ERWIN TSCHIRNER
UNIVERSITÄT LEPZIG

OCENA KOMPETENCJI USTNEJ ACTFL ORAL PROFICIENCY INTERVIEW I EUROPEJSKI SYSTEM OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

DWOMA WAŻNYMI CELAMI RADY EUROPY SĄ ZACHOWANIE JĘZYKOWEJ I KULturowej różnorodności Europy oraz wspieranie komunikacji i interakcji pomiędzy Europejczykami władającymi różnymi językami ojczystymi. Te inicjatywy służą zwiększeniu wzajemnego zrozumienia i współpracy pomiędzy obywatelami Europy, jak i umożliwieniu większej mobilności pomiędzy państwami członkowskimi (Council of Europe 2000). Ponieważ w 40 krajach członkowskich Rady Europy funkcjonuje 35 języków urzędowych, a 185 języków w ogóle, europejskiej polityce językowej przypada w udziale ogromna rola. Aby przezwyciężyć bariery językowe i kulturowe, które wynikają także z różnych systemów kształcenia, stworzono *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), który w kontekście językowym służyć powinien jako baza dla rozwoju programów nauczania, egzaminów, materiałów służących nauczaniu i uczeniu się. Wyznaczono trzy obejmujące to zagadnienie cele ESOKJ. Są to:

— promocja i podejmowanie działań ułatwiających rozwijanie współpracy oraz wymiany informacji pomiędzy instytucjami edukacyjnymi w różnych krajach
— dostarczenie solidnej podstawy – wspólnej miary – dla wzajemnie uznawanych kryteriów oceny jakości umiejętności językowych
— wspieranie wykładowców, nauczycieli, autorów kursów, egzaminatorów i urzędników oświatowych w ocenie kształtu i skuteczności bieżącej praktyki dydaktycznej, planowanie i koordynowanie ich wysiłków (Council of Europe, 2000: 1)

Te trzy cele były także celami konferencji *Polityka językowa i certyfikacja*, która odbyła się w dniach 6–8 grudnia 2005 roku w Lipsku i zgromadziła specjalistów od nauczania języka niemieckiego jako obcego i języka polskiego jako obcego z Niemiec i Polski. W centrum zainteresowania uczestników konferencji

znalazła się zintegrowana ocena kompetencji językowych. Jedną z najważniejszych umiejętności, która umożliwia komunikację, interakcję i mobilność w jednoczącej się Europie, jest z pewnością kompetencja ustna. Dlatego też w swoim artykule chciałbym zwrócić szczególną uwagę na umiejętność mówienia. Jej ocena jest wyjątkowo trudna nie tylko dlatego, że podobnie jak w przypadku wypowiedzi pisemnej konieczna jest tu ocena zintegrowana, obejmująca skierowany na cel i działanie związek różnych „obszarów" językowych (wymowa, gramatyka, leksyka, pragmatyka, kompetencja socjolingwistyczna i kulturowa), lecz także dlatego, że precyzyjną i niezawodną ocenę wyraźnie utrudnia ulotny charakter wypowiedzi oraz wpływ emocji, odgrywających ogromną rolę w interakcji ustnej.

Aby osiągnąć cel „common yardstick" także dla wypowiedzi ustnej, tzn. ogólną gwarancję, że certyfikaty będą poręczeniem odpowiednich kompetencji językowych, trzeba opracować nowe egzaminy ustne, które sprostają pod względem precyzji i niezawodności standardom międzynarodowym. Dlatego też warto spojrzeć poza granice Europy – w Stanach Zjednoczonych już od 50 lat stosuje się z dużym sukcesem adekwatny, nie tylko dla jednego konkretnego języka, egzamin sprawdzający ustną kompetencję językową, pod nazwą „Oral Proficiency Interview" (OPI), funkcjonujący na podstawie opisów profili. Precyzja i niezawodność tego egzaminu została potwierdzona w licznych badaniach.

Podczas gdy skale ocen Rady Europy zostały sprecyzowane głównie przez nauczycieli (Schneider 2001), skala OPI może sięgać do danych, pochodzących z trwających dziesięciolecia, intensywnych czynności egzaminacyjnych i oceniających (Liskin-Gasparro 2003). Jako „matka" wielu bazujących na profilach skalach kompetencji ustnej, skala OPI wpłynęła także na *Europejski system opisu kształcenia językowego* i dlatego można ją z tym systemem szczególnie dobrze porównać. W związku z tym doświadczenia nabyte w USA i innych krajach stosujących skalę OPI, są dla krajów europejskich przejmujących skale Rady Europy, interesujące z dwóch co najmniej powodów. Po pierwsze, są to doświadczenia dydaktyczno-metodyczne i programowe (*curriculare Erfahrungen*) (Rifkin 2003), po drugie są to doświadczenia związane z wynikami testów: np. po ilu godzinach nauki są osiągalne kolejne poziomy / stopnie opanowania języka (Tschirner, Heilenman 1998), jakimi umiejętnościami na różnych poziomach dysponują uczący się (poza tymi, które zawierają opisy poziomów) i które poziomy konieczne są dla określonych czynności (Swender 2003).

W dalszym wywodzie przedstawię zarys rozwoju OPI i ACTFL *Oral Proficiency Guidelines*, opiszę profile kompetencji 10 poziomów OPI i ich korelacje z ustną skalą Rady Europy. Przedstawię też system egzaminowania i oceniania OPI, aby podać przykład tego, w jaki sposób ustna kompetencja językowa może sprawnie ewoluować na podstawie deskryptorów. Wreszcie odniosę się do wyników działań, które zmierzały do uporządkowania czasowego poziomów kompetencji oraz opisu rodzaju

języka używanego na różnych poziomach zaawansowania. Te wszystkie doświadczenia mogą być z powodzeniem zastosowane do ustnej skali Rady Europy, szczególnie w sprawie decyzji programowych i rozwoju materiałów dydaktycznych.

