

EMPOWERING LANGUAGE PROFESSIONALS
VALORISER LES PROFESSIONNELS EN LANGUES
SPRACHLEHRENDE IN IHRER ROLLE STÄRKEN



FREPA

System opisu pluralistycznych podejść
do języków i kultur

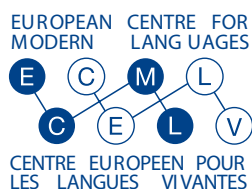
Kompetencje i zasoby

Michel Candelier (koordynator), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti,
Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol
i Anna Schröder-Sura

Z udziałem Muriel Molinié



OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE



**System opisu pluralistycznych podejść
do języków i kultur**

Kompetencje i zasoby

Michel Candelier (koordynator), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguero i Anna Schröder-Sura

Z udziałem Muriel Molinié

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2017

Za opinie wyrażone w tej pracy wyłączną odpowiedzialność ponoszą jej autorzy; opinie te nie muszą odzwierciedlać oficjalnego stanowiska Rady Europy.

Wszelkie prawa zastrzeżone. Żadna część niniejszej publikacji nie może być tłumaczona, reprodukowana ani przekazywana w jakiegokolwiek formie elektronicznej (płyta CD-ROM, internet itp.), mechanicznej (fotokopia, nagranie, wszelkie systemy przechowywania i wyszukiwania danych itd.) bez pisemnej zgody Public Information Division, Directorate of Communication (FR-67075 Strasbourg Cedex publishing@coe.int).

Wydawnictwo Rady Europy/Council of Europe Publishing
FR-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

Europejskie Centrum Języków Nowożytnych/Rada Europy
European Centre of Modern Languages/Council of Europe
Nikolaiplatz 4
A-8020 Graz
www.ecml.at

© Rada Europy, sierpień 2012

Tytuł oryginału:

Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources

Przygotowanie wersji francuskiej i angielskiej:

Michel Candelier (koordynator), Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó Lőrincz, Xavier Pascual i Anna Schröder-Sura

Współpraca: Karen Gonzalez Orellana i Karine Witvitzky (stażyści ECML – Université du Maine, Le Mans), Chantal Bousquet (stażysta, Université du Maine, Le Mans) i Anke Englisch (studentka, Justus-Liebig Universität, Gießen)

Projekt okładki: Georg Gross

Opracowanie graficzne: Christian Friedrich

Zdjęcie na okładce: © Andresr | shutterstock.com

Wydanie w języku polskim:

FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby

Przekład z języka angielskiego: Adverbium Language Services

W przekładzie wykorzystano publikacje francuską i angielską

Redakcja naukowa polskiej wersji językowej:

dr hab., prof. UW Jolanta Sujecka-Zajac

Redakcja merytoryczna: Anna Susek

Redakcja językowa i korekta: Elżbieta Gorazińska

Redakcja techniczna i skład: Wojciech Romerowicz

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2017

Wydanie I

ISBN 978-83-65450-73-9

Ośrodek Rozwoju Edukacji

00-478 Warszawa

Aleje Ujazdowskie 28

www.ore.edu.pl

SPIS TREŚCI

ROZDZIAŁ 1. OPIS ZAŁOŻEŃ	5
1.1. Inwentarz <i>Kompetencje i zasoby</i> jako główny punkt odniesienia <i>FREPA</i>	5
1.2. Podejścia pluralistyczne	6
1.2.1. Podstawowe założenia	6
1.2.2. Podejścia pluralistyczne a rozwój kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej	8
1.3. Uzasadnienie potrzeby opracowania inwentarza	9
1.3.1. Rola inwentarza	9
1.3.2. Adresaci inwentarza	10
1.4. Kompetencje i zasoby – ramy teoretyczne	11
1.5. Metodologia przyjęta w inwentarzu	13
1.6. Opis kompetencji i zasobów ujętych w inwentarzu	14
1.7. Uwagi końcowe	15
1.8. System wyróżnień graficznych	17
1.8.1. W odniesieniu do specyfiki zasobów	17
1.8.2. W odniesieniu do innych informacji	18
ROZDZIAŁ 2. TABELA KOMPETENCJI GLOBALNYCH	19
ROZDZIAŁ 3. LISTA ZASOBÓW	25
3.1. Wiedza	25
3.2. Postawy	38
3.3. Umiejętności	48
ROZDZIAŁ 4. ZROZUMIENIE ISTOTY INWENTARZA – SUPLEMENT	57
4.1. Właściwe rozumienie listy zasobów	57
4.1.1. Uwagi	57
4.1.1.1. Uwagi ogólne	57
4.1.1.2. Uwagi dotyczące listy zasobów w kategorii <i>Wiedza</i>	60
4.1.1.3. Uwagi dotyczące listy zasobów w kategorii <i>Postawy</i>	66
4.1.1.4. Uwagi dotyczące listy zasobów w kategorii <i>Umiejętności</i>	73
4.1.2. Uwagi na temat stosowanej terminologii	78
4.1.2.1. Uwagi ogólne	78
4.1.2.2. Uwagi dotyczące kategorii <i>Postawy</i>	80
4.1.2.3. Uwagi dotyczące kategorii <i>Umiejętności</i>	81
4.2. Dodatkowe uwagi i wyjaśnienia dotyczące kompetencji i zasobów	82
4.2.1. Częściowe ustrukturyzowanie list w inwentarzu	82
4.2.2. Progresywne ujęcie zasobów i kompetencji	83
4.2.3. Przykład integracji kompetencji i zasobów	83
ZAŁĄCZNIK – WYKAZ PUBLIKACJI STANOWIĄCYCH PODSTAWĘ OPRACOWANIA INWENTARZA <i>FREPA</i>	91
BIBLIOGRAFIA	97



System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur

ROZDZIAŁ 1. OPIS ZAŁOŻEŃ

1.1. Inwentarz *Kompetencje i zasoby* jako główny punkt odniesienia *FREPA*

System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur (ang. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – FREPA*) powstał z myślą o nauczycielach, specjalistach w zakresie doskonalenia zawodowego oraz osobach zarządzających oświatą. Projekt zawiera zestaw narzędzi¹, wśród których nadrzędną funkcję² pełni inwentarz *Kompetencje i zasoby*, stanowiący całościowy i częściowo ustrukturyzowany opis kompetencji i zasobów, które mogą być rozwijane dzięki podejściom pluralistycznym.

