

Europejski system opisu kształcenia językowego – *nowe potrzeby i nowe rozwiązania*¹

Hanna Komorowska

Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS

hannakomo@data.pl

Common European framework of reference for languages: New needs and new solutions

At the beginning of 2016 when I am writing these word, the *Common European framework of reference for languages – learning, teaching, assessment* in its 2001 version is 16 years old. Its impact on language evaluation and assessment has been impressive, yet its role in shaping curriculum construction and syllabus design has never been sufficient. Critical analyses of the CEFR have been conducted by various groups of experts in order to identify strengths and weaknesses of the document which needs revision and updating. The willingness of the Council of Europe to modernize CEFR springs from recent changes in the social and cultural landscape of Europe as well as from new tendencies born in the field of second language acquisition and foreign language teaching which call for a new approach to both assessment and self-assessment. The present article sets out to analyze current needs related to the efficient use of the framework as well as challenges facing the Council of Europe in its present work on updating this important document.

Keywords: Common European framework of reference; examinations; certification; assessment; self-assessment; quality assurance

¹ Tekst został złożony do publikacji w *Konińskich Studiach Językowych* w marcu 2016 r.

1. Wstęp

Analizując recepcję *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003) (*Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* – CEFR), można już zdecydowanie stwierdzić, że dokument ten odniósł na świecie niespodziewany i wręcz spektakularny sukces. Doprowadziły do jego powstania cztery szeroko zakrojone, konsekwentnie na siebie nabudowywane, wieloletnie projekty Rady Europy z lat 1970-1997 (Bergentoft, 1988; Council of Europe, 1997; Hoy, 1976; Trim, 2007) oraz starannie wykonywane w ich ramach konkretne działania promujące podejście komunikacyjne. Szczególne znaczenie miał ostatni z czterech znaczących projektów Rady Europy czyli *Language learning for European citizenship*, trwający od roku 1989 do roku 1997, w którym współpracowało 47 państw członkowskich (Council of Europe, 1997). Początkowo poprzedzał on powstanie CEFR, następnie toczył się równoległe do prac nad dokumentem, a w swym końcowym okresie towarzyszył wstępnej wersji, przeznaczonej dla administracji państwowych i ośrodków akademickich. Owa pierwsza wersja ukazała się już w roku 1996 (Council of Europe, 1996), a dopiero pięć lat później, po pewnych poszerzeniach i redakcyjnych zmianach, pojawiło się znane powszechnie wydanie książkowe Cambridge University Press, udostępnione w roku 2001 (Council of Europe, 2001).

CEFR odcisnął się piętnem na wielu aspektach kształcenia językowego na świecie. Dziś instytucje odpowiedzialne za egzaminy międzynarodowe z wielu różnych języków, egzaminy krajowe, takie jak na przykład egzaminy maturalne, lektoraty uniwersyteckie, kursy językowe niezliczonych szkół językowych, certyfikację języków zawodowych, a także wydawnictwa kierujące kolejne tytuły na ogromny rynek materiałów nauczania posługują się skalami CEFR i stosują jego deskryptory dla celów zarówno oceny, jak i samooceny umiejętności językowych (Byram, Parmenter, 2012) lub przynajmniej wyraźnie odnoszą się do poziomów wyróżnionych w CEFR (Taylor, Jones, 2004).

Dokument ten ma już jednak 20 lat, jeśli liczyć mu wiek, poczynając od ukazania się jego pierwszej, niejako roboczej wersji, a 16 lat od pierwszego wydania zwartego. Warto zatem zastanowić się nad jego dzisiejszą przydatnością, a w konsekwencji także i nad tym, jakie jest jego zastosowanie w tej chwili. Warto również rozważyć, jaki jest i jaki powinien być w przyszłości kształt dalszych prac nad tym dokumentem oraz działań zmierzających do jego dalszego upowszechnienia. W niniejszym artykule chciałabym odpowiedzieć na pytania: jaki jest dziś ogólny przydatności CEFR, jakie są zalety tego dokumentu, jak przedstawiają się kwestie zbyt słabo w nim zaakcentowane oraz na czym polegają wady i braki dokumentu. Analizę tego rodzaju można oprzeć na danych płynących z dwojakiiego rodzaju źródeł.

Istotne oceny zawarto w dość licznych już dziś przekrojowych publikacjach ukazujących w ciągu ostatniej dekady sposoby korzystania z CEFR i postawy jego odbiorców na różnych szczeblach kształcenia i administrowania oświatą (np. Alderson, Kuijper, Nold, Takala, Tardieu, 2006; Byram, Parmenter, 2012; Martyniuk, Noijons, 2007; Morrow, 2004; Weir, 2005). Pozwalają one zidentyfikować zarówno zalety CEFR, które stanowią o trwałym sukcesie dokumentu, jak też jego wady czy też trudności w jego stosowaniu. Innego rodzaju danych dostarczył ekspercki ogląd CEFR dokonany przez trzy różne grupy specjalistów badających jakość i wpływ omawianego dokumentu na edukację językową w różnych krajach. Pierwsza z grup powołanych w roku 2014 przez Language Policy Unit Rady Europy to część ostatniego zespołu redakcyjnego sprzed 15 lat, a zespoły redakcyjne były wyłaniane z grupy delegatów krajowych do Modern Languages Project Group, dorocznie spotykającej się w Strasbourgu w czasie trwania projektu *Language learning for European citizenship* (1989-1997) oraz spośród stałych współpracowników Rady. Druga grupa to zespół pracowników i konsultantów European Centre for Modern Languages w Grazu, który w tym samym roku opiniował CEFR, a swe poglądy zawarł w końcowym wewnętrznym raporcie, za opracowanie którego była odpowiedzialna pisząca te słowa. Trzecia wreszcie grupa to – również zaproszona przez Radę – grupa autorów istotnych narzędzi i dokumentów inspirowanych CEFR, a opracowanych w Radzie Europy i Europejskim Centrum Języków Nowożytnych, przy czym – rzecz jasna – niektóre osoby wchodziły w skład więcej niż jednej grupy. Raporty grup eksperckich stanowią wewnętrzne dokumenty Rady, dlatego nie podaję tu do nich źródeł bibliograficznych. Stały się one natomiast podstawą decyzji dotyczących przyszłości dokumentu, o których będzie mowa w dalszych częściach niniejszego tekstu, w których – po omówieniu nowych wyzwań nieobecnych jeszcze w czasie narodzin CEFR – przedstawię działania już podjęte w celu unowocześnienia CEFR oraz działania planowane w najbliższej przyszłości.