SKALA BIEGŁOŚCI ACTFL I *ORAL PROFICIENCY INTERVIEW*: RYS HISTORYCZNY

Wskazówki ACTFL ustnej kompetencji językowej (*Oral Proficiency Guidelines*) bazowały pierwotnie na katalogu kryteriów *Foreign Service Institute* (FSI). W 1952 roku instytut ten otrzymał zlecenie od sekretarza stanu USA stworzenia egzaminu, który pozwoliłby rzetelnie sprawdzać ustną kompetencję językową amerykańskich dyplomatów i urzędników, delegowanych za granicę. Miał to być egzamin, który pomógłby zbadać kompetencję ustną na wszystkich poziomach zaawansowania, począwszy od znajomości zerowej, a skończywszy na bezbłędnym opanowaniu języka obcego. Pierwsze egzaminy były oceniane całościowo z oceną w skali od 0 = brak kompetencji do 5 = kompetencja rodzimego użytkownika języka. W roku 1958 wprowadzono pierwsze opisy poziomów zaawansowania, które zostały przyporządkowane pięciu sprawnościom: wymowa, rozumienie, płynność, gramatyka i słownictwo. Tym samym ustny egzamin FSI możemy ocenić jako prekursorski. Inne egzaminy ustne zaczęły rozwijać skale dopiero w późnych latach siedemdziesiątych i wczesnych osiemdziesiątych. Wtedy zaczęto opisywać zachowania językowe na różnych poziomach zaawansowania i stosować te opisy do celów ewaluacyjnych (Fulcher 1997).

Skala i forma wywiadu FSI były przejmowane w latach sześćdziesiątych przez coraz większą liczbę urzędów Stanów Zjednoczonych, m.in. *Defense Language Institute* (DLI), Peace Corps i CIA, które wspólnie w roku 1968 pod nazwą *Interagency Language Roundtable* (ILR) rozwinęły ustandaryzowaną wersję egzaminu dla wszystkich stanowisk państwowych i urzędów. Stosowanie egzaminu ILR rozszerzono w latach siedemdziesiątych także na szkoły i uniwersytety – przede wszystkim z trzech powodów. Charakteryzował się on – jako test bezpośredni – wysoką precyzją (*Augenscheinvalidität*), duża była także jego niezawodność (*Interrater-Reliabilität*) – o współczynniku niezawodności równym 0,84 i wyższym, odpowiadał również metodzie komunikatywnej, która zaczęła w latach siedemdziesiątych dominować w dyskusji dydaktycznej (Barnwell 1987).

Na początku lat osiemdziesiątych ACTFL razem z ILR i *Educational Testing Service* (ETS) opracowały skalę na nowo, aby dopasować ją lepiej do warunków językowych panujących w szkołach i na uniwersytetach. ACTFL rozszerzyła poziomy najniższe, połączyła poziomy wyższe i sprecyzowała zarówno formę wywiadu, jak i kryteria oceny. Ponadto zredagowano wskazówki dotyczące rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego, umiejętności pisania i świado-

mości kulturowej. Te wytyczne ACTFL zostały wydane w 1982 roku w wersji tymczasowej, a w roku 1986 w ostatecznym brzmieniu (ACTFL 1986).

W latach dziewięćdziesiątych wytyczne ACTFL i oparty na nich OPI zaczęły obowiązywać jako *de facto* standardowy egzamin, sprawdzający kompetencję ustną w Ameryce Północnej, zarówno w placówkach edukacyjnych (w szkołach i na uniwersytetach), jak i w świecie biznesu. Działania ACTFL-u zmierzające do nagłośnienia i rozpowszechnienia istnienia OPI oraz wspomnianych wytycznych w szkołach i uniwersytetach zakończyły się tak dużym sukcesem, że lata dziewięćdziesiątych zapisały się w historii dydaktyki języków obcych w Ameryce Północnej jako lata *proficiency movement.* Sukces wytycznych i ich ogromny wpływ metodyczno-dydaktyczny potwierdza fakt, iż wskazówki językowej kompetencji ustnej ukazały się w roku 1999 w wydaniu zmienionym (Breiner--Sanders, Lowe, Miles, Swender 2000), a w roku 2001 zostały uzupełnione o przeredagowane wytyczne dla umiejętności pisania (Breiner-Sanders, Swender, Terry 2002); w latach następnych opracowane zostaną na nowo umiejętność czytania i słuchania.

USTNE SKALE ACTFL I RADY EUROPY – PORÓWNANIE

Skala ACTFL rozróżnia 10 poziomów zaawansowania: *Novice Low, Mid* i *High, Intermediate Low, Mid* i *High, Advanced Low, Mid* i *High* i *Superior*[1]. Rozmówcy będący na poziomie *Novice* potrafią – za pomocą pojedynczych słów, zbioru wyrazów, opanowanych pamięciowo zwrotów i sformułowanych przez siebie następnie przy użyciu znanych sobie elementów językowych nowych wypowiedzeń – odpowiedzieć na proste pytania dotyczące kwestii życia codziennego. Podczas gdy rozmówcy reprezentujący poziomy *Novice Low* i *Novice Mid* potrafią wymienić tylko pojedyncze słowa, czy też je uporządkować i odpowiedzieć na nieliczne pytania, już na poziomie *Novice High* widoczna jest, choć jeszcze bardzo ograniczona, kompetencja aktywna, przy czym na tym poziomie mogą być tworzone pierwsze zdania i do skutku mogą dojść bardzo proste transakcje dotyczące życia codziennego. Stopień zaawansowania *Novice High* odpowiada mniej więcej poziomowi A1.

Rozmówcy będący na poziomie *Intermediate* potrafią poprzez pytania i odpowiedzi uzyskiwać informacje i udzielać ich, inicjować proste interakcje i transakcje językowe, te z kolei przeprowadzać i kończyć, samodzielnie formułować i przekazywać swoje prośby cierpliwym rozmówcom w ten sposób, że tworzą wypowiedzi zdanie po zdaniu i kolejno je do siebie dopasowują. Potrafią uczestniczyć

[1] Poniższe opisy skal pochodzą z niemieckiego tłumaczenia ACTFL proficiency guidelines – speaking, revised 1999 (Tschirner 2001a).

w prostych rozmowach dotyczących tematów życia codziennego, odnoszących się do ich najbliższego otoczenia oraz spełniać podstawowe potrzeby i główne wymagania społeczne kultury docelowej. Dzięki temu potrafią w prosty sposób poradzić sobie z odmiennością kultury docelowej. Podczas gdy będący na poziomie *Intermediate Low* czynią to w bardzo prosty sposób, rzadko wykraczając w swoich wypowiedziach poza jedno lub dwa powiązane ze sobą zdania, przy bardzo ograniczonym doborze tematów, to będący na poziomie *Intermediate Mid*, wiążą ze sobą w logiczny sposób znacznie więcej zdań, potrafią rozmawiać na wiele prostych i osobistych tematów. Ich wypowiedzi są w prostych sytuacjach życia codziennego płynne i kompetentne komunikacyjnie. *Intermediate Mid* odpowiada mniej więcej poziomowi A2.