Inwentarz *Kompetencje i zasoby* był pierwszym opracowaniem *FREPA*, przygotowanym w ramach projektu *Across Languages and Cultures (ALC)* w latach 2004–2007 i opublikowanym pod adresem: <http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>. Tabelę kompetencji globalnych i listy zasobów przedstawiono w rozdziałach 2. i 3. dokumentu, ponadto deskryptory zasobów znalazły się na stronie internetowej *FREPA* pod adresem: <http://carap.ecml.at> w formie hipertekstu ułatwiającego ich użycie. Wszystkie inne narzędzia zostały opracowane w latach 2008–2011, w trakcie trzeciego średnioterminowego programu Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (ang. *European Centre of Modern Languages – ECML*).

FREPA – Materiały dydaktyczne online, opublikowane w różnych językach, są oferowane w zakresie czterech podejść pluralistycznych. Baza ta ma ułatwić nauczycielom dostęp do źródeł umożliwiających prowadzenie w klasie zajęć wspierających uczniów w przyswajaniu wiedzy, umiejętności i postaw, wymienionych w inwentarzu jako zasoby.

Zestaw szkoleniowy *FREPA* składa się z kilku modułów i można się nim posługiwać zarówno w samodzielnej pracy online, jak i podczas kształcenia w klasie. Choć nie ma obowiązku jego stosowania, jest przydatny i efektywnie wykorzystywany.

Dokument online *FREPA – Tabele deskryptorów w programie nauczania* zawiera listy zasobów dotyczących wiedzy, umiejętności i postaw, które prezentuje w formie hipertekstu. Przyjęte wyróżnienia graficzne, mimo że tylko w ogólnym zakresie, wynikającym z doświadczenia autorów, sytuują każdy element tabeli w programie nauczania.

Uszczegółowioną wersję materiałów projektu można znaleźć w opracowaniu *FREPA – Przewodnik dla użytkowników*, w którym dokładnie opisano każdy instrument i podano przykłady jego zastosowania.

¹ Wszystkie te narzędzia dostępne są pod adresem: <http://carap.ecml.at>. Część z nich jest dostępna także w wersji drukowanej.

² Podejścia pluralistyczne zostały omówione we fragmencie 1.2., a rozróżnienie między kompetencjami i zasobami – 1.4. Wyjaśnienie, dlaczego możliwa jest tylko częściowa strukturyzacja (niektórych części inwentarza), zawarto we fragmencie 4.2.1.

1.2. Podejścia pluralistyczne

1.2.1. Podstawowe założenia³

Sformułowanie: podejścia pluralistyczne do języków i kultur odnosi się do podejść dydaktycznych, które wykorzystują techniki nauczania/uczenia się polegające na równoczesnym stosowaniu kilku systemów językowych i kulturowych. Podejścia te różnią się od innych, nazywanych jednostkowymi, uwzględniającymi tylko jeden język lub określoną kulturę oraz pomijającymi szerszy kontekst. Podejścia jednostkowe były szeroko rozpowszechnione w okresie dominacji metod tradycyjnych⁴, a później komunikacyjnych – zabraniających jakiegokolwiek odwoływania się do języka ojczystego w procesie kształcenia.

W ciągu ostatnich 30 lat w dydaktyce języków obcych pojawiły się cztery podejścia pluralistyczne. Pierwsze z nich: *podejście międzykulturowe* miało znaczny wpływ na nauczanie/uczenie się języków obcych, i z tego powodu wydaje się dość dobrze znane. Podejście to występuje w wielu wariantach opierających się na zasadach dydaktycznych, które zalecają wykorzystywanie zjawisk z jednego lub wielu obszarów kulturowych i stanowią zarazem podstawę zrozumienia analogicznych zjawisk z innego obszaru. Zgodnie z tymi zasadami wdrażane są również strategie zachęcające do refleksji na temat form kontaktu między osobami pochodzącymi z różnych środowisk kulturowych⁵. Pozostałe podejścia – bardziej skoncentrowane na języku – wymagają szczegółowej prezentacji. Są to: *otwarcie na języki*, *interkomprehensja języków pokrewnych* oraz *zintegrowane kształcenie językowe*. Podejścia te dotyczą języków nauczanych zarówno w systemie kształcenia formalnego, jak i nieformalnego.

Najbardziej znanym spośród wymienionych podejść wydaje się *zintegrowane kształcenie językowe*. Ma ono pomóc uczniom w uświadomieniu sobie związków między pewną liczbą języków nauczanych w ramach szkolnego programu nauczania, niezależnie od tego, czy celem takiego kształcenia jest uzyskanie tych samych kompetencji we wszystkich nauczanych językach, czy tylko kompetencji częściowych dla niektórych z nich. W *zintegrowanym kształceniu językowym* wykorzystuje się język ojczysty lub język, w którym prowadzone jest nauczanie, jako pomost ułatwiający naukę pierwszego języka obcego, a następnie – korzystając ze znajomości tych dwóch języków – naukę kolejnego języka obcego. Zasada ta działa też odwrotnie: nowo poznane języki wpływają pozytywnie na znajomość języków już znanych. Bliskie temu podejściu były prace E. Rouleta powstałe na początku lat 80. XX wieku. Podobne stanowisko można zauważyć we współczesnych publikacjach, np. w wielu opracowaniach na temat nauczania języka niemieckiego jako obcego po języku angielskim jako obcym (por. badania dotyczące nauczania języków trzecich: Neuner i Hufeisen, 2004⁶).