2. Zalety CEFR z punktu widzenia analityków i użytkowników dokumentu

Mocne strony CEFR rysują się wyraźnie, gdy przyjrzymy się kontekstowi edukacyjnemu w krajach, czy też regionach, w których CEFR odniósł sukces. Rozpocznię zatem omówienie jego zalet od tych cech i funkcji dokumentu, które zostały uznane za zalety przez rządy i administracje oświatowe poszczególnych krajów.

Bardzo istotnym pozytywnym czynnikiem umożliwiającym władzom oświatowym poszczególnych krajów propagowanie i korzystanie z CEFR okazało się to, że dokument ten nie tylko nie nosił żadnych nazwisk autorów i funkcjonował od początku po prostu jako efekt prac Rady Europy, ale także – jako że nie wyrósł w jednym tylko państwie – pozwolił uniknąć sytuacji „godnościowych”, w których

niektóre kraje unikałyby przejmowania rozwiązań powstających w państwie, z którym nie chciały zbyt ściśle współpracować. Pozwolił też wyeliminować obawę naśladownictwa czy zapożyczeń, a taki kontekst stałby się politycznym hamulcem z punktu widzenia niejednej administracji oświatowej. Dokument nie był też związany z żadną opcją polityczną w obrębie regionu, który decydował się go wdrażać, co było często powodem pozytywnego zainteresowania, jakie dało się zauważyć na przykład w Polsce (Poszytek, 2012). W niektórych państwach zdarzały się jednak elementy pewnego niepokoju, podkreślano bowiem „obcość” dokumentu, jak to się działo, między innymi, w Kolumbii (Peña Dix, de Mejia, 2012). Niekiedy też sytuacja skutkowałą włączaniem niektórych tylko aspektów proponowanych w CEFR jako elementów krajowych programów nauczania, by nadać im rys modernizacji, zachowując przy tym pewną swojskość (Byram, Parmenter, 2012).

Zaletą CEFR okazał się fakt, iż dokument ten okazał się czynnikiem dobrze wpisującym się w potrzebę innowacji, jaka z różnych powodów narastała w poszczególnych państwach. W nowych krajach członkowskich Rady Europy, które wcześniej znajdowały się w bloku wschodnim, takich jak Polska czy Bułgaria, potrzeby wynikały ze zmiany systemu ekonomiczno-politycznego i otwarcia na Zachód. Pozytywny stosunek do CEFR stał się wyznacznikiem nowoczesności i otwarcia na Europę (Komorowska, 2004, 2012), a tym samym wzmacniał i legitymizował to, co zaczęło być uznawane za dobrą praktykę w nauczaniu języków obcych, a co przedtem było traktowane jako niedopuszczalne obce wpływy (Stoicheva, 2012). Z kolei w niektórych krajach Europy Zachodniej, np. w Niemczech, za zaletę CEFR uznano umożliwienie przez ten dokument wzajemnego usytuowania się w zakresie edukacji językowej poszczególnych landów o niejednakowych systemach (Rönneper, 2012), choć nie bez znaczenia była też nadzieja na poprawę niezadowolających wówczas efektów edukacji mierzonych testami PISA (Hu, 2012). W jeszcze innych krajach, np. we Francji zaletą CEFR – oprócz oczekiwań związanych z poprawą jakości kształcenia – okazała się pomoc w poziomowaniu umiejętności, ważna w toku rozpoczynającej się w tym samym czasie reformy programowej (Goullier, 2012). Niekiedy z kolei, czego przykładem są takie kraje Ameryki Łacińskiej jak Argentyna czy Kolumbia, przydatność CEFR rodziła się nie tylko z postrzeganej konieczności unowocześniania systemu edukacji, ale też z tendencji do zapewnienia pewnej spójności działań w całym regionie, zważywszy że CEFR wykorzystywano tam także w Chile i w Meksyku (Peña Dix, de Mejia, 2012; Porto, Barboni, 2012). Sprzyjało sukcesowi CEFR również to, że istotne jego elementy mogły być wdrażane zarówno w sposób dość centralistyczny, jak to się z różnych względów działo w tak różnych krajach Europy jak Polska, Francja czy Niemcy, jak i tylko w obrębie poszczególnych regionów czy nawet instytucji, jak na przykład w Japonii (Sugitani, Tomita, 2012). Nie bez znaczenia jest też innego rodzaju zaleta – dokumentacja CEFR była od początku ogólnie dostępna

i bezpłatna, co okazało się szczególnie istotne dla mniej zasobnych państw, a do tego sprzyjał pozytywnemu nastawieniu odbiorców także fakt, iż upowszechniania CEFR w systemach kształcenia i oceniania podjęły się liczne towarzystwa naukowe, instytuty społeczno-kulturalne, międzynarodowe stowarzyszenia akademickie i związki nauczycielstwa w różnych krajach. Jak widać więc, o postrzeganiu dokumentu jako przydatnego i wykazującego się licznymi zaletami opisanymi wyżej, decydował w ogromnej mierze ówczesny kontekst edukacyjny.

Zalety CEFR postrzegane przez instytucje kształcenia nauczycieli, szkoły ogólnokształcące, zawodowe i językowe, a także przez poszczególnych nauczycieli i lektorów były też analizowane w pracach wspomnianych wcześniej w niniejszym tekście grup eksperckich. Każda z nich zajmuje się jednak tylko pewnym wybranym aspektem lub też jedną, określoną grupą problemów dotyczących konstrukcji i implementacji CEFR, dlatego w niniejszych rozważaniach wydaje się przydatne ująć ocenę całościowo. Jako że w wielu kwestiach nie ma istotnych kontrowersji, w dalszych częściach tekstu przedstawiam opinie dotyczące tych zagadnień, w których oceny wszystkich tych grup eksperckich okazały się zbieżne.