Rozmówcy będący na poziomie *Intermediate High* zaczynają wzbogacać swe wypowiedzi o zdania podrzędne i rozwijają podstawowe struktury tekstowe. Zakres tematyczny ich wypowiedzi jest wyraźnie poszerzony. Rozmówcy na tym poziomie potrafią już, nawet jeśli przychodzi im to z trudnością i w wypowiedziach pojawiają się językowe niedoskonałości, opowiedzieć ogólny zarys jakiejś historii, wydarzenia i rozmawiać na aktualne tematy. Poziom *Intermediate High* odpowiada dobrze opanowanemu poziomowi B1.

Rozmówcy będący na poziomie *Advanced* potrafią aktywnie uczestniczyć w oficjalnych i nieoficjalnych rozmowach dotyczących tematów osobistych i publicznych, potrafią rozwiązywać w toku trwania rozmowy nieprzewidziane problemy za pomocą różnych środków językowych, potrafią z dużą dozą pewności i poprawności językowej tworzyć spójne teksty (opisy, opowiadania, sprawozdania itd.) dotyczące teraźniejszości, przeszłości i przyszłości, uwzględniając przy tym okoliczności wypowiedzi. Potrafią również, ogólnie rzecz ujmując, sprostać językowym oczekiwaniom szkoły, uniwersytetu czy zawodu. Rozmówcy będący na poziomie *Advanced Low* czynią to raczej w prosty sposób, mając czasem trudności w wyrażaniu się i z pewnego rodzaju niedoskonałością (brakiem płynności), z kolei rozmówcy reprezentujący poziom *Advanced Mid* potrafią wymienione działania językowe przeprowadzić w sposób generalnie przekonujący i płynny. Poziom *Advanced Low* odpowiada słabszemu poziomowi B2, a *Advanced Mid* bardzo dobremu opanowaniu stopnia B2.

Rozmówcy będący na poziomie *Advanced High* spełniają już wiele kryteriów poziomu *Superior* czynią to jednakże częściowo jeszcze z wyraźnymi trudnościami. Poziom *Advanced High* odpowiada mniej więcej poziomowi C1. Rozmówcy będący na poziomie *Superior* potrafią sprostać profesjonalnym wymaganiom życia zawodowego, względnie akademickiego. Uczestnicząc w dyskusji, potrafią za pomocą wyczerpujących i dobrze ustrukturowanych wypowiedzi wyjaśniać i uzasadniać swój punkt widzenia oraz stawiać przekonujące hipotezy. Umieją ująć temat w sposób konkretny i abstrakcyjny, jak również poradzić sobie

z nietypowymi i nieprzewidzianymi sytuacjami językowymi, zachowując przy tym wysoki stopień poprawności językowej. Poziom *Superior* odpowiada mniej więcej poziomowi C2.

Tabela 1. Porównanie skal Rady Europy i ACTFL

Rada Europy	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ACTFL	Nov High	Int Mid	Int High	Adv Mid	Adv High	Superior

POSTĘPOWANIE EGZAMINACYJNE I OCENIANIE W RAMACH *ORAL PROFICIENCY INTERVIEW*

Celem egzaminu ustnego powinna być możliwość zaprezentowania przez konkretną osobę charakteryzujących ją działań językowych. Jednocześnie powinno się zwracać uwagę na fakt, w jaki sposób kolejne zadania odpowiadają cechom egzaminowanej osoby: jej kompetencji językowej, jej wiedzy merytorycznej oraz jej emocjonalności. Oprócz tego rozmowa egzaminacyjna powinna pozytywnie wpływać na egzaminowaną osobę, na sposób, w jaki odbiera swoją własną kompetencję, w jakim stopniu jest z niej zadowolona, i na to, jakie wnioski wyciągnie na przyszłość ważne dla dalszego rozwoju znajomości języka obcego (Bachman, Palmer 1996). Obecnie przedstawione zostaną sposoby osiągnięcia tych celów w OPI na przykładzie struktury rozmowy egzaminacyjnej.

OPI rozpoczyna się nie podlegającą ocenie fazą rozgrzewki[2]. Jej celem jest rozpoczęcie rozmowy na takim poziomie, który nie sprawia kandydatowi żadnych problemów, aby na początku rozmowy egzaminacyjnej mógł poczuć się kompetentny. Jednocześnie faza ta powoduje, że oceniana osoba się „rozgrzewa", tzn. zaczyna myśleć np. po niemiecku. Dalszym celem tej fazy jest wzajemne poznanie egzaminatora i egzaminowanego. Powinno to doprowadzić do tego, że rozmowa stanie się bardziej autentyczna. Prowadzi się rozmowę, aby lepiej się poznać. Ponadto dzięki temu stwarza się miłą i przyjazną atmosferę. Rozgrzewka wykorzystywana jest także w celu uzyskania informacji o zainteresowaniach egzaminowanej osoby, co pozwala zyskać tematy przydatne podczas właściwej fazy sprawdzającej egzaminu. I wreszcie egzaminujący otrzymuje już w tej fazie pierwsze wskazówki dotyczące poziomu, do którego mogłaby być przypisana egzaminowana osoba.

W części głównej egzaminu porusza się cztery do pięciu tematów, które w przypadku niższych poziomów zaawansowania ograniczają się do elementarnych doświadczeń życia codziennego, względnie dotyczą informacji autobiograficznych, natomiast w przypadku wyższych poziomów zaawansowania muszą one zostać ustalone z egzaminowaną osobą. Ustaleniu tematów przyświeca przede

[2] Poniższy opis OPI bazuje na ACTFL OPI Tester Training Manual (Swender 1999).

wszystkim cel postawienia w centrum uwagi kompetencji językowej kandydatów i uniknięcia sytuacji, w której na wyniki testu wpłynęłyby różnice zakresu wiedzy fachowej, czy też odmienne przekonania i poglądy egzaminującego i egzaminowanego. Jednocześnie ustalenie tematów z kandydatem wzmacnia autentyczność rozmowy i prowadzi do pewnego rodzaju większej ekonomii testu, ponieważ w ten sposób unika się poruszania tematów, które egzaminowanemu są obce, czy też na temat których nie ma nic do powiedzenia.