Omawiane tendencje są widoczne w niektórych wariantach kształcenia dwujęzycznego lub różnojęzycznego, zmierzających do ustalenia i optymalizacji związków między językami używanymi a nauczanyymi – tym samym do zbudowania prawdziwej kompetencji różnojęzycznej (Cavalli, 2007).

³ Poniższy tekst jest przedrukiem, z niewielkimi zmianami, opisu pluralistycznych podejść, który znalazł się we wstępie do publikacji *FREPA – Przewodnik dla użytkowników*, w której można znaleźć więcej informacji.

⁴ Ponieważ tłumaczenie jest czynnością oznaczającą odwołanie się do szerszego spektrum niż system językowy, można by sądzić, że w ramach pluralistycznych podejść powinniśmy uwzględnić klasyczną metodę gramatyczno-tłumaczeniową. Nie stanie się tak ze względu na wybrany termin: podejście, implikujący o wiele szerszy udział dwóch lub więcej języków i kultur niż w prostym ćwiczeniu tłumaczeniowym, proponowanym zgodnie z tą metodą. Niemniej uważamy, że tłumaczenie na niektórych etapach procesu nauczania/uczenia się może być znakomitym punktem wyjścia do refleksji na temat języków oraz uświadamiania różnic kulturowych.

⁵ Por. np.: Byram, 2003, 2010; Zarate i in., 2003. Według definicji Byrama, Gribkova i Starkeya (2002: 9): „wymiar międzykulturowy” w nauczaniu języków obcych ma na celu kształcenie uczniów jako użytkowników języka lub mediatorów międzykulturowych, potrafiących odnaleźć się w złożonym kontekście wielowymiarowych tożsamości. [...].

⁶ Zob. też: Castellotti, 2001; de Pietro, 2009; Forlot, 2009; Kervran i Deyrich, 2007; Wokusch, 2005.

W podejściu określanym mianem *interkomprensji między językami pokrewnymi* zaleca się jedocześnie pracę nad dwoma lub wieloma językami z tej samej rodziny, np. w ramach języków romańskich, germańskich, słowiańskich itp. Pokrewieństwo może obejmować język ojczysty ucznia, język edukacji szkolnej lub język uprzednio uczony w procesie kształcenia. Podejście to w usystematyzowany sposób koncentruje się na umiejętnościach receptywnych. Zakłada, że rozwijanie rozumienia jest najbardziej wymiernym sposobem wykorzystania wiedzy o pokrewieństwie językowym, nie wykluczając oczywiście korzyści dla umiejętności produktywnych. W myśl tych założeń od drugiej połowy lat 90. XX wieku są realizowane innowacyjne projekty tego typu, z udziałem uczniów dorosłych, w tym ze studentami, np. we Francji czy innych krajach romańskich, jak również w Niemczech, w krajach skandynawskich i słowiańskich. Wiele z tych projektów zostało dofinansowanych z programów Unii Europejskiej, mimo to w nauczaniu szkolnym podejście *interkomprensji* jest obecne tylko w niewielkim stopniu⁷.

Projekty europejskie umożliwiły szerszy rozwój inicjatyw wykorzystujących kolejne podejście – *otwarcia na języki* (por. w szczególności projekty *Evlang i Janua Linguarum*, Candelier, 2003a, 2003b). W działaniach tych omawiane podejście zdefiniowano następująco: *Otwarcie na języki to termin używany do opisu podejść, zgodnie z którymi niektóre zajęcia są związane z językami zasadniczo nieplanowanymi w programie szkolnym*. Nie oznacza to jednak, że *otwarcie na języki* dotyczy wyłącznie tych języków – przeciwnie, obejmuje zarówno język edukacji szkolnej, jak i każdy język znajdujący się w programie.

Zgodnie z podejściem *otwarcia na języki* nie można ograniczać się wyłącznie do języków, które są nauczane. *Otwarcie na języki* integruje wszystkie rodzaje systemów językowych: języki używane przez rodzinę w domu, języki z najbliższego otoczenia i z całego świata – żaden nie jest wykluczony! Ze względu na dużą liczbę języków, z którymi uczeń ma do czynienia (bardzo często kilkadziesiąt!), *otwarcie na języki* może wydawać się najbardziej zaawansowaną formą podejść pluralistycznych. Jest pomyślane jako główny sposób na zapoznanie dzieci rozpoczynających kształcenie formalne z różnorodnością języków (w tym z różnorodnością ich własnych języków!), także jako czynnik sprzyjający szerszemu uznaniu roli języków „przyniesionych” do szkoły przez dzieci imigrantów – a więc jako rodzaj kursu przygotowawczego opracowanego dla szkół podstawowych. Podejście to może też być promowane jako wsparcie nauki języków w całej karierze szkolnej uczniów⁸.

Należy wspomnieć, że *otwarcie na języki* jest bezpośrednio powiązane z Language Awareness – ruchem zainicjowanym w Wielkiej Brytanii w latach 80. XX wieku przez E. Hawkinsa (por. Hawkins, 1984; James i Garret, 1992). Obecnie uważa się jednak, że podejście *otwarcia na języki* powinno być postrzegane jako podkategoria Language Awareness, w ramach której prowadzone są badania naukowe o bardziej psycholingwistycznym niż pedagogicznym charakterze, a ponadto takie, które nie ograniczają się wyłącznie do zetknięcia ucznia z kilkoma językami. Z tego względu zwolennicy idei *otwarcia na języki* dla określenia swojego podejścia wolą używać innego terminu – w języku angielskim *awakening to languages*.

Jesteśmy przekonani, że pewne podejścia dotyczące nauczania dwujęzycznego (nauczanie tzw. przedmiotów niejęzykowych prowadzone w dwóch językach) mogą być uznawane za część *zintegrowanej dydaktyki*. Nauczanie przedmiotów niejęzykowych może bowiem uwzględniać podejście *otwarcia na języki* (por. projekt *ECML ConBaT+*: <http://combat.ecml.at>) lub podejście *interkomprensji języków pokrewnych* (por. www.euro-mania.eu/).