Za najważniejszą zaletę CEFR, która stanowi o jego światowej karierze uznano umożliwienie przejrzystego egzaminowania i certyfikacji biegłości językowej w różnych krajach, różnych systemach i różnych szkołach z jednoczesnym zachowaniem znacznej elastyczności, jaka pozwala na uwzględnienie zindywidualizowanych potrzeb poszczególnych użytkowników. Zaletą okazał się także całkowity brak wartościowania podejść metodycznych. Zrezygnowano w dokumencie z wszelkiej nakazowej preskryptywności, bo przy nastawieniu ewaluacyjnym nie byłaby możliwa ani wspomniana elastyczność, ani też dostosowywanie sposobu badania i oceniania umiejętności uczniów do danego kontekstu kształcenia. Paradoksalnie jednak ta właśnie cecha – deskryptywność bez preskryptywności – była początkowo powodem niezadowolenia części polityków, administratorów i nauczycieli, a przez wielu z nich była nawet traktowana jako poważna wada. Oczekiwano bowiem jasnego opowiedzenia się za określonymi metodami nauczania i oceniania. Istnieje zawsze znaczna grupa osób, która – bez względu na wykształcenie – oczekuje jednoznacznych ocen i „jedynie słusznych” odpowiedzi. W Polsce na przykład stale pytano, czy nie jest pomyłką tytuł *Europejski system opisu kształcenia językowego* i czy w istocie nie chodzi o europejski opis jednego, zalecanego systemu kształcenia językowego. Kwestię tę trzeba było w naszym kraju wielokrotnie wyjaśniać (Komorowska, 2012), a wkrótce okazało się, że jest to problem występujący także w innych państwach (Byram, Parmenter, 2012). Tak silne było w początkowym okresie w różnych krajach dążenie do scentralizowanych i narzuconych rozwiązań, że Rada Europy postanowiła zmienić skrót *CEF Common European framework* na akronim CEFR, by podkreślić, iż jest to *Common European framework of REFERENCE*, czyli nie z zewnątrz narzucona rama,

a układ odniesienia, pozwalający usytuować dane rozwiązanie edukacyjne na tle innych możliwości. Jak pokazują jednak liczne egzaminy międzynarodowe prowadzone dla wielu języków, a także bardzo skutecznie rozwiązane kwestie uznawalności świadectw i dyplomów w sytuacji ogromnej mobilności społecznej w Europie i poza nią – owa decyzja, by CEFR oferował opis, a nie przepis – pomimo początkowych oporów niektórych środowisk nauczycielskich – okazała się niezwykle trafna.

Atrakcyjność CEFR zapewniły dokumentowi – zdaniem ekspertów – inne jeszcze jego pozytywne cechy, takie jak konsekwentne akcentowanie podejścia ukierunkowanego na osobę ucznia, wprowadzenie do świadomości nauczycieli i uczniów pojęć takich jak działania interakcyjne i mediacyjne, zwrócenie uwagi na autodiagnozę uczącego się i jego umiejętność uczenia się języka, a także uszczegółowienie zakresów użycia języka poprzez określenie domen, tematów, funkcji i sytuacji komunikacyjnych, a nawet typów tekstów.

Grupy eksperckie okazały się także zgodne co do tego, że kluczową rolę w sukcesie CEFR odegrała ta wielka zaleta, którą było podkreślenie roli samooceny i podejście pozytywne, oparte na stałym określaniu, co uczący się już wie i co już umie w miejsce tradycyjnego w edukacji „modelu deficytu”, który koncentruje się na błędach, niedociągnięciach i brakach. Rola deskryptorów typu „I CAN”/„Już potrafię” zapewniła CEFR-owi spektakularny sukces, wyznaczając kształt i format wielu kolejnych narzędzi oraz dokumentów Rady Europy. W niektórych przypadkach to właśnie owo pozytywne podejście CEFR do oceny i samooceny, wsparte przez *Europejskie portfolio językowe*, stało się motorem promocji dokumentu i przyczyną jego rosnącej popularności, co stwierdzają także badacze kontekstów lokalnych tak różnych krajów jak Bułgaria (Stoicheva, 2012) i Stany Zjednoczone (Bott van Houten, 2012).

W krajach i instytucjach, w których pozytywne podejście nie było głównym czynnikiem motywującym do zainteresowania CEFR, bo wagę zycziwej atmosfery, wsparcia i motywacji podkreślano tam już od dawna – rolę naczelną zalety przejęło podejście ukierunkowane na działanie, które eksperci uznali za jedną z istotnych zalet dokumentu.

Ostatnią wreszcie, bynajmniej nie mniej ważną od pozostałych, zaletą CEFR stała się podkreślana przez wszystkich analityków aktywizacja całej dyscypliny, co znalazło wyraz w opracowaniu szeregu istotnych narzędzi i dokumentów Rady Europy, jakie w ostatnich kilkunastu latach powstały w Strasbourgu i w Gruzji. Na podstawie modelu zysku i związanych z nim „CAN DO statements” zaprojektowano tak znaczące dziś narzędzia o stale rosnącej popularności jak *Europejskie portfolio językowe – European language portfolio (ELP)* (Little, Perclova, 2001), *Europejski system opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur – Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (FREPA/CARAP)* (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meissner,

Schröder-Sura, Noguerol, Molinié, 2007/2012), Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków – *European portfolio for student teachers of languages* (EPOSTL) (Newby, Allan, Fenner, Komorowska, Jones, Soghikyan, 2007), *Autobiografia spotkań interkulturowych – Autobiography of Intercultural Encounters* (AIE) (Byram, 2009) czy też najnowszy - *Portfolio for pre-school educators* (PEPELINO) (Goullier, Carré-Karlinger, Orlova, Roussi, 2015).

Te wszystkie cechy CEFR uznano za niezaprzeczalne zalety, im też przypisano wiodącą rolę w tak szybkim i skutecznym upowszechnieniu dokumentu w wielu krajach świata i na wielu kontynentach.

3. Wady, niedociągnięcia i braki CEFR

Jak widać, zalety CEFR są liczne i samo ich wyliczenie wystarczająco uzasadnia trwałą popularność dokumentu. Są też jednak i mniej spektakularne aspekty. CEFR ma przecież także wady, które ujawniły się w licznych pracach krytycznych, w jakie obfitowała pierwsza dekada nowego stulecia, a najpoważniejsze z tych wad to dwa znane i na razie nierozwiązywalne problemy (Byram, 2012; Komorowska, 2004; Lenz, Berthele, 2010; Morrow, 2004). Pierwszy problem to znaczna długość dokumentu, który jest w istocie obszerną książką, co nie sprzyja zapamiętywaniu przez nauczycieli i egzaminatorów jego treści, a tak naprawdę wręcz uniemożliwia swobodne operowanie zawartymi w nim informacjami. Drugim problemem jest trudność terminologiczna, wynikała – jak się wydaje – z faktu, iż pierwsza wersja niektórych partii dokumentu pisana była po francusku, a została przetłumaczona w sposób zmierzający do zachowania maksymalnej wierności oryginałowi. Ta dbałość nie zawsze szła w parze z zapewnieniem funkcjonalności angielskiego tekstu. Stąd na przykład wprowadzenie terminu „activities” w miejsce „skills” i wiele tym podobnych, nadanie zbyt szerokiego znaczenia angielskiemu terminowi „competences” i innych lingwistycznych utrudnień i neologizmów. Jako że ogromną większość tłumaczeń CEFR oparto na wersji angielskiej, piętrzy to nieścisłości terminologiczne.