Do każdego tematu postawione zostają najpierw pytania i sformułowane zadania, na które kandydat przypuszczalnie potrafi odpowiedzieć i rozwiązać je bezproblemowo (podłoga – *Boden*), a potem pytania i zadania, na które potrafi odpowiedzieć lub je rozwiązać z trudnością lub też nie potrafi uczynić tego wcale (sufit – *Decke*). W ten sposób otrzymuje się opis profilu, który jednoznacznie lokuje egzaminowaną osobę pomiędzy dwoma poziomami. Zmiana pytań trudnych na proste sprowadza kandydatów ponownie do poziomu swobody w wysławianiu się. Fakt ten stwarza im z jednej strony ciągle na nowo poczucie osiągania sukcesu, posiadania odpowiednich kompetencji i tym samym pozytywne emocjonalne nastawienie, a z drugiej strony umożliwia konieczne fazy odpoczynku przed pytaniami i zadaniami trudniejszymi. Próby testowania z najbliżej usytuowanego językowego poziomu wyższego, którego egzaminowana osoba jeszcze nie opanowała lub opanowała w niewystarczającym stopniu, mają na celu precyzyjną ocenę egzaminu także na wyższym poziomie, co umożliwia tylko stosunek zadań rozwiązanych w stosunku do nierozwiązanych. Kolejną zaletą przechodzenia od zadań łatwych do skomplikowanych jest wsparcie (*Feedback*), które dzięki temu uzyskuje egzaminowany. Otrzymuje on relatywnie wyraźny obraz swoich umiejętności, obraz tego, co potrafi, a czego jeszcze nie. To z kolei zwiększa wiarygodność egzaminu dla testowanej osoby (prawdopodobieństwo precyzji), z drugiej strony przekazuje osobisty profil, który służyć może jako punkt wyjścia w dalszej nauce.

Ponieważ podczas rozmowy egzaminacyjnej nie jest możliwe autentyczne odzwierciedlenie wszystkich działań związanych z mówieniem i wszystkich społecznych kontekstów, prosi się kandydatów, zazwyczaj pod koniec egzaminu, o wcielenie się wraz z egzaminatorem w role, naśladujące proste czy kompleksowe sytuacje z życia codziennego. Celem tego zabiegu jest wprowadzenie do rozmowy egzaminacyjnej dalszych tematów lub ról, aby egzaminowany mógł się wykazać własną inicjatywą. OPI kończy się fazą wyciszenia (*Abkühlphase*), podczas której kandydaci sprowadzeni zostają do poziomu językowego, który najlepiej opanowali. Faza ta, kończąca rozmowę egzaminacyjną, ma wywołać u osoby egzaminowanej poczucie sukcesu, co ma na celu pozytywny wpływ na dalszy przebieg nauki.

ACTFL OPI oceniany jest całościowo. Osiągnięcia egzaminowanego nie są przedstawiane liczbowo w postaci punktów, lecz porównuje się je z opisami profili, stwierdzając, do którego z nich pasują one najbardziej. Sam egzamin

przeprowadzany jest przez jednego egzaminatora, który podczas egzaminu nie sporządza notatek, by skoncentrować się całkowicie na rozmowie egzaminacyjnej. Egzamin zostaje zarejestrowany, a potem następuje przynajmniej jedno jego kompletne odsłuchanie przez egzaminatora, zanim wyda on swoją ocenę. Nagranie jest następnie oceniane przez drugiego opiniodawcę, który nie zna oceny egzaminatora (tzw. podwójna ocena w ciemno – *blinde Doppelbewertung*). Jeśli te dwie oceny nie pokrywają się, nagranie wędruje do trzeciego opiniodawcy, który również ocenia je „w ciemno". Zanim egzaminatorzy otrzymają certyfikację od ACTFL, są solidnie szkoleni. Proces szkolenia może trwać nawet rok i kończy się obowiązkowym egzaminem.

Niezawodność egzaminu ustnego ACTFL OPI została poddana wielu badaniom. Współczynnik niezawodności osiągnął w wielu badaniach wartość równą przynajmniej 0,8, a często znacznie wyższą (Kenyon/Tschirner 2000). Wartość ta uznawana jest na arenie międzynarodowej w przypadku ważnych egzaminów za dolną granicę niezawodności (por. dla egzaminów pisemnych Hamp-Lyons 1990). Surfach i Dierdorff (2003) zbadali niezawodność OPI w bardzo rozległym studium obejmującym 5881 egzaminów OPI w 19 różnych językach i uzyskany przez nich współczynnik niezawodności wyniósł 0,978, przy czym żaden z języków nie osiągnął gorszego wyniku niż 0,94.

CZYNNIK CZASU

Ważną decyzją programową jest pytanie, ile czasu powinno przewidzieć się na osiągnięcie określonego poziomu zaawansowania językowego. Wprawdzie liczba godzin nauki nie jest gwarancją osiągnięcia określonego poziomu, jednak wyspecjalizowana i zautomatyzowana wiedza i umiejętności oraz profesjonalna umiejętność działania na obszarze języka obcego, podobnie jak wyspecjalizowane kompetencje w muzyce i sporcie, nabywane są poprzez codzienne, wielogodzinne ćwiczenia przez wiele lat. Ponieważ OPI od samego początku kładł duży nacisk na problemy metodyczno-dydaktyczne, czynnik czasu został zbadany stosunkowo wcześnie.

Najstarsze propozycje ram czasowych dla kursów służące rozwojowi kompetencji ustnej pochodzą z *Foreign Service Institut* (FSI) (Thompson 1996). Stosuje się je do dzisiaj i one – ogólnie rzecz biorąc – potwierdzone zostały przez badania empiryczne. FSI rozróżnia cztery grupy języków w zależności od stopnia trudności jego przyswojenia dla osoby posługującej się językiem angielskim jako językiem ojczystym.

