj pri menuo kaj kompreni simplajn respondojn.

Literaturo

- Alderson, J.C. (1991) 'Bands and scores' en: J.C. Alderson & B. North (red.) *Language testing in the 1990s*. London, British Council / Macmillan, Developments in ELT, 71-86.
- North, B. (1996/2000) *The development of a common framework scale of language proficiency*. Doktoriĝa tezo, Thames Valley University. Represita en 2000, New York, Peter Lang.
- *ALTE Handbook of language examinations and examination systems* (havebla ĉe la ALTE-sekretariejo ĉe UCLES).

Por pliaj informoj pri la ALTE-projekto, kontaktiĝu kun Marianne Hirtzel, per hirtzel.m@ucles.org.uk.

Neil Jones, Marianne Hirtzel, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, marto 2000

Dokumento D1: resumoj de la lingvoregaj niveloj de ALTE

ALTE-nivelo	Aŭskultado/Parolado	Legado	Skribado
ALTE-nivelo 5	KAPABLAS konsili aŭ paroli pri kompleksaj aŭ tiklaj temoj, komprenante malformalajn aludojn kaj memfide traktante malamikemajn demandojn.	KAPABLAS kompreni dokumentojn, korespondaĵojn kaj raportojn, inkluzive de detaloj en kompleksaj tekstoj.	KAPABLAS skribi ĉiutemajn leterojn kaj kompletajn protokolojn pri kunsidoj aŭ seminarioj, ĉe kio li/ŝi bonstile kaj senerare esprimas sin.
ALTE-nivelo 4	KAPABLAS efike kontribui al kunsidoj kaj seminarioj en la propra fako aŭ kun bona flueco partopreni en neformala konversacio, en kiu li/ŝi traktas abstraktajn esprimojn.	KAPABLAS tiom rapide legi, ke li/ŝi povas partopreni en universitataj kursoj, legi gazetojn por trovi informojn aŭ kompreni nerutinajn korespondaĵojn.	KAPABLAS prepari profesiajn korespondaĵojn kaj fari malnetojn por ili, fari sufiĉe adekvatajn protokolojn dum kunsidoj aŭ verki eseojn, kiuj montras komunikan kapablon.
ALTE-nivelo 3	KAPABLAS sekvi paroladojn pri konataj temoj, mem prezenti tiajn parolojn, aŭ konversacii pri sufiĉe vasta gamo da temoj.	KAPABLAS fluglegi tekstojn por trovi bezonatajn informojn kaj kompreni detalajn instrukciojn aŭ konsilojn.	KAPABLAS fari notojn dum iu parolas aŭ skribi leterojn kun nekutimaj petoj.
ALTE-nivelo 2	KAPABLAS limigite esprimi opiniojn pri abstraktaj aŭ kulturaj aferoj, aŭ konsili kadre de konata kampo, kaj kompreni instrukciojn aŭ alpublikajn anoncojn.	KAPABLAS kompreni rutinajn informojn kaj artikolojn, kaj la ĝeneralan signifon de nerutinaj informoj en konata kampo.	KAPABLAS skribi leterojn aŭ fari notojn pri konataj aŭ antaŭvideblaj aferoj.
ALTE-nivelo 1	KAPABLAS esprimi simplajn opiniojn aŭ postulojn en konata kunteksto.	KAPABLAS kompreni malkompleksajn informojn en konata kampo, kiel sur produktoj kaj avizoj, kaj simplajn lernolibrajn tekstojn aŭ raportojn pri konataj aferoj.	KAPABLAS plenigi formularojn kaj skribi mallongajn, simplajn leterojn aŭ poŝtkartojn, kiuj rilatas al personaj informoj.
ALTE-nivelo 'Alpaŝo'	KAPABLAS kompreni bazajn instrukciojn aŭ partopreni en baza fakteca konversacio pri antaŭvidebla temo.	KAPABLAS kompreni bazajn noticojn, instrukciojn aŭ informojn.	KAPABLAS plenigi bazajn formularojn, kaj skribi notojn kun horoj, datoj kaj lokoj.