Oprócz tych dwu rodzajów problemów związanych z istniejącymi w dokumencie treściami, pojawiają się też pewne niedociągnięcia innego zupełnie rodzaju. Otóż niektóre kwestie akcentowane są zbyt mocno, pewne zaś – choć je poruszono – nie doczekały się wystarczającego omówienia. Dotyczy to głównie przesadnego akcentu położonego na ocenianiu, przy niewystarczającym podkreśleniu roli innych kwestii: teorii uczenia się, podejść do nauczania języka i wspierania procesu uczenia się, konstrukcji i ewaluacji programu nauczania, a szczególnie powiązania w nim nauki języka z nauką treści przedmiotowych poprzez nowy język (CLIL). Niewystarczająco zaakcentowano cały szereg kwestii wychowawczych i interkulturowych, co o tyle rozumiałe, że wiele prac dotyczących

ewaluacji tych kompetencji powstało znacznie później niż książkowa postać CEFR (Lenz, Berthele, 2010). Można oczywiście próbować – broniąc CEFR – argumentować, że to sami użytkownicy dokumentu skoncentrowali się na jego skalach, bo to one zainteresowały najwięcej osób i instytucji. Tak więc pomijanie wielu innych aspektów istotnych dla kształcenia językowego to odpowiedzialność odbiorców, a nie wina tekstu. Zapewne jednak inne ujęcie pewnych uwzględnionych w dokumencie zagadnień oraz inne rozłożenie akcentów przyniosłoby też inny sposób korzystania z przedstawionych rozwiązań.

Są też jednak w wersji CEFR z 2001 roku kwestie, których nie poruszono w ogóle, a których poruszenie dodatkowo wydłuży i tak niezwykle obszerny tekst CEFR. Brak na przykład analizy kontekstu związanego z edukacyjnym usytuowaniem uczącego się, na przykład w określonym typie szkoły (Alderson i in., 2006; Alderson, 2009), brak wreszcie ujęcia informacji zwrotnej – *feedbacku* – jako niezbędnego elementu procesu oceniania, a w konsekwencji także procesu uczenia się. Daje to więc nie zawsze pozytywne konsekwencje dla kształcenia nauczycieli (North, 2005).

Jak wielokrotnie zauważano, brak w CEFR takich kategorii, które pozwalają budować narzędzia oceny dla różnorodnych grup uczących się. Dokument został opracowany z myślą o osobach dorosłych. Jednak ogromne liczby testów stosowanych w systemach szkolnych, a więc testów dla dzieci i młodzieży, oferowane są pod hasłem zgodności z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* i oznaczane A1, A2 czy też B1, B2. Poziomy CEFR to jednak nie tylko poziomy językowe, ale także poziomy zakładające pewne operacje kognitywne, odnoszące się do pewnego typu tekstów, które z istoty nie są poznawczo dostępne dzieciom lub młodszym nastolatkom. Kwestia ta wiąże się z pojęciem *cognitive academic language proficiency* (CALP) wprowadzonym przez Jima Cumminsa na oznaczenie znajomości i umiejętności stosowania tak zwanego języka akademickiego, czy prościej – języka nauki przedmiotów szkolnych. Badacz ten stwierdził, że dobra komunikatywna znajomość języka, a więc *basic interpersonal communicative skills* (BICS) nie wystarcza, by uczeń radził sobie w szkole lub na uniwersytecie z rozumieniem i tworzeniem tekstów dotyczących treści programowych na lekcjach chemii, fizyki czy geografii; do tego celu potrzebne są mu umiejętności określane jako CALP (Cummins, 1979, 2007, 2008). Brak deskryptorów, które uwzględniają te kwestie, utrudnia stosowanie CEFR jako podstawy testowania dzieci i młodzieży lub pozwala egzaminatorom na nieuprawnione odnoszenie narzędzi ewaluacyjnych do tego dokumentu.

Bardzo istotny problem to także kwestia języków, do których odnosi się CEFR. Otóż w dokumencie stosowane jest w istocie podejście monolingwalne – brak w CEFR 2001 odniesień do plurilingwalizmu, brak ujęć umożliwiających ocenę języka, w którym prowadzona jest cała edukacja szkolna, a więc drugiego lub trzeciego języka ucznia, nieobecne są też odniesienia do języków regionalnych i etnicznych.

Fakt, iż odnoszą się do tych kwestii dwa inne narzędzia Rady Europy, a mianowicie wspomniane wyżej ELP (Little, Perclova, 2001) i AIE (Byram, 2009). Nowej wersji CEFR przydałyby również wartości odniesienia do znaczącego dokumentu Rady Europy, jakim jest *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier, Panthier, 2010). Warto byłoby także wprowadzić pewne deskryptory z tego zakresu, szczególnie że niektóre już zostały opracowane dla istniejących narzędzi Rady Europy, takich jak na przykład FREPA/CARAP (Candelier i in., 2007/2012).

Sprawa ta nierozzerwalnie wiąże się z kolejnym brakiem w klasycznej wersji CEFR, a mianowicie nierozróżnianiem deskryptorów, które odnoszą się do procesu nauczania i tych, które odnoszą się do procesu uczenia się. Brak też wyraźnych powiązań istniejących deskryptorów z tak istotną kompetencją, jaką jest *learning to learn* – uczenie się jak się uczyć – wraz z problematyką znajomości strategii uczenia się i umiejętności ich wykorzystywania. Stało się to skutkiem przekonania, iż rozróżnienia dokonywane w powstającym równolegle formacie *Europejskiego portfolio językowego* okażą się dla ucznia i nauczyciela zupełnie wystarczające. Jednak dokumenty te nie zawsze stosowane są łącznie, a niejasność co do tak istotnej kwestii w samym CEFR stanowi jeszcze jedno utrudnienie.

Poważny problem dotyczy też oszacowywania poziomu. W tabelach bardzo często brak było deskryptorów, które odnoszą się do najniższego z nich (A1) i do najwyższych (C1 i C2) poziomów biegłości, co utrudnia egzaminowanie na obu krańcach skali. Niekiedy brak wręcz całych tabel, ponieważ niektóre kwestie nie zostały w pierwszej wersji dopracowane: nie istniały na przykład w ogóle tabele odnoszące się do silnie podkreślanej, bo naprawdę istotnej kompetencji, jaką jest mediacja – i to nie tylko mediacja pomiędzy dwoma językami, ale także mediacja w obrębie tego samego języka. Eksperti zajmujący się ewaluacją uważają, że wymienione braki utrudniały konstruowanie trafnych i rzetelnych testów (Weir, 2005).