Tabela 2 pokazuje, ile koniecznych godzin lekcyjnych szacuje się dla intensywnych, zorientowanych na działanie kursów języka obcego FSI, w grupach liczących maksymalnie czterech uczestników. Do pierwszej kategorii języków należą języki germańskie i romańskie takie jak duński, holenderski, norweski,

szwedzki, francuski, włoski, portugalski, rumuński i hiszpański oraz języki kreolskie, suahili i haitański; do drugiej grupy języków należą m.in. bułgarski, dari (perski), niemiecki, farsi (perski), hindi, indonezyjski, malajski, nowogrecki, i urdu; do trzeciej – amharski, bengalski, birmański, fiński, hebrajski, khmer, laotański, nepalski, filipiński, polski, rosyjski, serbski, chorwacki, syngalezyjski, tamilski, tajski, czeski, turecki, węgierski i wietnamski; do czwartej – arabski, chiński, japoński i koreański.

Tabela 2. Liczba godzin lekcyjnych i poziomy kompetencji w podziale na grupy językowe

	240 h	**480 h**	**720 h**	**1320 h**	**2400–2760 h**
Grupa 1	IM	IH	AL		
Grupa 2		IM	IH	AM	
Grupa 3		IL	IM	AL	
Grupa 4		NH	IL	IH	AM

Ogólnie rzecz biorąc, badania empiryczne potwierdzają te dane, jednak zwracają też uwagę na fakt, że liczba przedstawionych w tym zestawieniu godzin często nie wystarcza, i także inne zmienne – jak np. pobyt za granicą – mogą odgrywać ważną rolę w osiągnięciu określonego poziomu znajomości języka obcego. Badania dotyczące uczenia się języków obcych przeprowadzone przez FBI (Walker / Williams / Navarrete 1988) pokazały, że w przypadku języków należących do grupy 1 poziom zaawansowania AL osiąga się po 1080 godzinach nauki, a w przypadku języków z grupy 3. dopiero po 1410 godzinach. I wreszcie w przypadku języków należących do grupy 4. nawet po 1410 godzinach osiąga się tylko poziom IH.

Magnan (1986) stwierdził, że studiujący na University of Wisconsin w Madison byli po roku nauki języka francuskiego (ok. 150 godzin) ogólnie na poziomie IL, a po dwóch latach (ok. 300 godzin) na poziomie IM. Studiujący język francuski jako kierunek poboczny (*Nebenfach*), kończący się licencjatem (*Bachelorabschluss*) – ok. 500 godzin, byli zazwyczaj na poziomie IH, przy czym wszyscy przeegzaminowani studenci przyznali, że spędzili w kraju francuskojęzycznym od kilku tygodni do sześciu miesięcy. Studiujący język francuski jako kierunek główny (*Hauptfach*) (ok. 700 godzin), byli przeważnie na poziomie AL/AM. Dodatkowo w czasie studiów spędzili oni przeciętnie sześć miesięcy w kraju francuskojęzycznym. Tschirner (1996) oraz Tschirner i Heilenman (1998) uzyskali dla języka niemieckiego jako obcego podobne, a częściowo nawet słabsze wyniki, mianowicie poziom IL po roku nauki języka niemieckiego (ok. 120 godzin) i IL względnie IM po dwóch latach. Thompson (1996) uzyskał dla języka rosyjskiego jako obcego na uniwersytetach znacznie niższe wyniki, a mianowicie NM po roku nauki, NM/IL po dwóch latach, IM/IH po trzech latach, IH/AL po czterech latach i AM/AH po pięciu latach nauki. Rifkin (2003) stwierdził dla języka rosyjskiego jeszcze niższe wartości, mianowicie po roku (150 godzin) przeciętnie poziom NH, po dwóch latach (300 godzin) IL, po trzech

latach (450 godzin) IM i po czterech latach (520 godzin) bez pobytu za granicą również IM.

Obserwacja, że przekroczenie progu z poziomu *Intermediate* do poziomu *Advanced* osiągnięte zostaje często tylko po dłuższym pobycie za granicą, czyniona jest coraz częściej, szczególnie w przypadku języków, które nie należą do grupy 1 Sam Rifkin (2003) stwierdził poziom AL lub wyższy tylko u tych studentów, którzy studiowali przynajmniej jeden semestr w Rosji. Oczywiście, studia za granicą nie są jeszcze gwarancją przekroczenia progu poziomu *Advanced*. Według Brechta, Davidsona i Ginsberga (1993) oraz Davidsona (1998, 2002) tylko jedna trzecia studentów rusycystyki osiąga po studiach zagranicznych trwających jeden lub dwa semestry poziom *Advanced*. Wydaje się, że łatwiejszą sytuację mają studiujący języki romańskie. O'Connor (1988) porównał kompetencję językową 30 studiujących na Middlebury College przed i po odbyciu roku studiów we Francji. Przed wyjazdem do Francji studenci byli na poziomie IM lub IH, a po powrocie IH lub AL/AM. Milleret (1990) stwierdził u studiujących język portugalski, którzy brali udział w intensywnym sześciotygodniowym kursie w Brazylii, również postęp z poziomu IM do IH.

Swender (2003) podsumowuje wyniki z pięciu amerykańskich uniwersytetów, na których w ciągu pięciu lat (1998–2002) egzaminowano regularnie studentów za pomocą ACTFL (łącznie 501 osób) po ukończeniu przez nich studiów licencjackich na filologii obcej. Wielu z tych studentów uczestniczyło w programie wymiany, trwającym z reguły rok akademicki. 17% studiujących na kierunkach: hispanistyka, romanistyka, italianistyka (w sumie 442 studentów) było pod koniec swych studiów licencjackich jeszcze na poziomie IM (wg Rady Europy: A2), 57% na poziomie IH lub AL (B1) i 26% na poziomie AM (B2) lub wyższym. Podobne wyniki osiągnęli studiujący germanistykę i rusycystykę (w sumie 39 studentów)[3]. 26% było na poziomie IM (A2), 44% na poziomie IH/AL (B1) i 30% na poziomie AM (B2) lub wyższym. Nie tak dobre, ale jednak zadowalające wyniki uzyskali studenci sinologii i japonistyki (w sumie 20 studentów). 35% było na poziomie IM (A2), 50% na poziomie IH/AL (B1) i 15% na poziomie AM (B2) lub wyższym.