Dokumento D2: resumo de la ALTE-priskriboj pri SOCIO KAJ TURISMO

ALTE-nivelo	Aŭskultado/Parolado	Legado	Skribado
ALTE-nivelo 5	KAPABLAS senĝene paroli pri kompleksaj aŭ tiklaj temoj.	KAPABLAS (serĉante tranoktejon) detale kompreni lukontraktojn, ekzemple teknikajn detalojn kaj la ĉefajn jurajn konsekvencojn.	KAPABLAS skribi ĉiatemajn leterojn, ĉe kio li/ŝi sin esprimas bonstile kaj senerare.
ALTE-nivelo 4	KAPABLAS partopreni en neformalaj konversacioj dum sufiĉe longa tempo kaj pridiskuti abstraktajn aŭ kulturajn temojn kun bona flueco kaj montrante vastan leksikan repertuaron.	KAPABLAS kompreni kompleksajn opiniojn kaj argumentojn, kiuj estas ekzemple esprimataj en seriozaj gazetoj.	KAPABLAS skribi leterojn pri la plej multaj temoj. Se la leganto havos problemojn, ilin verŝajne kaŭzos leksikaj eraroj.
ALTE-nivelo 3	KAPABLAS partopreni en konversacioj pri sufiĉe vasta gamo da temoj, kiel personaj aŭ profesiaj spertoj kaj aktualaĵoj, pri kiuj raportas la gazetaro.	KAPABLAS kompreni detalajn informojn, ekzemple vastan gamon da kulinariaj terminoj sur restoraciaj menuoj, kaj terminojn kaj mallongigojn en anoncoj pri tranoktejoj.	KAPABLAS skribi al hotelo por peti pri la haveblo de servoj, ekzemple pri la alireblo por handikapuloj aŭ pri la haveblo de speciala dieto.
ALTE-nivelo 2	KAPABLAS limigite esprimi opiniojn pri abstraktaj aŭ kulturaj aferoj kaj kapti nuancojn de signifoj aŭ opinioj.	KAPABLAS kompreni faktajn artikolojn en gazetoj, rutinajn leterojn de hoteloj kaj leterojn, en kiuj esprimiĝas personaj opinioj.	KAPABLAS skribi leterojn pri limitiga gamo da antaŭvideblaj temoj, kiuj rilatas al personaj spertoj, kaj esprimi opiniojn en antaŭvidebla lingvaĵo.
ALTE-nivelo 1	KAPABLAS esprimi ŝatojn kaj malŝatojn en konataj kunteksto, uzante simplan lingvaĵon kiel <i>Mi (mal)ŝatas...</i>	KAPABLAS kompreni malkompleksajn informojn, ekzemple etiketojn sur manĝproduktoj, nespecialajn menuojn, trafikajn signojn kaj mesaĝojn de bankaŭtomatoj.	KAPABLAS pleniĝi la plej multajn formularojn, kiuj rilatas al personaj informoj.
ALTE-nivelo 'Alpaŝo'	KAPABLAS starigi simplajn faktecajn demandojn kaj kompreni respondojn esprimatajn en simpla lingvaĵo.	KAPABLAS kompreni simplajn noticojn kaj informojn, ekzemple en flughavenoj, vendejoj kaj sur menuoj. KAPABLAS kompreni simplajn instrukciojn pri medikamentoj kaj simplajn vojindikojn.	KAPABLAS lasi tre simplan mesaĝon por gastiga familio aŭ skribi mallongajn, simplajn danknotojn.