Nie ma wreszcie w CEFR 2001 jakichkolwiek odniesień do językowych i dydaktycznych kompetencji nauczycieli i choć trudno spodziewać się powstania nowych, obszernych rozdziałów poświęconych testowaniu przyszłych nauczycieli jako odrębnej grupy uczących się, to przydatne byłyby w nowej wersji dokumentu choćby pewne odniesienia do istniejącego już narzędzia Unii Europejskiej pod nazwą *The European profile for language teacher education* (EPLTE) (Kelly, Grenfell, 2004) czy narzędzi Rady Europy, takich jak EPOSTL (Newby i in., 2007) lub nowopowstałe PEPELINO (Goullier i in., 2015).

4. Nowe potrzeby i nowe wyzwania

W długim okresie dwudziestu lat od momentu pojawienia się pierwszej wersji CEFR (Council of Europe, 1996) czy nawet tylko piętnastu lat od chwili opublikowania

ostatecznie uzgodnionej wersji książkowej CEFR (Council of Europe, 2001), pojawiły się zupełnie nowe zjawiska i nasiliły tendencje dopiero lekko zarysowujące się na początku lat 90., kiedy to trwały główne prace nad tym obszernym dokumentem. Od tego czasu nasiliła się mobilność edukacyjna i społeczna, powstała gęsta sieć wymian międzyszkolnych i międzyuczelnianych o charakterze bezpośrednim, ale też wirtualnym (*Comenius, Erasmus, eTwining*), ogromnie zwiększyła się mobilność na rynku pracy, zarówno bardziej, jak i mniej wykwalifikowanych pracowników, Unia Europejska powiększyła swój skład o nowe kraje, a otwarcie rynków tak zwanych „starych” krajów członkowskich spowodowało wielkie migracje zarobkowe. Co więcej, zjawiska takie jak upowszechnienie edukacji nieformalnej i pozaformalnej, promocja uczenia się przez całe życie, wprowadzenie *European qualification framework* (EQF) (European Parliament, 2008), czyli *Europejskich ram kwalifikacji* i ich krajowych wariantów, w Polsce – *Krajowych ram kwalifikacji* (KRK), wraz z rozwojem i popularnością nowych technologii stworzyły całkowicie nowy krajobraz językowy Europy i świata. Problematyka imigrantów i uchodźców istotnie zmieniła priorytety edukacyjne. Wielkie instytucje międzynarodowe, które wcześniej ogniskowały swą uwagę na nauczaniu języków obcych, zaczęły przeznaczać siły i środki na kwestie tak zwanego drugiego języka: w centrum zainteresowania znalazł się język edukacji szkolnej, badanie poziomu językowego niezbędnego do skutecznego funkcjonowania pracownika w nowym kraju, sposoby testowania językowego imigrantów prowadzone w celu podjęcia decyzji o przyznaniu obywatelstwa, a także problematyka dialogu międzykulturowego.

Czego zatem oczekuje się dziś od CEFR i jego użytkowników, jak kształtują się oczekiwania nauczycieli, a jak oczekiwania instytucji międzynarodowych, które mają wpływ nie tylko na zapoczątkowanie zmian, ale i na kierunek prac prowadzących do unowocześnienia dokumentu? Rada Europy jako instytucja, w której powstał CEFR, okazała się wyraźnie zainteresowana podjęciem prac nad modernizacją dokumentu. Na spotkaniu grupy ekspertów Rady w maju 2014, którego byłam uczestnikiem jako przedstawiciel grupy konsultantów Centrum Języków Nowożytnych (ECML) w Grazu, podjęto decyzję o wszczęciu prac nad zredagowaniem nowej, poszerzonej i unowocześnionej wersji CEFR. Uwaga Rady jest jednak, zgodnie z jej statutem i celami, ukierunkowana przede wszystkim na kwestie tolerancji i dialogu międzykulturowego, problematykę praw człowieka i rolę języków w tym zakresie. Nie dziwi więc fakt, iż Zgromadzenie Parlamentarne Rady obliguje ministrów 47 krajów członkowskich do zajęcia się sprawą CEFR, także pod tym właśnie kątem. Rada bowiem nie traci z oczu faktu, iż rola CEFR od początku widziana była przez instytucję-matkę znacznie szerzej niż tylko wyznaczanie ram dla oceny biegłości uczących się języka obcego w systemach szkolnych i pozaszkolnych, choć podkreślano wagę tych kwestii w znaczących rekomendacjach Rady dotyczących roli tego dokumentu oraz potrzeby podniesienia jakości

edukacji (Council of Europe 2008, 2012). Od CEFR oczekuje się zatem także podejścia do kwestii mobilności i naturalizacji, czego dowodem jest rekomendacja 2034 Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy na temat migrantów i uchodźców z dnia 29 stycznia 2014 roku (Council of Europe, 2014). Zobowiązuje się w niej ministrów krajów członkowskich do zapoczątkowania z jednej strony szerszego niż dotychczas stosowania zasad CEFR, z drugiej zaś do wszczęcia – za pośrednictwem wydziału Language Policy Unit Rady Europy – dalszych prac nad formą i treścią CEFR. Rekomendacja Zgromadzenia Parlamentarnego nie poprzestaje jednak na tym; wskazuje też te trudności w procesie integracji migrantów, które wynikają ze sposobów testowania ich sprawności językowych i formułuje dodatkowe, związane z tą kwestią postulaty pod adresem CEFR. Mówi o tym paragraf nr 7 rekomendacji (Council of Europe, 2014, par. 7):

7. In this context, the Assembly invites the Committee of Ministers to:
 - 7.1. undertake, through its Language Policy Unit, further work in respect of the CEFR, in order to identify appropriate ways of drawing on its content in the integration process. In this respect, the committee may consider it appropriate to produce guidelines on how the CEFR can be used and the limitations to its use for purposes of integration evaluation, or examine an alternative tool, based on the CEFR, which might be more appropriate for these purposes than language proficiency levels;
 - 7.2. put forward alternatives to integration/language tests as a means of promoting and measuring integration and improving the prospects for integration of migrants and would-be migrants;
 - 7.3. promote further the work of the Council of Europe on the linguistic integration of adult migrants.

Unia Europejska z kolei – nie pozostając w konflikcie z celami, jakie stawia sobie Rada Europy – jest głównie zainteresowana efektywnością ekonomiczną całości, jaką tworzą jej kraje członkowskie. Języki interesują ją zatem jako ten element edukacji, który najsilniej wpływa na funkcjonowanie osób i instytucji, a tym samym na gospodarczą skuteczność firm. Dlatego Unia oczekuje przede wszystkim pełnego wykorzystania już istniejących zasobów. W odniesieniu do CEFR oznacza to zapewnienie wszystkim nauczycielom, szkołom, uczelniom, ośrodkom szkoleniowym i innym instytucjom edukacyjnym pełnego dostępu do wiedzy na temat testowania i stworzenie możliwości rozwijania umiejętności w zakresie konstruowania i interpretowania wyników uzyskiwanych w testach językowych, by zapewnić odpowiednią jakość egzaminów i certyfikacji (Heyworth, 2013; North, 2014a, 2014b).