⁷ Por. m.in. Blanche-Benveniste i in., 1997; Dabène, 2002; Conti i Grin (red.), 2008; Doye, 2005; Escudé i Janin, 2010; Klein i Stegmann, 2000; Meissner i in., 2004.

⁸ Por. też Perregaux i in. (red.), 2002; de Pietro, 2003; Kervran (koord.), 2006; Candelier, 2007; strony internetowe EDiLiC, EOLE, *Discovering language*, *The language investigator*.

1.2.2. Podejścia pluralistyczne a rozwój kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej

Jak już wspomniano, inwentarz *FREPA* został opracowany w ramach projektu *Across Languages and Cultures (ACL)* w latach 2004–2007. Projekt ten był częścią drugiego średnioterminowego programu Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (ang. *European Centre of Modern Languages – ECML*), zapowiadającego znaczną zmianę paradygmatów [...], a którą stanowi: *ewolucja ku globalnej perspektywie edukacji językowej, obejmującej nauczanie i naukę wszystkich języków z wykorzystaniem ich potencjalnych synergii*.

Najważniejszym elementem tej wciąż trwającej zmiany⁹ jest odejście od szufladkowania kompetencji językowych i kulturowych jednostki, będące logiczną konsekwencją sposobu przedstawiania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej w *ECML*. Zgodnie z zapisami programu kompetencja ta: *nie jest zbiorem różnych odrębnych kompetencji, ale: jedną całościową kompetencją różnojęzyczną i różnokulturową, obejmującą cały zakres znanych jej języków* (Rada Europy, 2003:145; por. też: Coste, Moore i Zarate, 1997).

Na poparcie powyższej tezy można przywołać cytaty z publikacji *Guide for the development of language education policies in Europe* (Beacco i Byram, 2007:73), w której czytamy: *Zarządzanie tym repertuarem [odpowiadającym kompetencji różnojęzycznej] oznacza, że odmiany, z których się on składa, nie są rozpatrywane w oderwaniu od całości, ale – chociaż różnią się one od siebie – są traktowane jako całościowa kompetencja dostępna danej jednostce społecznej*.

Należy dobitnie stwierdzić, że zdefiniowane w ten sposób podejścia pluralistyczne mają do odegrania kluczową rolę w konstruowaniu różnojęzycznej i różnokulturowej kompetencji każdego człowieka. Jak bowiem inaczej osiągnąć stan, w którym systemy językowe będą rozpatrywane w powiązaniu z większą całością i zerwą z ograniczaniem się do podejść jednostkowych? Innymi słowy: jeśli kompetencja różnojęzyczna ma naprawdę być taka, jak wynika z opisu Rady Europy, i jeśli chcemy rzeczywiście nadać sens zalecanej zasadzie synergii, to aby wesprzeć ucznia w ciągłym budowaniu i wzbogacaniu jego własnej kompetencji różnojęzycznej, należy umożliwić mu rozwój wiedzy, umiejętności i postaw, a w tym:

- kompetencji dotyczących ogólnych faktów językowych i kulturowych (zestaw w kategorii „trans”, np. transjęzykowych, transkulturowych);
- kompetencji umożliwiających wykorzystanie nabytych już zdolności w związku z innym językiem, kulturą w innym języku (lub w niektórych ich aspektach) w celu ułatwienia dostępu do danego języka lub danej kultury (zestaw w kategorii „między”, np. międzyjęzykowych, międzykulturowych).

Tego rodzaju wiedza, umiejętności i postawy mogą się rozwinąć tylko wtedy, kiedy sala lekcyjna jest miejscem, w którym uczeń spotyka i bada wiele języków i kultur oraz obserwuje zachodzące między nimi relacje – gdzie ujawnia się kontekst pluralistycznych podejść do języków i kultur.

System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur – Przewodnik dla użytkowników w rozdziale 1. informuje, że podejścia pluralistyczne – a zatem także sam inwentarz *FREPA*, będący ważnym narzędziem ich wdrażania w edukacji – stanowią niezbędny instrument polityki kształcenia językowego, podejmującej doniosłe wyzwania edukacyjne i społeczne. Uważamy je za niezmiernie istotne, podobnie jak Rada Europy, która promuje powyższe cele, wskazując na konieczność rozwoju kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej każdego ucznia.

⁹ Por. np. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco i in., 2010). Termin *kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa* został zastąpiony terminem *kompetencja różnojęzyczna i międzykulturowa*. Stosujemy obydwie określenia zależnie od opracowań, do których się odwołujemy.

1.3. Uzasadnienie potrzeby opracowania inwentarza

1.3.1. Rola inwentarza

Mimo że mamy obecnie szeroki wybór prac teoretycznych i przykładów ich praktycznego wykorzystania na temat każdego z podejść pluralistycznych do języków i kultur (por. odniesienia bibliograficzne we fragmencie 1.2.1.), nie powstał jeszcze, z wyjątkiem naszego opracowania, żaden inwentarz wiedzy, umiejętności i postaw, który mógłby być rozwijany w ramach podejść pluralistycznych.

Brak tego rodzaju materiału stanowi poważną przeszkodę w nauczaniu/uczeniu się języków i kultur. Dokument taki jest bowiem istotny w kształceniu, które – jak wykazaliśmy – okazuje się kluczowe w każdej dydaktyce uwzględniającej najnowsze koncepcje związane z kompetencją językową i kulturową człowieka oraz dążącej do osiągnięcia celów i zadań określonych również przez Radę Europy.

Ponieważ istnieje wiele podejść pluralistycznych, powstaje wątpliwość co do ich harmonijnego współistnienia. Jak wcześniej zauważyliśmy, podejścia te oparte są na zasadzie współwystępowania kilku systemów językowych i kulturowych w działaniu dydaktycznym i mają one na celu osiągnięcie określonych rezultatów – zatem ważne jest, aby stosować je w sposób zorganizowany.