Dokumento D3: ALTE-priskriboj pri SOCIO KAJ TURISMO

Superrigardo pri la kovritaj kunteksto kaj aktivadoj

KUNTEKSTO	AKTIVADO	MEDIO	POSTULATA LINGVOKAPABLO
Ĉiutaga vivtenado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Butikumado 2. Manĝado 3. Tranoktado en ekz. hotelo 4. Luado de portempaj loĝejoj (apartamento, ĉambro, domo) 5. Ekloĝado 6. Uzado de financaj kaj poŝtaj servoj 	<p>Memservaj vendejoj Nememservaj vendejoj Bazaroj Restoracioj Memservaj rapidmanĝejoj Hoteloj, tranoktejoj kun matenmanĝa servo ktp</p> <p>Perantoj, privataj domluigantoj</p> <p>Gastigaj familioj</p> <p>Bankoj, monŝanĝejoj, poŝtejoj</p>	<p>Aŭskultado/Parolado Legado</p> <p>Aŭskultado/Parolado Legado</p> <p>Aŭskultado/Parolado Legado, Skribado (plenigi formularojn)</p> <p>Aŭskultado/Parolado Legado, Skribado (plenigi formularojn)</p> <p>Aŭskultado/Parolado Legado, Skribado (leteroj)</p> <p>Aŭskultado/Parolado Legado, Skribado</p>
Sano	Resaniĝado kaj sanprotektado	<p>Apoteko Ĉe la kuracisto Malsanulejo Ĉe la dentisto</p>	Aŭskultado/Parolado Legado
Vojaĝado	<p>Alvenado en landon Ekskursado Ricevado kaj donado de vojindikoj</p> <p>Luado</p>	<p>Flughaveno/haveno Trajna/busa stacidomo Strato, garaĝo ktp Vojaĝagentejoj Lukompanioj (aŭtoj, boatoj ktp)</p>	Aŭskultado/Parolado Legado, Skribado (plenigi formularojn)
Urĝaĵoj	Traktado de urĝaĵoj (akcidentoj, malsanoj, krimoj, aŭtopaneoj ktp)	<p>Publikaj lokoj Privataj lokoj (ekz. hotela ĉambro) Malsanulejo Policejo</p>	Aŭskultado/Parolado Legado
Ekskursoj	<p>Akirado de informoj Ekskursado Ĉiĉeronado</p>	<p>Turisma oficejo Vojaĝagentejo Vidindaĵoj (ekz. monumentoj) Urb(et)oj Lernejoj/universitatoj</p>	Aŭskultado/Parolado Legado
Socia interagado	Malformala kunvenado, konversaciado Distriĝado	<p>Diskejoj, festejoj, lernejoj, hoteloj, tendumejoj, restoracioj ktp Hejmo, eksterhejmo</p>	Aŭskultado/Parolado
Amaskomunikiloj/ Kulturaj eventoj	<p>Rigardado al televidilo, filmoj, teatraĵoj ktp Aŭskultado al radio Legado de gazetoj/revuoj</p>	<p>Hejmo, aŭto, kinejo, teatro Son- kaj lumspektakloj ktp</p>	Aŭskultado/Legado
Personaj kontaktoj (distancaj)	Skribado de leteroj, poŝtkartoj ktp	Hejmo, eksterhejmo	Aŭskultado/Parolado (telefonado) Legado

Dokumento D4: resumo de la ALTE-priskriboj pri LABORO

ALTE-nivelo	Aŭskultado/Parolado	Legado	Skribado
ALTE-nivelo 5	KAPABLAS prikonsili kaj trakti kompleksajn, delikatajn aŭ tiklajn aferojn kiel juraj aŭ financaj problemoj, konforme al siaj fakaj konoj	KAPABLAS kompreni raportojn kaj artikolojn, kiujn li/ŝi regule renkontas dumlabore, inkluzive de enhance kaj lingve kompleksaj tekstoj	KAPABLAS komplete kaj adekvate fari notojn kaj dume partopreni en kunsido aŭ seminario.
ALTE-nivelo 4	KAPABLAS efike kontribui al kunsidoj kaj seminarioj kadre de la propra kampo kaj argumentadi por aŭ kontraŭ io.	KAPABLAS kompreni korespondaĵojn en nekutima lingvaĵo.	KAPABLAS trakti vastan gamon da rutinaj kaj nerutinaj situacioj, en kiuj li/ŝi petas profesiajn servojn de kolegoj aŭ eksteruloj.
ALTE-nivelo 3	KAPABLAS akcepti kaj pludoni mesaĝojn, kiuj verŝajne bezonos traktadon dum normala labortago.	KAPABLAS kompreni la plej multajn korespondaĵojn, raportojn kaj faktajn informojn pri produktoj, kiujn li/ŝi dumlabore povas renkonti.	KAPABLAS trakti ĉiujn rutinajn petojn pri produktoj aŭ servoj.
ALTE-nivelo 2	KAPABLAS konsili klientojn pri simplaj aferoj en la propra laborkampo.	KAPABLAS kompreni la ĝeneralan signifon de nerutinaj leteroj kaj de teoriaj artikoloj en la propra laborkampo.	KAPABLAS fari sufiĉe adekvatajn notojn dum kunsido aŭ seminario, kiam la temo estas konata kaj antaŭvidebla.
ALTE-nivelo 1	KAPABLAS esprimi simplajn mendojn en la propra laborkampo, kiel <i>Mi volas mendi 25 ekzemplerojn de...</i>	KAPABLAS kompreni la plej multajn mallongajn raportojn aŭ manlibrojn kun antaŭvidebla enhavo en la propra fako, kondiĉe ke li/ŝi disponas pri sufiĉe da tempo.	KAPABLAS skribi mallongan, kompreneblan noton kun peto por kolego aŭ por konata kontaktpersono en alia kompanio.
ALTE-nivelo 'Alpaŝo'	KAPABLAS akcepti kaj pludoni simplajn, rutinajn mesaĝojn, kiel <i>La vendreda kunsido okazos je 10h00.</i>	KAPABLAS kompreni mallongajn raportojn aŭ produktpriskribojn pri simplaj aferoj, se ili estas simplalingve esprimitaj, kaj se la enhavo estas antaŭvidebla.	KAPABLAS skribi simplan, rutinan peton por kolego, kiel <i>Ĉu mi povus ricevi 20 ekzemplerojn?</i>