5. Działania podjęte w odpowiedzi na wyzwania

Language Policy Unit Rady Europy jako wydział bezpośrednio wymieniony w rekomendacji nr 2034 (Council of Europe, 2014) odpowiedział na nałożone nań

zobowiązanie organizacyjne, biorąc na siebie zredagowanie obszernego wstępu, który odniósłby się do tych kwestii, które dotąd w dokumencie nie zostały poruszone, a więc do kwestii plurilingwalizmu, języków edukacji szkolnej, języków regionalnych i etnicznych. Prace nad zapewnieniem szerokiego dostępu do wiedzy, umiejętności testowania i egzaminowania, a także działania zmierzające do odniesienia CEFR do istniejących już narzędzi i ich deskryptorów powierzono Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Wreszcie prace nad unowocześnieniem CEFR poprzez dodanie deskryptorów odnoszących się do mediacji skierowano do instytucji niegdyś włączonej w prace nad CEFR, to znaczy do EUROCENTRES, a koordynatorem z ramienia tej instytucji został Brian North, jeden z redaktorów pierwszej wersji dokumentu.

Mediacja, która znalazła się w centrum prac nad deskryptorami, definiovana była w CEFR w sposób następujący (ESOKJ, 2003, s. 24):

Działanie mediacyjne (pisemne czy ustne, receptywne czy produktywne) umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Tłumaczenie ustne i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów lub wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu. Mediacyjne działania językowe rozumiane jako przetwarzanie istniejących tekstów odgrywają ważną rolę w codziennym życiu językowym naszych społeczności.

W nowej wersji CEFR rozumienie mediacji postanowiono jednak poszerzyć w duchu ogólnych działań Rady Europy, a więc w kierunku kompetencji interkulturowej, tolerancji i zbliżenia osób o odmiennych stylach życia i poglądach. Dlatego nowe deskryptory ujmują też rolę mediatora w zmniejszaniu dystansu między rozmówcami, co oznacza wprowadzenie kategorii, takich jak:

- *mediacja poznawcza* (ang. *cognitive mediation*), która dotyczy objaśniania, ustnie lub na piśmie, treści nieznanymi rozmówcy lub też treści zbyt trudnych z powodów językowych, pojęciowych czy kulturowych, a dokonuje się poprzez poszerzanie lub skracanie tekstu, uprzyśtępnianie treści, bądź też upraszczanie języka, objaśnianie poprzez wizualizację, itp.,
- *mediacja relacyjna* (ang. *relational mediation*), która obejmuje działania podejmowane na rzecz harmonijnej współpracy kilku osób i odbywa się w toku bezpośrednich kontaktów, zatem dotyczy tylko komunikacji ustnej, co włącza umiejętności wprowadzania życzliwej atmosfery, przewodniczenia obradom, prowadzenia dyskusji w małych grupach, udzielania głosu poszczególnym dyskutantom, zachęcania ich do zabrania głosu, przeformułowywania, streszczania, raportowania, podsumowywania, ale też zapobiegania nieporozumieniom i łagodzenia napięć.

Oba wymienione typy mediacji mieszczą się w obrębie jednego tylko języka, mediacja obejmuje jednak także:

- mediację pomiędzy językami, a zatem tłumaczenie ustne i pisemne z języka na język, ale też
- mediację pomiędzy użytkownikiem języka a tekstem np. literackim, a więc wyrażanie swej reakcji na tekst lub jego analizowanie, jak również
- mediację, która odbywa się on-line.

We wszystkich typach mediacji uwzględnia się też umiejętność korzystania ze swej wiedzy, ale też ze swego repertuaru plurilingwalnego i interkulturowego. Zakłada się przy tym, że nie wszystkie typy działań mediacyjnych są odpowiednie w każdej sytuacji. Na przykład umiejętność poszerzania i uprzystępniania tekstu może być przydatna w sytuacji nieformalnych tłumaczeń ustnych, ale niewłaściwa w przypadku tłumaczenia pisemnego.

Pierwszy, poważny etap prac nad poszerzeniem i uzupełnieniem CEFR o nowe wskaźniki rozpoczął się w roku 2014, kiedy to zredagowano wstępną wersję 400 nowych deskryptorów. W trzyetapowym pilotażu tych deskryptorów w roku 2015 wzięło udział 45 krajów, a w nich blisko 200 instytucji edukacyjnych różnych szczebli z udziałem blisko 1300 ekspertów. Pilotażowi poddano komplet 400 deskryptorów podzielonych na ząbające się zestawy, co umożliwiło ocenę każdego z deskryptorów przez minimum 100 ekspertów. Z tej grupy postanowiono wybrać na przełomie lat 2016 i 2017 najtrafniejsze deskryptory dla poszczególnych poziomów biegłości.

Opracowanie nowych deskryptorów nie wyczerpuje całości prac prowadzonych w odniesieniu do CEFR. Klarowną odpowiedzią na owe wyzwania stały się też inne działania podjęte już wcześniej w Radzie Europy i Centrum Języków Nowożytnych w Grazu, potrzeba szkoleń pojawiła się bowiem niedługo po ukazaniu się pierwszej wersji dokumentu (Figueras, North, Takala, Verhelst, Van Avermaet, 2005). Rada zainicjowała i doprowadziła do sfinalizowania prace nad poradnikiem pozwalającym harmonizować poszczególne egzaminy językowe z poziomami A1-C2 CEFR. Powstała w związku z tym publikacja zatytułowana *Relating language examinations to the Common European framework of reference for languages. A manual* (Council of Europe, 2003/2009), a działania w tym zakresie były kontynuowane w odpowiedzi na zapotrzebowanie użytkowników (Martyniuk, 2010), czego dowodem jest opublikowany dwa lata później *Manual for language test development and examining for use with the CEFR* (Council of Europe, 2011). Powstały również liczne przykłady produkcji i recepcji językowej dla poszczególnych poziomów biegłości, ułatwiające pracę egzaminatorów.