W dydaktyce języków obcych początkowo zadowalano się działaniem w obrębie jednego podejścia pluralistycznego, jako że liderzy pomysłu skupiali się na węższych pracach badawczych. Teraz jednak uważa się, że należy brać pod uwagę komplet podejść w kontekście uczenia się zarówno poszczególnych języków, jak i przyswajania wiadomości z zakresu innych dyscyplin. Cały rozdział 3. opracowania *FREPA – Przewodnik dla użytkowników* rekomenduje sposoby, których stosowanie w ramach podejść pluralistycznych wpływa na zawartość programów nauczania, redukując ich rozwarstwienie. W rozdziale tym wykazano ponadto praktyczne znaczenie podejść pluralistycznych i inwentarza *FREPA* w kształceniu językowym. Zaprezentowano konkretne programy nauczania, od niedawna obowiązujące w Katalonii i francuskojęzycznej części Szwajcarii, które mogą zostać uznane za pierwsze przykłady stosowania zasad typowych dla podejść pluralistycznych do języków i kultur.

Na podstawie powyższych rozważań należy przyjąć, że system opisu podejść pluralistycznych stanowi niezbędne narzędzie służące do:

- opracowywania działań dydaktycznych uwzględniających różnorodne elementy wiedzy, umiejętności i uwarunkowań osobowościowych oraz ułatwiający dostęp do tych zasobów;
- tworzenia powiązań między różnymi podejściami pluralistycznymi oraz między tymi podejściami a nabywaniem językowych kompetencji komunikacyjnych w ramach poszczególnych języków (powiązania o charakterze zarówno koncepcyjnym, jak i praktycznym w programach nauczania i w klasie), a także w szerszym zakresie – tworzenia powiązań pomiędzy tym, co jest wkładem płynącym z pluralistycznych podejść, a innymi dziedzinami niejęzycznymi.

Można więc stwierdzić, że nasz dokument wpisuje się w tradycję inwentarzy kompetencyjnych oraz:

- przyczyni się do uznania wartości podejść pluralistycznych, których potencjał nie zawsze jest w pełni widoczny, a z tego powodu dwa z nich – *otwarcie na języki i interkomprehensja języków pokrewnych* – są często postrzegane jako zaledwie zwiększające świadomość;

- uzupełnieni istniejący zestaw narzędzi, zwłaszcza *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)* czy *Europejskiego Portfolio Językowego*, które – pomimo uznawania przytoczonych wyżej założeń dotyczących kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej – nadal traktują umiejętności językowe rozłącznie, najczęściej zestawiając je oddzielnie w każdym języku (por. *FREPA – Przewodnik dla użytkowników, Wstęp, pkt 2.*).

1.3.2. Adresaci inwentarza

Inwentarz *Kompetencje i zasoby*, opracowany w projekcie *ALC*, jest adresowany do wielu różnych podmiotów działających w dziedzinie oświaty:

- osób zaangażowanych w przygotowanie podstaw programowych i szkolnych programów nauczania, pracujących w instytucjach edukacyjnych, takich jak ministerstwa, agencje, instytuty;
- osób pracujących w sektorze publicznym i prywatnym, zajmujących się przygotowaniem materiałów dydaktycznych, zarówno przeznaczonych do wdrażania podejść pluralistycznych, jak i bardziej tradycyjnych, ale podejmujących ten cel ze względu na potencjał i znaczenie podejść pluralistycznych w nauczaniu języków obcych;
- nauczycieli każdego języka lub innych przedmiotów, w których istotna jest refleksja nad aspektem językowym, wykorzystujących materiały dydaktyczne systemu *FREPA*, oferowane w projekcie i opublikowane online (<http://carap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx>);
- osób zaangażowanych w doskonalenie zawodowe nauczycieli, bez względu na to, czy stosują podejścia pluralistyczne, czy jeszcze nie.

System opisu podejść pluralistycznych do języków i kultur ma na celu zapewnienie wsparcia nauczycielom/tutorom, zarówno wykorzystującym dydaktyczne formy innowacyjne, jak i tym, których dopiero należy zachęcić do ich stosowania. Osoby wymienione w powyższych czterech grupach mogą korzystać z inwentarza na każdym poziomie edukacji – zarówno w szkole, jak i poza nią – ponieważ *FREPA* wiąże się z całym programem nauki języków. Ponadto w globalnej perspektywie projekt dotyczy edukacji językowej i kulturowej w zakresie wszystkich języków, niezależnie od ich statusu. Odnosi się nie tylko do języków obcych czy drugich, ale również języków używanych w szkole i w domu przez dzieci ze środowisk imigrantów lub z grup występujących regionalnie. Docelowymi odbiorcami naszego inwentarza są więc uczniowie ze wszystkich omówionych grup adresatów.

1.4. Kompetencje i zasoby – ramy teoretyczne

Inwentarz *Kompetencje i zasoby* powinien opierać się na możliwie klarownej, sensownej i spójnej koncepcji kompetencji, istotnej zarówno z perspektywy *ESOKJ*, jak i projektu *FREPA*. Niemniej termin ten – obecnie stosowany w bardzo licznych kontekstach – jest spotykany w wielu różnych, często bardzo niejasnych znaczeniach, stanowi także przedmiot licznych ożywionych dyskusji¹⁰.

Świadomość tej sytuacji sprowokowała nas w pierwszej fazie opracowywania *FREPA* do analizy różnych znaczeń i koncepcji używanych do definiowania pojęcia kompetencji oraz do zwrócenia się w stronę pojęć komplementarnych lub pokrewnych, a które również mogły okazać się przydatne¹¹.

Nie będziemy jednak wracać do rozważań analitycznych, ponieważ nasze zadanie było zasadniczo pragmatyczne: potrzebowaliśmy pojęcia operacyjnego, które pozwoliłoby zrozumieć priorytety podejść pluralistycznych, a w szczególności określić treść działań w klasie, czyli to, co ma stanowić zawartość inwentarza. Skupiliśmy się więc na wyborach dokonanych na podstawie wcześniejszej analizy, choć nie uważamy, że udało się nam pokonać wszystkie trudności napotymane przy powyższych kwestiach – dlatego zainteresowanego Czytelnika odsyłamy do dokumentu wymienionego w poprzednim przypisie.