Dokumento D5: ALTE-priskriboj pri LABORO

Superrigardo pri la kovritaj kunteksto kaj aktivadoj

KUNTEKSTO	AKTIVADO	MEDIO	POSTULATA LINGVOKAPABLO
Laborrilataj servoj	1. Mendado de laborrilataj servoj 2. Proponado de laborrilataj servoj	Laborejo (oficejo, fabriko ktp) Laborejo (oficejo, fabriko ktp) En la domo de la kliento	Aŭskultado/Parolado Skribado Aŭskultado/Parolado Skribado
Kunsidoj kaj seminarioj	Partoprenado en kunvenoj kaj seminarioj	Laborejo (oficejo, fabriko ktp) Konferencejo	Aŭskultado/Parolado Skribado (notoj)
Formalaj prezentoj kaj demonstroj	Sekvado kaj donado de prezentoj aŭ demonstroj	Konferencejo, ekspoziciejo, fabriko, laboratorio ktp	Aŭskultado/Parolado Skribado (notoj)
Korespondado	Komprenado kaj skribado de faksaĵoj, leteroj, memorandoj, retmesaĝoj ktp	Laborejo (oficejo, fabriko ktp)	Legado Skribado
Raportoj	Komprenado kaj skribado de raportoj (sufiĉe longaj kaj formalaj)	Laborejo (oficejo, fabriko ktp), hejmo	Legado Skribado
Publike haveblaj informoj	Akirado de taŭgaj informoj (ekzemple el produktliteraturo, fakaj aŭ branĉaj revuoj, anoncoj, retejoj ktp)	Laborejo (oficejo, fabriko ktp)	Legado
Instrukcioj kaj gvidlinioj	Komprenado de anoncoj (ekzemple pri sekureco) Komprenado kaj skribado de instrukcioj (ekzemple pri instalado, uzado kaj prizorgado)	Laborejo (oficejo, fabriko ktp)	Legado Skribado
Telefonado	Farado de aleksteraj telefonvokoj Ricevado de deeksteraj telefonvokoj (inkluzive de akceptado de mesaĝoj, skribado de notoj)	Oficejo, hejmo, hotelĉambro ktp	Aŭskultado/Parolado/ Skribado (notoj)