Z tych i innych badań dotyczących nabywania kompetencji mówienia na uniwersyteckich kierunkach licencjackich wypływają następujące wnioski: po około 300 godzinach nauki osiąga się w zależności od języka docelowego poziom kompetencji NH do IM. Aby osiągnąć poziomy IH/AL i AM potrzebny jest zazwyczaj pobyt za granicą; po zakończeniu studiów licencjackich (ok. 700–800 godzin) większość studiujących filologie obce osiąga, przede wszystkim po odbyciu części studiów w kraju języka docelowego, poziom IH/AL, nieco powyżej jednej czwartej (również z pobytem za granicą) także poziom AM (poza językami należącymi do grupy czwartej).

[3] Dla porównania dane procentowe dla języka niemieckiego (32 studentów): IM = 28%, IH/AL = 41%, AM+ = 31% i języka rosyjskiego (7 studentów): IM = 14%, IH/AL = 57%, AM+ = 29%.

CECHY DYDAKTYCZNYCH TEKSTÓW JĘZYKOWYCH NA RÓŻNYCH POZIOMACH KOMPETENCJI

Obok pytania dotyczącego liczby godzin lekcyjnych czy też długości pobytu za granicą, w latach dziewięćdziesiątych w centrum zainteresowania pojawiły się też pytania programowe, szczególnie te, które dotyczą sensownej progresji gramatycznej mającej na celu wzmocnienie kompetencji językowej. Magnan (1988) stwierdził w przypadku angielskiego jako języka wyjściowego i francuskiego jako języka docelowego, że np. liczba błędów w zakresie zgodności czasownikowej zmniejsza się wyraźnie, począwszy od poziomu IH, a liczba błędów w użyciu rodzajników, szyku i zgody przymiotników, jak również poprawnego użycia zaimków osobowych i względnych spadła poniżej 20% dopiero od poziomu *Advanced*.

Tschirner (1996) zachęcał, aby skoncentrować się na danym poziomie na tych zjawiskach gramatycznych, które są kontrolowane na poziomie bezpośrednio wyższym. I tak na poziomie *Novice* należałoby opanować i ćwiczyć gramatykę z poziomu *Intermediate*, a na poziomie *Intermediate* z poziomu *Advanced* itd. W tym celu zestawił na podstawie opisów poziomów następujące elementy gramatyczne, których opanowanie ustne konieczne byłoby na poziomach *Intermediate* i *Advanced*:

— Intermediate: czas teraźniejszy, zgodność podmiotu i orzeczenia, klamra czasownikowa, inwersja w pytaniach;
— Advanced: czas przeszły, odmiana przez przypadki, inwersja w zdaniach oznajmujących, miejsce czasownika w zdaniach podrzędnych.

Aby te hipotezy zbadać empirycznie, Tschirner (1996) przeanalizował 40 egzaminów OPI na poziomach NM, NH, IL i IM i stwierdził, że udział procentowy poprawnego stosowania zgodności czasownika z podmiotem i klamry czasownikowej wzrasta systematycznie z poziomu na poziom, podczas gdy ani inwersja w zdaniach oznajmujących, ani konieczność umieszczania czasownika w zdaniach podrzędnych na końcu nie zostały na tych poziomach opanowane.

Tabela 3. Przeciętny wynik procentowy poprawny w przypadku trzech lub więcej obowiązkowych kontekstów, przypadających na jeden egzamin z liczbą uczestników, którzy utworzyli trzy lub więcej obowiązkowe konteksty, w nawiasach. Liczba egzaminów na odpowiednim poziomie umieszczona jest po skrótach danych poziomów w nawiasach. Średnia liczba użytych czasowników z podmiotem (poza czasownikami *być, mieć, zostać* i czasownikami modalnymi) i średni udział procentowy poprawnego zastosowania rekcji tych czasowników

	NM (*N* = 3)	**NH (*N* = 7)**	**IL (*N* = 10)**	**IM (*N* = 20)**
klamra czasownikowa		40% (5)	64% (10)	92% (20)
inwersja		17% (4)	25% (9)	34% (18)
szyk zdania podrzędnego				24% (14)
zgodność	56%	64%	75%	88%
zdania	10,33	29,43	32,20	42,26

Z tabeli 3 wynika, że najpóźniej na poziomie IM stosuje się poprawnie klamrę czasownikową (w 92% obowiązkowych kontekstów). Ani inwersja w zdaniach oznajmujących (34% poprawności), ani poprawne umiejscowienie czasownika w zdaniach podrzędnych (24% poprawności) nie zostały na tym poziomie opanowane. Przy średniej liczbie 42,26 zdań przypadających na jeden egzamin, tzn. wypowiedzi z co najmniej jednym podmiotem i orzeczeniem, w 88% czasowniki opatrzono poprawną końcówką. Zaskakujące jest to, że już na najniższym poziomie badania (NM), zgoda stosowana jest poprawnie w więcej niż połowie zdań, średnio 10,33 na jeden egzamin. To poprawne użycie wzrasta systematycznie na poziomach następnych. Wzrost ów związany jest prawdopodobnie z tym, że grupa badanych składała się ze studentów, którzy studiowali język niemiecki na amerykańskich uniwersytetach i tym samym posiadali zarówno jasną wiedzę gramatyczną, jak i zapewne wyższą świadomość językową niż np. imigranci. Obok tego mogły być stosowane, szczególnie na niższych poziomach, liczne połączenia typu podmiot-orzeczenie jako jednostki leksykalne.

Później przeprowadzone badania na grupie 20 amerykańskich studentów po 4 semestrach nauki języka niemieckiego (Tschirner, Meerholz-Härle 2001) dostarczyły bardzo podobnych wyników (por. tabela 4). Także i tutaj klamra czasownikowa została opanowana najpóźniej na poziomie IM (91% poprawności), podczas gdy w dwóch trzecich zdań ani inwersja w zdaniach oznajmujących (32% poprawności), ani poprawny szyk zdania podrzędnego (37% poprawności) nie były stosowane właściwie, natomiast zgodność podmiotu z orzeczeniem stosowana była już na poziomie NH prawie w 70% poprawnie, a na poziomie IM osiągnęła stopień poprawności na poziomie 90%.