Przy wyborze definicji kompetencji staraliśmy się unikać pojęcia o różnorodnej treści, odwołującego się do szerokiego spektrum cech: od najbardziej złożonych aspektów, właściwych człowiekowi, do zdecydowanie trywialnych umiejętności – takiego, którego stosowanie nieuchronnie prowadziłoby do niejednoznaczności, a w konsekwencji do niejasności i małej przydatności.

W naszym rozumieniu kompetencje uosabiają to, co wynika z ich natury. Są to złożone kategorie, angażujące jednostkę całościowo i odnoszące się do ważnych społecznie zadań, w kontekście których są aktywowane. W takich sytuacjach oznaczają odwoływanie się do różnych zasobów, które mogą mieć charakter wewnętrzny (należące do wiedzy, postaw i umiejętności) lub zewnętrzny (narzucające użycie słownika czy korzystanie z pomocy mediatora)¹².

Wychodząc z tego założenia, wyraźnie rozróżniamy kompetencje i zasoby¹³. Rozróżnienie to polega na podkreśleniu z jednej strony – złożonego charakteru kompetencji oraz ich związku z zadaniami i sytuacjami, w których są aktywowane; z drugiej strony – odwoływaniu się kompetencji do różnych zasobów, specyficznych dla każdego zadania i każdej sytuacji, mimo że zasoby te okazują się do pewnego stopnia niezależne od zadań i sytuacji¹⁴.

¹⁰ Na przykład: wypowiedź M. Crahay, 2005, odwołująca się do Bronckart i Dolz, 1999: *Pojęcie kompetencji zakłada obraz jakiejś konceptualnej pieczary Ali Baby, gdzie można spotkać wszystkie nurty teoretyczne w psychologii, ustawione obok siebie, nawet jeśli w rzeczywistości stoją one do siebie w opozycji* (s. 15). Ponadto: [...] *jest dla nas oczywiste, że nie da się w sposób racjonalny „myśleć” o problematyce kształcenia, używając terminu, który porusza wszystkie aspekty tego, co dawniej nazywano wyższymi funkcjami psychicznymi (...), a który zarazem przyjmuje i odrzuca wszystkie możliwości epistemologiczne odnoszące się do statusu tych funkcji (wiedza, umiejętności, zachowanie itp.) i do ich determinizmów (socjologicznych, biologicznych lub psychologicznych)*” (s. 35).

Zmienny charakter tego pojęcia wynika z jego złożonej historii, która jest związana z językoznawstwem (por. kompetencja Chomsky’ego, zmodyfikowana następnie przez Hymesa, i jego teorie socjolingwistyczne), a także z koncepcjami kształcenia zawodowego (por. ocena kompetencji jednostki) i ergonomią.

¹¹ Zob.: Candelier (red.), 2007, *A travers les langues et les cultures/Across Languages and Cultures*, [<http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>].

¹² Dla wygody używamy terminu: zasoby, odnosząc się do zasobów wewnętrznych (wiedza, umiejętności i postawy). Celem naszego inwentarza nie jest stworzenie listy instrumentów czy pomocy zewnętrznych wobec jednostki.

¹³ Inne definicje, por.: Beckers, 2002; Jonnaert, 2002; Le Boterf, 1994.

¹⁴ Zobaczymy jednak (fragment 4.2.2.), że z jednej strony to rozróżnienie nie zawsze jest tak łatwe do ustalenia, a z drugiej – że stwierdzenie o niekontekstowym charakterze zasobów jest w pewnym sensie niezbędą idealizacją rzeczywistego stanu rzeczy.

Przykład

Nasze stanowisko zilustrujemy za pomocą poniższego wywodu¹⁵. Nie ma wątpliwości, że komunikacja w kontekście różnorodności i odmienności – czyli najważniejszego i ostatecznego celu kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej – wymaga od uczestników sytuacji wykazania w określonym stopniu zdolności adaptacji polegającej na wyjściu naprzeciw temu, co inne, odmienne. Tak samo jest oczywiste, że wdrażanie tej kompetencji w życie ściśle się wiąże ze zrozumieniem kontekstu sytuacyjnego, czyli tego, kim są inni uczestnicy, oraz celu komunikacji i wykonywanego zadania.

W zależności od tych zmiennych kompetencja komunikacyjna będzie opierać się na zasobach takich jak:

Wiedza

Posiada wiedzę na temat tego, czym są kultury/jak funkcjonują kultury, por. K 8.2; Wie, że przedstawiciele każdej kultury określają (częściowo) właściwe dla nich zasady/normy/wartości dotyczące praktyk/zachowań społecznych, por. K 8.4.

Postawy

Jest gotowy uczestniczyć w różnokulturowej (werbalnej/niewerbalnej) komunikacji, zgodnie z konwencjami i rytuałami odpowiadającymi kontekstowi, por. A 7.2; Jest gotowy stawić czoła trudnościom związanym z różnojęzycznymi/różnokulturowymi sytuacjami i interakcjami, por. A 7.3 itd.

W innych przypadkach: *Potrafi rozpoznać [zauważyć] elementy językowe/zjawiska kulturowe w językach/kulturach, które są mu bardziej lub mniej znane, por. S 2, lub gdy sytuacja okaże się szczególnie delikatna, kiedy: Jest gotowy do odczuwania zagrożenia dla swojej tożsamości [utrata poczucia indywidualności], por. A 7.3.4.*

Umiejętności

Umie rozpoznać [zauważyć] konkretne formy zachowań, por. S 2.10¹⁶ lub Umie analizować kulturowe źródła pewnych zachowań, por. S 1.8, czy też Umie porozumiewać się, uwzględniając różnice społeczno-kulturowe/społeczno-językowe, por. S 6.3.