Dokumento D6: resumo de la ALTE-priskriboj pri STUDO

ALTE-nivelo	Aŭskultado/Parolado	Legado	Skribado
ALTE-nivelo 5	KAPABLAS kompreni ŝercojn, malformalajn parentezojn kaj kulturajn aludojn.	KAPABLAS rapide kaj fidinde konsulti ĉiujn informfontojn.	KAPABLAS fari adekvatajn kaj kompletajn notojn dum kurso aŭ lekcio, seminario aŭ laborgrupo.
ALTE-nivelo 4	KAPABLAS sekvi abstraktajn argumentadojn, ekzemple la komparadon de alternativoj kaj la konkludadon.	KAPABLAS legi sufiĉe rapide por trakti la demandojn de universitata kurso.	KAPABLAS verki eseon, kiu montras la eblon komuniki, kaj kiu apenaŭ kaŭzas malfacilaĵojn ĉe la leganto.
ALTE-nivelo 3	KAPABLAS doni klaran prezenton pri konata temo, kaj respondi antaŭvideblajn aŭ faktecajn demandojn.	KAPABLAS fluglegi testojn por trovi bezonatajn informojn kaj kapti la esencon de tekstoj.	KAPABLAS fari simplajn notojn, kiuj estas sufiĉe bone uzeblaj por eseoj aŭ ekzamenoj.
ALTE-nivelo 2	KAPABLAS kompreni enklasajn instrukciojn kaj taskojn, kiujn donas instruisto aŭ lektiisto.	KAPABLAS kun iom da helpo kompreni bazajn instrukciojn kaj mesaĝojn, ekzemple por komputila katalogo de biblioteko.	KAPABLAS surskribi iujn informojn dum lekcio, se oni pli-malpli diktas ilin.
ALTE-nivelo 1	KAPABLAS esprimi simplajn opiniojn, uzante esprimojn kiel <i>Mi ne konsentas</i> .	KAPABLAS kompreni la ĝeneralan signifon de simpligitaj lernolibraj tekstoj aŭ de artikoloj, se li/ŝi tre malrapide legas.	KAPABLAS skribi tre mallongajn rakontojn aŭ priskribojn, kiel <i>Pri miaj lastaj ferioj</i> .
ALTE-nivelo 'Alpaŝo'	KAPABLAS kompreni bazajn instrukciojn pri klashoroj, datoj, ĉambronumeroj kaj plenumendaj taskoj.	KAPABLAS legi bazajn noticojn kaj instrukciojn.	KAPABLAS kopie skribi horojn, datojn kaj lokojn de la klasĉambra nigra tabulo aŭ de la avizotabulo.

Dokumento D7: ALTE-priskriboj pri STUDO

Superrigardo pri la kovritaj kunteksto kaj aktivadoj

KUNTEKSTO	AKTIVADO	MEDIO	POSTULATA LINGVOKAPABLO
Lekcioj, paroloj, prezentoj kaj demonstroj	1. Sekvado de lekcio, parolo, prezento aŭ demonstro 2. Lekciado, parolado, prezentado aŭ demonstrado	Lekciejo, klasĉambro, laboratorio ktp	Aŭskultado/Parolado Skribado (notoj)
Seminarioj kaj laborgrupoj	Partoprenado en seminarioj kaj laborgrupoj	Klasĉambro, studejo	Aŭskultado/Parolado Skribado (notoj)
Lernolibroj, artikoloj ktp	Kolektado de informoj	Studejo, biblioteko ktp	Legado Skribado (notoj)
Eseoj	Verkado de eseoj	Studejo, biblioteko, ekzamenejo ktp	Skribado
Raportoj	Verkado de raportoj (ekzemple pri eksperimento)	Studejo, laboratorio	Skribado
Referencaĵoj	Serĉado de informoj (ekzemple el komputila datumbazo, biblioteko, vortaro ktp)	Biblioteko, dokumentejo ktp	Legado Skribado (notoj)
Organizado de la studo	Interkonsentado, ekzemple kun universitataj dungitoj pri limdatoj por liveri taskojn	Lekciejo, klasĉambro, studejo ktp	Aŭskultado/Parolado Legado Skribado