Obecnie prowadzone są też w programie ECML na lata 2016-2019 dwa duże projekty związane z CEFR (www.ecml.at). Pierwszy z nich, czteroletni i koordynowany przez Lukasa Bleichenbachera ze szwajcarskiego St. Gallen, ma na

celu sporządzenie przeglądu wszystkich dostępnych już narzędzi, dokumentów i poradników związanych z CEFR oraz przygotowanie poradnika dla nauczycieli. Poradnik taki pozwoli zorientować się, które narzędzie i w jakim fragmencie okaże się przydatne do rozwiązania określonego problemu pojawiającego się w danym kontekście edukacyjnym, co oznacza także określenie zestawu kompetencji niezbędnych do właściwego wykorzystania CEFR w konkretnej sytuacji zawodowej. Drugi z nich, trzyletni, który koordynuje Enrica Piccardo, ma na celu opracowanie matrycy jakości wdrażania CEFR, dziś bowiem informacje o tym, że dany kurs prowadzony jest na poziomie A2, a dany podręcznik doprowadza do poziomu np. B1 są najczęściej gołostowne. Dlatego właśnie niezwykle przydatny będzie zestaw kryteriów umożliwiających ewaluację programów i materiałów oraz autoewaluację nauczycieli i ośrodków szkoleniowych pod tym kątem. Równoległe z pracą Rady Europy nad nowymi deskryptorami dla mediacji językowej Centrum Języków Nowożytnych w Grazu w ramach umowy z Unią Europejską rozpoczęło ogromny program szkoleń w zakresie testowania, egzaminowania i certyfikacji, odpowiadający na potrzeby nauczycieli i egzaminatorów zgłaszających się krajów.

W ramach projektu *English profile project* (EPP) (www.englishprofile.org) trwają też prace nad wykorzystaniem korpusu błędów uczniowskich pochodzących z egzaminów (*Cambridge learner corpus*), utworzonego na podstawie 200.000 arkuszy egzaminacyjnych wypełnionych przez uczących się o 150 różnych językach ojczystych, co dało bank 55 milionów wyrazów. Korpus ten służy pokazaniu, jak rozwija się interjęzyk oraz które błędy gramatyczne i leksykalne charakterystyczne są dla poszczególnych poziomów CEFR. Pomoże to skuteczniej konstruować materiały nauczania i ulepszyć istniejące gramatyki pedagogiczne (McCarthy, 2016). Inne korpusy wspomagają działania zmierzające do związania konkretnych umiejętności w zakresie leksyki i składni z poszczególnymi poziomami CEFR, jak na przykład CLAS oparty na znacznie mniejszym zasobie, bo tylko jednego miliona wyrazów, ale za to uwzględniający wypowiedzi ustne w sytuacji egzaminacyjnej i nieegzaminacyjnej w kontekście zawodowym (Healy, Onderdonk Horan, 2012).

6. Wnioski

Dziś, w roku 2016, gdy piszę te słowa, przedstawione powyżej działania pozwalają żywić przekonanie, że intensywne i wartościowe prace nad unowocześnieniem CEFR pozwolą już niebawem uwzględnić wiele dziś brakujących w dokumencie, a istotnych aspektów. Na przykład całość prac nad deskryptorami w zakresie mediacji i interakcji zostanie już wkrótce całkowicie zakończona, a toczą się jednocześnie prace nad opracowaniem deskryptorów dla wymowy i gramatyki. Nie rozwiązuje to jednak wszystkich problemów, jakie zgłaszają użytkownicy dokumentu z różnych krajów, a które zaprezentowano powyżej w sekcji 3. Nie

odpowiada to też jeszcze na wszystkie potrzeby i wyzwania, które pojawiły się od czasu opublikowania CEFR w postaci książkowej (Byram, Parmenter, 2012; North, 2014a, 2014b). Jako przykład można tu wymienić brak deskryptorów przydatnych dla szkolnictwa podstawowego i średniego, czy też dla pedagogów pracujących w przestrzeni interkulturowej.

Najistotniejsze, wciąż palące potrzeby, których zaspokojenia przez poszerzoną wersję CEFR wymaga rozwój naszej dyscypliny w ciągu ostatnich kilkunastu lat, mieszczą się w zakresach, których lista przedstawia się następująco:

- szkolna edukacja językowa dzieci i młodzieży z uwzględnieniem wczesnego startu oraz kwestii języka edukacji szkolnej, który coraz częściej nie jest językiem ojczystym ucznia;
- edukacja plurilingwalna i interkulturowa;
- zintegrowane nauczanie języka i treści przedmiotowych (CLIL);
- umiejętność uczenia się i stosowane strategie uczenia się i komunikowania;
- biegłość w języku akademickim, czyli CALP;
- użycie języka w pracy z nowymi technologiami i w toku komunikacji elektronicznej;
- kształcenie przyszłych i doskonalenie czynnych nauczycieli języków drugich i obcych.

Nie sposób odpowiedzieć szybko na wszystkie te wyzwania, niemniej czynione są starania, czego dowodem fakt, iż już niebawem zapowiadane są prace nad deskryptorami dla dzieci i młodzieży.

Nowa wersja CEFR spełni oczekiwania użytkowników, jeśli – oprócz wymienionych wyżej zakresów – wspomże także pracę organizatorów kursów językowych poprzez odpowiednie zaakcentowanie zagadnień związanych z budowaniem programu nauczania w sposób odpowiadający potrzebom i możliwościom uczących się – dziedzinę dziś mocno zaniedbaną, gdyż uwagę użytkowników wciąż przyciąga kwestia oceniania wyników nauki języka. Dopiero wtedy stanie się możliwe pełne wykorzystanie istniejących korpusów językowych dla zilustrowania poziomów CEFR. Oczekiwania użytkowników CEFR spełni także wówczas, gdy wspomże pracę ucznia i nauczyciela w klasie poprzez ukierunkowanie ewaluacji nie tylko na ocenianie końcowe (ang. *summative evaluation*), ale wesprze również ocenianie kształtujące (ang. *formative evaluation*) i silniej przeorientuje edukację na wspieranie procesu uczenia się języka przez nauczyciela, szkołę i media. Do rozważenia pozostaje postulat dotyczący uwzględniania kompetencji cząstkowych (ang. *partial competencies*) w nauczaniu i testowaniu. Był on wprowadzony już w pierwszej wersji dokumentu, ale nigdy nie został w pełni zrealizowany. Powodem jest tu postawa ośrodków egzaminacyjnych i ich egzaminatorów, dla których decyzja o testowaniu kompetencji cząstkowych oznaczałaby pracochłonne zmiany w systemach egzaminacyjnych i certyfikacyjnych.