Ze względu na kontekst kompetencja nigdy nie będzie uaktywniona w ten sam sposób. Z drugiej strony, mniej zależne od kontekstu są też zasoby: *Wiedza*, jak np. wynika to z treści deskryptorów K 8.2 lub K 8.4 itp., oraz w mniejszym stopniu *Umiejętności*, jak w przypadku deskryptorów S 1.8 lub S 2.10, a także *Postawy*, jak w deskryptorach A 7.2 lub A 7.3.

Dlatego uważamy, że zasoby aktywowane przez kompetencje można do pewnego stopnia wyjąć z kontekstu, wyodrębnić i zestawić. Można je zdefiniować w zakresie ich przyswajania. Mogą one być obiektem nauczania/uczenia się dzięki odpowiednim działaniom dydaktycznym.

Stanowisko to może się wydawać paradoksalne: kompetencje – zwłaszcza kompetencje różnojęzyczne – zajmują pierwsze miejsce w realizacji celów nauczania i uczenia się, chociaż nie można ich przekazywać bezpośrednio ze względu na ich złożoność i zależność od sytuacji! Precyzując: w edukacji różnojęzycznej kompetencje są najważniejsze, bo jeśli uczeń jest zaangażowany w realizację zadania, np. szukanie informacji w tekście napisanym w języku, którego nie zna, wówczas istotną rolę odgrywają właśnie kompetencje. Ale z perspektywy dydaktycznej ważne są zasoby, które nauczyciel może wykorzystywać w pracy, w konkretnej sytuacji na lekcji, przydzielając swoim uczniom różne zadania. W ten sposób nauczanie przyczynia się do rozwoju kompetencji poprzez aktywowane zasoby. Proponujemy zatem kilka uwag, które należy uwzględnić w odniesieniu do pojęcia kompetencji:

- kompetencje są złożonymi kategoriami, połączonymi z sytuacjami i zadaniami o ważnym społecznym znaczeniu – w ten sposób stają się usytuowane [w kontekście];

¹⁵ Ten przykład przytaczamy ponownie, ale bardziej szczegółowo, we fragmencie 4.2.3.

¹⁶ Zob.: listy w rozdziale 3.

- kompetencje odwołują się do różnych zasobów wewnętrznych, zazwyczaj wynikających z wiedzy, postaw i umiejętności, oraz zewnętrznych, jak korzystanie ze słowników, pomocy mediatorów itd.;
- korzystanie z zasobów wewnętrznych, a także zewnętrznych, może być konsekwencją wypracowania lub odbywać się w sytuacjach czy zadaniach przynajmniej częściowo pozbawionych kontekstu.

Zauważmy także, że wspomniane zasoby zwane są czasami skłonnościami, gotowością lub wiadomościami czy elementami. Naszym zdaniem należy stosować termin: zasoby, gdyż powoduje on najmniej konotacji i nie narzuca umieszczenia w nim zawartości¹⁷.

Zanim zaprezentujemy, jak niniejszy inwentarz został zorganizowany w kontekście rozróżnienia pojęć kompetencji i zasobów (fragment 1.6.), pokrótce opiszemy sposób jego opracowania.

1.5. Metodologia przyjęta w inwentarzu

Podejście zastosowane w przygotowaniu inwentarza *FREPA* można określić mianem systematycznego działania indukcyjnego. Za punkt wyjścia zdecydowaliśmy się przyjąć analizę treści około stu publikacji (nazwanych tu publikacjami źródłowymi), których listę wymieniamy w załączniku. Z publikacji tych wybraliśmy fragmenty opisujące kompetencje, którymi byliśmy zainteresowani.

Wykaz publikacji źródłowych składa się głównie z teoretycznych i krytycznych opracowań w dziedzinie dydaktyki, dotyczących podejść pluralistycznych (opracowań opisujących te podejścia, materiałów dydaktycznych, sprawozdań związanych z innowacjami, artykułów na temat różnych aspektów podejść pluralistycznych). Dodaliśmy do nich kilka podstaw programowych i programów nauczania, w których dały się zauważyć pewne aspekty podejść pluralistycznych. Do tego dołączyliśmy nieco mniejszą liczbę opracowań osadzonych bardziej w psycholingwistyce lub teorii akwizycji języka, opisujących kompetencje różnojęzyczne i różnokulturowe w działaniu. Większość (około 60%) pozycji była opublikowana w języku francuskim, ale uwzględniliśmy również prace napisane po angielsku (21 publikacji), niemiecku (15) i portugalsku (2).

Fragmenty wybranych pozycji zostały zestawione w jednej tabeli, opracowanej w programie Word, w postaci dość obszernego dokumentu, liczącego około 1800 tytułów i blisko 120 stron. W dokumencie dokonano różnorodnych operacji grupowania, sortowania, scalania, a czasem uzupełniania. Stopniowo powstawały listy zasobów w kategoriach: *Wiedza*, *Postawy*, *Umiejętności*, znajdujące się w dalszej części niniejszej publikacji. Więcej szczegółów odnośnie do tych działań oraz informacji na temat rozwiązywania niektórych problemów można znaleźć w opracowaniu autorstwa M. Candeliera i J.F. de Pietro, 2011.

Należy przypomnieć, że już w początkowej fazie projektu *ALC* każdy z autorów niniejszego inwentarza dysponował bogatym doświadczeniem związanym z różnymi aspektami podejść pluralistycznych. To doświadczenie było na tyle szerokie, że doprowadziło do wstępnego wniosku, iż poprzez samo dodawanie czy konfrontowanie własnych wyobrażeń autorów projektu udałoby się opracować inwentarz. Mimo że proces ten bez wątpienia byłby szybszy, działanie takie uznano jednak za niebezpieczne ze względu na ryzyko ograniczenia się wyłącznie do własnej wiedzy oraz nieskromnego wrażenia, że to, co inni napisali na ten temat, nie oferuje nic ponadto, co sami już wiedzieliśmy.