Indekso

- agocentra aliro 17–18
- akĉento 127–28
- akirado 143–44
- aktivadoj 17, 21, 151
 - estetikaj 62–63
 - komunikaj 24, 33, 37, 63–96, 184, 225
 - ludaj 62
 - parolaj 64–67
 - ricevaj 72–79
 - skribaj 68–70
 - tekstaj 103–7
- aliro
 - agocentra 17–18
 - disbranĉa 38–40
 - forma kaj signifa 123
 - hiperteksta 47
 - modula 178
 - plurdimensia 178
- Alpaŝo* (referencnivelo) 31, 38
- ALTE* (Asocio de Lingvo-Testistoj en Eŭropo) 5, 245–58
- amaskomunikiloj 78
- analiza pritaksado 193–94
- apudlingvaj rimedoj 95–96
- apudtekstaj rimedoj 96
- aŭdvida ricevado 78
- aŭskultado 72–75, 236, 240, 243
- Aŭtonomeco* (referencnivelo) 31
- aŭtoritatuloj 145
- Baznivela lingvouzanto* (referencnivelo) 31
- bibliografio
 - ĝenerala 199–207
 - lingvoregaj skaloj 216–20
- celoj 10, 141–43, 173–76, 183–84
- ĉeestaj interagoj 89
- dankesprimoj 6
- DIALANG* 5, 229–33
- dialekto 127–28
- disbranĉa aliro 38–40
- diskursaj kapabloj 129–31
- diversigo 140–43, 171–79
- dokumentujoj 12, 27, 177
- dueca KP 188
- dumeduka pritaksado 189–90
- edukada medio 53, 61–62
- ekstera kunteksto 53–56
- ekzamenistoj 145
 - pritaksado 195–96
- ekzamenoj 181–98
- ekzercoj 156–57
- Elano* (referencnivelo) 24, 31
- eraroj 158–59
- estetikaj aktivadoj 62–63
- Eŭropa Lingva Dokumentujo (ELD) 12, 27, 177
- faktaj sciigoj 20, 109–11
- fidindeco 181
- fiksmomenta pritaksado 188–89
- flekseblo 38–40
- flekseco 130
- Flugo* (referencnivelo) 24, 31
- fonologiaj kapabloj 123–24
- funkciaj kapabloj 132–36
- glosoj 6
- gramatikaj kapabloj 119–22
- gvidata pritaksado 193
- Gvidilo por ekzamenistoj 27
- ĝeneralaj kapabloj 17, 18–20, 109–15, 152–53
- ĝeneralaj skaloj 32, 46
- ĝentilecaj konvencioj 126
- heŭristikaj kapabloj 115, 153
- hiperteksta aliro 47
- hom-maŝinaj interagoj 89
- ilustraj priskriboj 37–38, 44
- impresoj, pritaksado 193
- instruado 25–26, 145–58
 - celoj 5, 141–43, 183–84
- instruistoj 146, 148–49
 - pritaksado 184, 195–96
- instruprogramo 171–79
- interagado 21, 63, 74, 80–93, 98, 106, 133–35
 - ĉeesta 89
 - hom-maŝina 89
 - parola 80–89
 - skriba 89
 - strategioj 91–93
- interkultureco 51, 111
- interlingvo 158–59
- intuiciaj metodoj 212–13
- ‘kapablas’-priskriboj 245–58
- kapabloj
 - fonologiaj 123–24
 - gramatikaj 119–22, 155–56
 - ĝeneralaj 17, 18–20, 109–15, 152–53
 - heŭristikaj 115, 153
 - komunikaj 17, 20–21, 37–38, 116–36, 226
 - leksikaj 117–19, 154
 - lernaj 19–20, 114–15, 153, 164–65
 - lingvaj 20, 23–25, 34, 45–47, 48–50, 116–25, 154–57, 171–79
 - ortofonaj 124, 157
 - ortografiaj 124, 157
 - personecaj 19, 112–14, 153
 - pragmatikaj 21, 129–31, 158
 - pritaksado 184–85