Bibliografia

- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S., Tardieu, C. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the *Common European framework of reference for languages*: The experience of the Dutch CEFR construct project. *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 3-30.
- Alderson, Ch. (2009). *The politics of language education: Individuals and institutions*. Bristol: Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bergentoft, R. (1988). *Consolidated report on the schools interaction network (June 1983-March 1987)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bott van Houten, J. (2012). Political perspectives from the USA. W: M. Byram, L. Parmenter (red.), *The Common European framework of reference. The globalization of language education policy* (s. 158-168). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). *Autobiography of intercultural encounters (AIE)*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/autobiography>
- Byram, M. (2012). Reflecting on teaching 'culture' in foreign language education. W: D. Newby (red.), *Insights into the European portfolio for student teachers of languages (EPOSTL)* (pp. 83-100). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Byram, M., Parmenter, L. (red.). (2012). *The common European framework of reference. The globalization of language education policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, J., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., Molinié, M. (2007/2012). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – FREPA/CARAP*. Graz: Council of Europe Publishing/ECML.
- Council of Europe (1996). *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. Draft proposal*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1997). *Language learning for European citizenship (1989-1996). Final report*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2003/2009). *Relating language examinations to the Common European framework of reference for languages. A manual*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2008). *Recommendation CM/Rec (2008) 7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common*

- European framework of reference for languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism* (adopted by the Committee of Ministers on 2 July 2008). Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2011). *Manual for language test development and examining for use with the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2012). *Recommendation CM/Rec (2012) 13 of the Committee of Ministers on ensuring quality education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2014). *Recommendation 2034(2014). Integrated tests: Helping or hindering immigration*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multicultural classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. W: B. Street, N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education. Volume 2: Literacy* (2nd edition, s. 71-83). New York: Springer Science.
- Europejski system opisu kształcenia językowego* (tł. W. Martyniuk). (2003). Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- European Parliament (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning*. Brussels: Office of European Union Publications.
- Figueras, N., North, B., Takala, S., Verhelst, N., Van Avermaet, P. (2005). Relating examinations to the *Common European framework: A manual*, *Language Testing*, 22(3), 1-19.
- Goullier, F. (2012). Policy perspectives from France. W: M. Byram, L. Parmenter (red.), *The common European framework of reference. The Globalization of language education policy* (s. 36-44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Goullier, F., Carré-Karlinger, C., Orlova, N., Roussi, M. (2015). *The European portfolio for pre-primary education – PEPELINO*. Graz: Council of Europe Publishing/ECML.
- Healy, M., Onderdonk Horan, K. (2012). Looking at language in hotel management education. W: F. Farr, M. Moriarty, M. (red.). *Learning learning and teaching: Irish research perspective* (s.141-165). Berlin: Peter Lang.
- Heyworth, F. (2013). Applications of quality management for language education. *Language Teaching*, 46 (3), 281-315.
- Hoy, P. H. (1976). *The early teaching of modern languages: A summary of reports from sixteen countries*. DECS/EGT (76) 39. Strasbourg: Council of Europe.

- Hu, A. (2012). Academic perspectives from Germany. In M. Byram, L. Parmenter (red.), *The common European framework of reference. The globalization of language education policy* (s. 66-75). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kelly, M., Grenfell, M. (2004). *European profile for language teacher education. A frame of reference*. Southampton: University of Southampton Press.
- Komorowska, H. (2004). CEF in pre- and in-service teacher education. W: K. Morrow (red.), *Insights into the Common European framework* (s. 55-64). Oxford: Oxford University Press.
- Komorowska, H. (2012). Academic perspectives from Poland. W: M. Byram, L. Parmenter (red.), *The common European framework of reference. The Globalization of language education policy* (s. 104-113). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lenz, P., Berthele, R. (2010). *Assessment in plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D., Perclova, R. (2001). *European language portfolio: A guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- McCarthy, M. (2016). Putting the CEFR to good use: Designing grammars based on learner-corpus evidence. *Language Teaching*, 49(1), 99-115.
- Martyniuk, W. (red.). (2010). *Aligning tests with the CEFR. Reflections on using the Council of Europe's draft manual*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martyniuk, W., Noijons, J. (2007). *The use of the CEFR at national level in the Council of Europe member states. Documents of the Linguistic Forum 2007*. Strasbourg: Council of Europe.
- Merkelbach, Ch. (2014). *The CEFR in an East-Asian context*. Taipei: National Taiwan University Press.
- Morrow, K. (red.). (2004). *Insights into the Common European framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Newby, D., Allan R., Fenner, A. B., Komorowska, H., Jones, B, Soghikyan, K. (2007). *European portfolio for student teachers of languages*. Graz: Council of Europe.
- North, B. (2005). The relevance of the CEFR to teacher training, *Babylonia*, 2(08), 55-57.
- North, B. (2014a). Putting the *Common European framework of reference* to good use. *Language Teaching*, 47(2), 228-249.
- North, B. (2014b). *The CEFR in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peña Dix, B., de Mejia, A.-M. (2012). Political perspectives from Colombia. W: M. Byram, L. Parmenter (red.), *The common European framework of reference. The Globalization of language education policy* (s. 140-148). Clevedon: Multilingual Matters.
- Porto, M., Barboni, S. (2012). Political perspectives from Argentina. W: M. Byram, L. Parmenter (red.), *The common European framework of reference. The Globalization of language education policy* (s. 118-128). Clevedon: Multilingual Matters.

- Poszytek, P. (2012). Political perspectives from Poland. W: M. Byram, L. Parmenter (red.), *The common European framework of reference. The Globalization of language education policy* (s. 96-103). Clevedon: Multilingual Matters.
- Rönneper, H. (2012). Policy perspectives from Germany. W: M. Byram, L. Parmenter (red.), *The common European framework of reference. The Globalization of language education policy* (s. 53-65). Clevedon: Multilingual Matters.
- Stoicheva, M. (2012). Political perspectives from Bulgaria. In M. Byram, L. Parmenter (red.), *The common European framework of reference. The Globalization of language education policy* (s. 76-85). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sugitani, M., Tomita, Y. (2012). Perspectives from Japan. W: M. Byram, L. Parmenter (red.), *The common European framework of reference. The Globalization of language education policy* (s. 197-211). Clevedon: Multilingual Matters.
- Trim, J. (2007). *Modern languages in the Council of Europe 1954-1997*. Council of Europe, Language Policy Division: Strasbourg.
- Taylor, L., Jones, N. (2004). Cambridge ESOL exams and the *Common European framework of reference* (CEFR). *Research Notes*, 24, 2-5.
- Weir, C. J. 2005. Limitations of the *Common European framework* for developing comparable examinations and tests, *Language Testing*, 22 (3), 281-300.
- <http://www.coe.int/lang>
- <http://www.coe.int/lang/CEFR>
- <http://www.ecml.at>
- <http://www.englishprofile.org>