Tabela 4. Przeciętny wynik procentowy poprawny w przypadku trzech lub więcej obowiązkowych kontekstów przypadających na jeden egzamin z liczbą uczestników, którzy utworzyli trzy lub więcej obowiązkowe konteksty, w nawiasach. Liczba egzaminów na odpowiednim poziomie umieszczona jest po skrótach danych poziomów w nawiasach. Średnia liczba zastosowanych z podmiotem czasowników i średni udział procentowy poprawnego zastosowania zgody dla tych czasowników

	NH (*N* = 5)	**IL (*N* = 9)**	**IM (*N* = 6)**
klamra czasownikowa	56% (5)	81% (9)	91% (6)
inwersja	5% (5)	30% (8)	32% (6)
szyk zdania podrzędnego	0% (2)	5% (3)	37% (6)
zgoda	70% (5)	76% (9)	90% (6)
zdania	18,6	36,6	43,7

Dalsze badania dotyczyły poziomów od IM do Superior (Morris 1996) i potwierdziły na tych poziomach postawione przez Tschirnera (1996) tezy, dotyczące opanowania szyku wyrazów i zgodności podmiotu z orzeczeniem. Norris (1996) przeanalizował 44 Simulated Oral Proficiency Interviews (SOPI), wariant

OPI wspomagany kasetą (por. Kenyon, Tschirner 2000). Według Tabeli 5 zarówno klamra czasownikowa (84%), jak i zgoda (90%) zostały opanowane w znacznym stopniu na poziomie IM, podczas gdy szyk zdania podrzędnego (21%) nie został jeszcze opanowany. Począwszy od poziomu IH znacznie wzrasta nie tylko użycie zdań podrzędnych, ale można również uznać za prawie opanowane właściwe użycie ich szyku (86%).

Tabela 5. Przeciętny wynik procentowy poprawny w przypadku czterech lub więcej obowiązkowych kontekstów przypadających na jeden egzamin dla trzech reguł syntaktycznych (klamra czasownikowa, zgoda, szyk zdania podrzędnego) i średnia liczba zdań podrzędnych przypadających na jeden wywiad. Liczba egzaminów na odpowiednim poziomie umieszczona jest za skrótami danych poziomów w nawiasach (Norris 1996)

	IM (3)	**IH (10)**	**A (11)**	**AH (4)**	**S (2)**
klamra czasownikowa	84%	98%	97%	98%	100%
zgoda	90%	94%	98%	99%	100%
szyk zdania podrzędnego	21%	86%	89%	90%	98%
zdania podrzędne	4,33	14,30	19,18	17,75	22,50

Ani Tschirner (1996) oraz Tschirner i Meerholz-Härle (2001), ani Norris (1996) nie zbadali opanowania przypadka jako kategorii gramatycznej. Dane genewskiego projektu DiGS (Diehl m.in. 2000) wydają się jednak wskazywać na fakt, że prawidłowe stosowanie przypadków ma miejsce dopiero wówczas, kiedy proces opanowania szyku wyrazów jest już w znacznym stopniu zakończony. Jeśli wyniki uzyskane z danych pisemnych znalazłyby swoje odzwierciedlenie również w kontekście języka mówionego, potwierdziłoby to pierwotne hipotezy Tschirnera (1996).

SPOSTRZEŻENIA KOŃCOWE

Przedłożone wyniki badań w związku z ACTFL OPI nasuwają szereg pytań w stosunku do skal ESOKJ. Wyniki te wskazują na fakt, że rozwoju kompetencji ustnej od poziomu A1 do C2 nie da się podzielić na przejrzyste bloki zawierające każdorazowo ok. 300 jednostek lekcyjnych i że rozwój na wyższych poziomach przebiega znacznie wolniej. Przy braku intensywnego doświadczenia w ramach dłuższego pobytu za granicą na poziomie B1 pomimo wielu kolejnych jednostek lekcyjnych następuje stagnacja. Ponieważ w przypadku ESOKJ nie ma jeszcze wiarygodnych i niezawodnych egzaminów ustnych, istnieje niebezpieczeństwo, że uczący się po zdaniu np. certyfikatu ZMP Instytutu Goethego uzyskuje potwierdzenie, że także w części ustnej osiągnął poziom B2, chociaż nie będzie to zgodne ze stanem faktycznym. Z pewnością powinno się także w przypadku ESOKJ wyjść z założenia, że pod koniec danego kursu można osiągnąć różniące się znacznie od siebie poziomy zaawansowania dotyczące czterech sprawności

językowych. Jeśli jakiś kurs obiecuje, że po 300 godzinach nauki osiągnie się w czterech sprawnościach językowych ten sam poziom, to wydaje się to być tylko pobożnym życzeniem.

Z drugiej strony wyniki badań dotyczących OPI wskazują na to, że progresja gramatyczna kursów, które powinny przygotować do określonego poziomu zaawansowania, przynajmniej jeśli chodzi o językową kompetencję ustną, często daleka jest od rzeczywistości. Jeśli struktury gramatyczne, takie jak szyk zdania podrzędnego, inwersja w zdaniach oznajmujących, czas przeszły i przypadek, stosowane są podczas spontanicznej wypowiedzi w miarę poprawnie dopiero od poziomu B2, to nasuwa się pytanie, czy nie byłoby sensownym rozwiązaniem ograniczyć się na poziomach A1 i A2 do funkcji i struktur, które można realnie opanować na tych poziomach. I tak np. podręcznik *Profile Deutsch* (Glaboniat i in. 2002) w progresji gramatycznej nawiązuje do niemieckiej tradycji kursów, proponując biernik umieścić na poziomie A1, celownik na poziomie A2, perfekt na poziomie A2, imperfekt na poziomie B1, większą część zdań podrzędnych na A2 itd. Glaboniat i inni współautorzy mówią wprawdzie wyraźnie, że nie chodzi tu o gramatykę, którą uczący się opanowują (*Erwerbsgrammatik*), bo nie możemy wcześniej prognozować, jakie umiejętności osiągnie uczący się na określonym poziomie (s. 154). Nasuwa się jednak pytanie, dlaczego progresja gramatyczna została zaproponowana w całkowitym oderwaniu od ustnej kompetencji językowej. Nawet jeśli empiryczna baza opisów umiejętności jest wąska, a dotycząca kompetencji gramatycznych jeszcze węższa, to przecież można ową empiryczną bazę poszerzyć, a progresję w nowym ujęciu przeformułować na poziomy ESOKJ. Doprowadzi to prawdopodobnie do tego, że trzeba będzie rozwinąć dla różnych umiejętności językowych różne progresje gramatyczne, w tym progresję gramatyczną specjalnie dla wypowiedzi ustnej (Tschirner 2001).