- semantikaj 122–23
 - socilingvaj 20–21, 125–29, 157–58
 - kohero 14, 131
 - komprenaj taskoj 163
- 9
- bezono 13
 - difino 9
 - kriterioj 14–15
 - rolo 25
 - uzoj 13–14
 - Komunaj referencniveloj 23–25, 30–31
 - enhava kohero 41–43, 226
 - ĝenerala skalo 32
 - kriterioj por priskriboj 29–30
 - memtaksilo 34
 - parola lingvaĵo 36
 - prezentado 31–37
 - komunikado
 - aktivadoj 24, 33, 37, 63–96, 184, 225
 - dumlabora 60
 - kapabloj 17, 20–21, 37–38, 116–36, 226
 - konscio pri 114
 - procezoj 96–99
 - strategioj 63–96, 152, 226
 - ŝanĝi lingvojn 139
 - Konsilio de Eŭropo 5, 24, 25, 249
 - lingvopolitiko 10–12
 - kontinua pritaksado 188–89
 - kontinueca KP 188
 - kontrolado 99
 - kontrollistoj, pritaksado 192–93
 - kriterioligita pritaksado (KP) 187–88
 - kunlabora principo 130
 - kunparolantoj 58
 - kunteksto 17, 52–58
 - ekstera 53–56
 - mensa 57–58
 - kursoplanistoj 145
 - kvalitaj metodoj 213–14
 - kvantaj metodoj 214–15
 - legado 75–78, 234, 238, 241
 - leksikaj kapabloj 117–19, 154
 - leksikaĵoj, elektado 155
 - lernado 25–26, 137–59
 - celoj 5, 141–43, 183–84
 - lernantoj 146, 149
 - kapabloj kaj ecoj 164–65
 - lernokapabloj 19–20, 114–15, 153
 - memtaksado 184, 195–96
 - respondeco pri propra lernado 153
 - lernejoj 174–76
 - lerniloj 149
 - lernitaĵoj, pritaksado 187
 - lernolibroplanistoj 145
 - lertoj 19, 20, 112
 - lingva registro 127
 - lingvaj procezoj 17
 - lingvoinstruado 25–26, 145–58
 - lingvolernado 25–26, 114–15, 137–59
 - lingvopolitiko 10–12
 - lingvorego 20, 116–25, 154–57
 - diversigo 171–79
 - niveloj 23–25, 48–50, 185–86
 - priskriboj 45–47, 184–85, 209–16, 221–28
 - pritaksado 185, 187
 - profilo 34
 - skaloj 45–47, 184–85, 216–20, 221–28
 - lingvoscio, pritaksado 191
 - lingvouzantoj 57–58
 - lingvouzo
 - komunikaj aktivadoj kaj strategioj 63–96
 - komunikaj taskoj kaj celoj 60–63
 - kunteksto 52–58
 - kvalitaj aspektoj 36
 - pritaksado 191
 - tekstoj 99–107
 - temoj 58–60
 - ludaj aktivadoj 62
 - makrofunkcioj 133
 - medioj 17, 22, 52–53
 - Memstara lingvouzanto* (referencnivelo) 31
 - memtaksado 34, 195–96, 234
 - mensa kunteksto 57–58
 - metasistemo 196–98
 - metodoj por ellabori skalojn 212–15
 - metodologio 146–58
 - mezuradaj kriterioj 29
 - mikrofunkcioj 132
 - modula aliro 178
 - mondaj scioj 109–10
 - multlingveco 12
 - nelingva komunikado 95–96
 - nerekta pritaksado 190
 - normoligita pritaksado (NP) 187–88
 - nota skalo 48–50
 - objektiva pritaksado 191–92
 - ortofonaj kapabloj 124, 157
 - ortografiaj kapabloj 124, 157
 - parola lingvaĵo 36
 - parolado
 - interagoj 80–89
 - perado 93
 - produktado 64–67
 - perado 21, 63, 93–94, 106
 - parola 93
 - skriba 94
 - strategioj 94
 - persona identigo 61
 - personecaj kapabloj 19, 112–14, 153
 - Pinto* (referencnivelo) 31
 - planistoj de lernolibroj kaj kursoj 145
 - plenumaj eraroj 158–59
 - plenumaĵoj, pritaksado 184
 - plurdimensia aliro 178
 - plurkategoria pritaksado 194–95
 - plurkultureco 13, 138–40, 171
 - plurlingveco 12, 51, 138–40, 171
 - plurtaska pritaksado 194–95
 - politikaj celoj 11
 - popoldiroj 126–27

- posteduka pritaksado 189–90
 pragmatikaj kapabloj 21, 129–31, 158
 priskriboj *vd. ankaŭ* skaloj
 ilustraj 37–38, 44
 kategorioj 55–56
 komunikaj aktivadoj 184
 kriterioj 29–30
 lingvorego 45–47, 184–85, 209–16, 221–28
 vortumado 209–11
 pritaksado 26–27, 176–78, 181–98
 analiza 193–94
 dueca KP 188
 dumeduka 189–90
 fare de eksteruloj 195–96
 fare de lernantoj 195–96
 fiksmomenta 188–89
 gvidata 193
 impresoj 193
 kontinua 188–89
 kontinueca KP 188
 kriterioligita (KP) 187–88
 laŭ kontrolisto 192–93
 laŭ skalo 185, 192–93
 lernitaĵoj 187
 lingvorego 185, 187
 lingvoscio 191
 lingvouzo 190–91
 nerekta 190
 normoligita (NP) 187–88
 objektiva 191–92
 plenumaĵoj 184
 plurkategoria 194–95
 plurtaska 194–95
 posteduka 189–90
 rekta 190
 subjektiva 191–92
 tuteca 193–94
 proceduraj scioj 19, 20, 112
 procezoj komunikaj 96–99
 produktado 21, 64–72, 97, 105
 parola 64–67
 skriba 68–70
 strategioj 70–71
Profesinivela lingvouzanto (referencnivelo) 31
 profilado 177
 prononco 157
 registro 127
 regonivelo *vd. lingvaj kapabloj*
 rekta pritaksado 190
 ricevado 21, 98, 105
 aktivadoj kaj strategioj 72–79
 aŭdvida 78
 aŭskulta 72–75
 lega 75–78
 strategioj 79
Salto (referencnivelo) 24, 31
 sciaj eraroj 158–59
 sciaj faktoroj 164
 scioj 18
 faktaj 20, 109–11
 primondaj 109–10
 socikulturaj 110–11
 semantikaj kapabloj 122–23
 situacioj 53–56
 skaloj *vd. ankaŭ* priskriboj
 analizaj 46
 diagnozo-centraj 45–46
 DIALANG 229–33
 elaboraj metodoj 212–15
 ĝeneralaj 32, 46
 ilustraj priskriboj 37–38, 44
 - alpublika anoncado 66
 - alpublika parolado 67
 - aŭskulta komprenado 73–75, 236, 240, 243
 - DIALANG 234–43
 - diskursaj kapabloj 130–31
 - eseoj 70
 - evoluigado de temoj 131
 - farado de notoj 102
 - flekseco 130
 - fonologiaj konoj 124
 - gramatika ĝusteco 121
 - interagado 74, 92–93
 - kohero 131
 - kompensado 72
 - komunikaj aktivadoj 225
 - komunikaj kapabloj 226
 - komunikaj strategioj 226
 - kontrolado 72
 - krea skribado 69
 - kunlaborado 93
 - laborado kun tekstoj 226
 - lega komprenado 76–78, 234, 238, 241
 - leksikaj konoj 119
 - lingva registro 127
 - lingvokona vasteco 117
 - memtaksado 234
 - monologado 65, 66
 - ortografiaj konoj 125
 - parola flueco 135
 - parola interagado 81–89
 - parola produktado 65–67
 - petado de klarigoj 93
 - planado 71
 - prenado de parolvicoj 92, 131
 - produktaj strategioj 71–72
 - raportoj 70
 - ricevaj strategioj 79
 - riparado 72
 - skriba interagado 90
 - skriba produktado 68–70, 235, 239, 242
 - socilingva adekvateco 128
 - televidprogramoj kaj filmoj 78
 - traktado de tekstoj 103
 - vortuma precizeco 136
 lingvorego 45–47, 184–85, 221–28
 pritaksado 185, 192–93
 Svisa Nacia Fondaĵo por Sciencaj Esploroj 221–28
 takso-centraj 45–46

testo-centraj 46
 uzo-centraj 45
 skribado 235, 239, 242
 interagoj 89–91
 perado 94
 produktado 68–70
 sociaj rilatoj 125–26
 socikulturaj scioj 110–11
 socilingvaj kapabloj 20–21, 125–29, 157–58
 strategioj 17, 22–23, 37
 interagado 91–93
 komunikado 63–96, 152, 226
 perado 94
 produktado 70–71
 ricevado 79
 taskoj 163
 studokapabloj 115, 153
 subjektiva pritaksado 191–92
 Svisa Nacia Fondaĵo por Sciencaj Esploroj 39, 221–28
 ŝanĝi lingvojn 139
 tabeloj
 enhava kohero de referencniveloj 227
 ĝenerala skalo 32
 memtaksilo 34
 parola lingvouzo 36
 pozitivaj kaj negativaj pritaksaj vortumoj 210
 priskribaj kuntekstaj kategorioj 55
 pritaksaj tipoj 186
 retroakuplado pri aŭskultado 243
 retroakuplado pri legado 241
 retroakuplado pri skribado 242
 tekst-al-tekstaj aktivadoj 107
 taskoj 18, 22–23, 60–63, 163, 161–70
 tekstoj 17, 22–23, 99–107, 150–51, 226
 ecoj 168–69
 tekstoportiloj 100–101
 temoj 58–60
 testoj 181–98
Threshold Level 1990 58, 59, 60, 61
 tradukado 106
 travideblo 14
 tuteca pritaksado 193–94
User's Guide for Examiners 27
 uznivelo *vd.* lingvaj kapabloj
 valideco 181
 validumado 30