ACTFL OPI jest interesujący w dyskusji europejskiej w odniesieniu do ESOKJ zarówno jako typ egzaminu, jak również przy planowaniu programów i rozwoju materiałów dydaktycznych. Jako egzamin jest on interesujący, ponieważ skala ACTFL da się bez większych trudności skorelować ze skalą ESOKJ i tym samym daje do dyspozycji instrumentarium, za pomocą którego egzaminy oparte na ESOKJ mogą zostać zweryfikowane, a osiągnięte poziomy zaawansowania skontrolowane. W planowaniu programów jest on interesujący, ponieważ istnieje wiele badań empirycznych, które miały odpowiedzieć na pytanie, ile czasu potrzeba, aby osiągnąć określony poziom i które struktury językowe opanowane zostaną na poszczególnych poziomach. Z pewnością nie zaszkodziłoby europejskiemu rozwojowi programów nauczania i materiałów dydaktycznych, jeśli nie tylko przyjąłby te badania do wiadomości, lecz także wykorzystał odpowiednio ich wyniki.

Tłumaczył: Tomasz Czarnota

LITERATURA

American council on the teaching of foreign languages. *Proficiency Guidelines*, 1986, Yonkers, NY, ACTFL.

Bachman L., Palmer A., 1996: *Language testing in practice*, Oxford, Oxford University Press.

Barnwell D., 1987: *Oral proficiency testing in the United States*, in: „British Journal of Language Teaching" 25, p. 35–42.

Brecht R.D., Davidson D., Ginsberg R.B., 1993: *Predictors of foreign language gain during study abroad*, Washington, National Foreign Language Center.

Breiner-Sanders K., Lowe Jr. P., Miles J., Swender E., 2000: *ACTFL proficiency guidelines – speaking, revised,* in: „Foreign Language Annals" 33, p. 13–18.

Breiner-Sanders K., Swender E., Terry R., 2002: *Preliminary proficiency guidelines – writing revised,* in: „Foreign Language Annals" 35, p. 9–15.

Council of Europe, 2000: *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment.* Available online at http://culture2.coe.int/ portfolio// documents/0521803136txt.pdf.

Davidson D., 1998: *Summer, semester, and academic year proficiency profiles*, paper presented at the Annual AATSEEL Conference, San Francisco.

Davidson D., 2002: *When just being there is not enough*, paper presented at the Symposium on Language Gain in Study Abroad. Global Forum on Language, Literature and Culture, University of Wisconsin, Madison.

Diehl E., Christen H., Leuenberger S., Pelvat I., Studer T., 2000: *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*, Tübingen, Niemeyer.

Fulcher G., 1997: *The testing of L2 speaking*, in: Clapham C., Corson D., ed., *Encyclopedia of language and education, vol. 7: Language testing and assessment*, Dordrecht, Kluwer, p. 75–85.

Glaboniat M., Müller M., Schmitz H., Rusch P., Wertenschlag L., 2002: *Profile deutsch*, Berlin m.in., Langenscheidt.

Hamp-Lyons L.,1990: *Second language writing: Assessment issues*, in: Kroll B., ed.: *Second language writing: Research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 69–87.

Kenyon D., Tschirner E., 2000: *The rating of direct and semi-direct oral proficiency interviews: Comparing performance at lower proficiency levels*, in: „Modern Language Journal" 84, p. 85–101.

Liskin-Gasparro J., 2003: *The ACTFL Proficiency Guidelines and the Oral Proficiency Interview: A brief history and analysis of their survival*, in: „Foreign Language Annals" 36, p. 483–490.

Magnan S., 1986: *Assessing speaking proficiency in the undergraduate curriculum: Data from French*, in: *Foreign Language Annals* 19, p. 429–438.

Magnan S., 1988: *Grammar and the ACTFL Oral Proficiency Interview: Discussion and data*, in: *Modern Language Journal* 72, p. 266–276.

Milleret M., 1990: *Assessing the gain in oral proficiency from summer foreign study*, paper presented at the Annual AATSP Conference.

Norris J., 1996: *A validation study of the ACTFL guidelines and the German Speaking Test*, Magisterarbeit, University of Hawaii.

O'Connor N., 1988: *Oral proficiency testing of junior year abroad: Implications for the Undergraduate curriculum*, paper presented at the Annual MLA Conference.

Rifkin B., 2003: *Oral proficiency learning outcomes and curricular design*, in: „Foreign Language Annals" 36, p. 582–588.

Schneider G., 2001: *Kompetenzbeschreibungen für das Europäische Sprachenportfolio*, in: „Fremdsprachen Lehren und Lernen" 30, S. 193–214.

Surface E., Dierdorff E., 2003: *Reliability and the ACTFL Oral Proficiency Interview: Reporting*

indices of interrater consistency and agreement for 19 languages, in: „Foreign Language Annals" 36, p. 507–519.

Swender E., ed., 1999: *ACTFL Oral Proficiency Interview: Tester training manual*, Yonkers, NY, ACTFL.

Swender E., 2003: *Oral proficiency testing in the real world: Answers to frequently asked questions*, in: „Foreign Language Annals" 36, p. 520–535.

Thompson I., 1996: *Assessing foreign language skills: Data from Russian*, in: „Modern Language Journal" 80, p. 47–65.

Tschirner E., 1996: *Scope and sequence: Rethinking beginning foreign language instruction*, in: „Modern Language Journal" 80, p. 1–14.

Tschirner E., 2001a: *Die ACTFL Leitlinien mündlicher Handlungsfähigkeit*, in: „Fremdsprachen Lehren und Lernen" 30, S. 116–126.

Tschirner E., 2001b: *Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*, in: Funk H., Koenig M. (Hrsg.), *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Ausblick. Festschrift für Gerhard Neuner*, München, Iudicium, S. 106–125.

Tschirner E., Heilenman, L.K., 1998: *Reasonable expectations: Oral proficiency goals for intermediate students of German*, in: „Modern Language Journal" 82, p. 147–158.

Tschirner E., Meerholz-Härle B., 2001: *Processability theory: Data from oral proficiency interviews*, paper presented at EUROSLA 11, Paderborn.

Walker M., Williams M., Navarrete O., 1988: *Aptitude and language learning of FBI Special Agents*, paper presented at the Interagency Language Roundtable Invitational Symposium on Language Aptitude Testing, Washington.