¹⁷ W pierwszej wersji naszego inwentarza wykorzystano koncepcję mikrokompetencji, z której jednak zrezygnowaliśmy. Rozważaliśmy mikrokompetencję jako etap pośredni między kompetencją a zasobami. Jednak ten etap nie okazał się funkcjonalny ani inspirujący. Dlatego wolimy przedstawić pewną progresję – od najmniejszych zasobów do najbardziej globalnych kompetencji.

1.6. Opis kompetencji i zasobów ujętych w inwentarzu

Jak wykazano we fragmencie 1.4., inwentarz *Zasoby i kompetencje* z jednej strony prezentuje kompetencje, na kształcenie których mają wpływ podejścia pluralistyczne, z drugiej strony zawiera uporządkowany i (częściowo)¹⁸ ustrukturyzowany zbiór zasobów. Zasoby te, zależnie od sytuacji i zadania oraz dzięki specyfice kompetencji, nad którymi naszym zdaniem można pracować w czasie lekcji, mogą być przywoływane w coraz to nowych kombinacjach.

Stosownie do powyższego wyjaśnienia inwentarz obejmuje:

- tabelę kompetencji, przedstawioną w rozdziale 2. *Tabela kompetencji globalnych*;
- trzy listy deskryptorów zasobów, dotyczące odpowiednio: wiedzy, postaw i umiejętności, przedstawione w rozdziale 3. *Lista zasobów*.

W rozdziale 2. przyjrzymy się bliżej kompetencjom, które są zorganizowane w dwóch sferach powiązanych odpowiednio z zarządzaniem komunikacją i z rozwojem osobistym. Są to C1 – *Kompetencja w zarządzaniu komunikacją językową i kulturową w kontekście różnorodności* oraz C2 – *Kompetencja w kształtowaniu i poszerzaniu różnorodnego repertuaru języków i kultur*.

Niektóre z kompetencji, istotne w kontekście pluralizmu, znajdują się w sferze pośredniej – ani zdecydowanie w jednej, ani w drugiej, ale raczej po trochu w obu sferach. Taki jest na przykład przypadek C4 – *Kompetencji w nadawaniu znaczeń odległym elementom językowym i/lub kulturowym*, która jest niewątpliwie ważna nie tylko w sytuacjach komunikacyjnych, ale także w samym procesie uczenia się.

Należy podkreślić, że rozpatrywane kompetencje nie są charakterystyczne tylko dla sytuacji pluralizmu językowego i kulturowego. Za każdym razem, gdy znajdujemy się w takich warunkach i/lub mamy do wykonania zadania, regularnie aktywujemy kompetencje, i robimy to poprzez przywołanie określonych zasobów, które w dużej mierze są opisane w inwentarzu *FREPA*. Zasoby te zostały przedstawione w formie uporządkowanej i częściowo ustrukturyzowanej listy deskryptorów dla każdej z kategorii: *Wiedza, Postawy, Umiejętności*.

W rozdziale 3. można zauważyć, że lista zasobów w kategorii *Wiedza* składa się z dwóch podgrup tematycznych – podgrupy *Język* i podgrupy *Kultura* oraz obejmuje: *Język jako system semiologiczny, Język i społeczeństwo, Komunikację werbalną i niewerbalną, Zmiany w obrębie języków, Różnorodność kulturową i społeczną, Stosunki międzykulturowe* itd.

Lista zasobów w kategorii *Postawy* uwzględnia czynniki indywidualne, opisane w *ESOKJ* (2001, 97), powiązane z postawami, motywacją, wartościami, tożsamością itd. Lista ta obejmuje wyłącznie „publiczne” zasoby jednostki, a zatem „jawne” i „racjonalne”. W tym zakresie stosowane wyrażenia czasownikowe odnoszą się do indywidualnych postaw jednostki, takich jak: *Dostrzega/jest wrażliwy na; Interesuje się; Jest nastawiony/przejawia wolę do, motywację do* itd. Postawy te są albo nastawione „do zewnątrz”: *Jest zaciekawiony*, albo „do wewnątrz”: *Jest pewien/a siebie*.

Inwentarz kończy lista zasobów w kategorii *Umiejętności*, które odpowiadają działaniom takim jak: *Potrafi dostrzec/analizować; Potrafi rozpoznać/zauważyć; Potrafi porównać; Potrafi mówić o językach i kulturach* itd. Listy tych zasobów zaczynają się od kategorii, które odnoszą się do obserwacji i refleksji metajęzykowej, a kończą kategoriami wymagającymi działań w sytuacji komunikacyjnej, takich jak

¹⁸ Fragment 4.2.1.

umiejętność interakcji. Deskryptory związane z umiejętnością uczenia się (*savoir apprendre*) są włączone w opisane powyżej trzy kategorie.

Zdecydowaliśmy się, nieco arbitralnie, na uszeregowanie kategorii zasobów w kolejności: *Wiedza, Postawy, Umiejętności*. Dodatkowe uwagi i szczegółowe informacje na temat kompetencji i zasobów zawiera rozdział 4. naszego opracowania.

1.7. Uwagi końcowe

W ogólnej prezentacji założeń inwentarza staraliśmy się przekazać wiedzę potrzebną do korzystania z *Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur (FREPA)*. Informacje te dotyczą zawartości *Systemu...*, jego statusu epistemologicznego, założonej użyteczności i potencjalnych zastosowań oraz struktury. W rozdziale 4. dokumentu umieściliśmy dodatkowe treści, ułatwiające – jeśli zaistnieje taka potrzeba – dokładniejsze zrozumienie niektórych z wymienionych aspektów.

Na zakończenie chcielibyśmy poruszyć kilka kwestii dotyczących **jakości i przydatności** inwentarza. Przyjęliśmy, że można wyróżnić dwa wymiary oceny opracowania: zgodność dokumentu z tym, co jest opisywane, czyli wymiar **epistemologiczny**, oraz skuteczność narzędzia przeznaczonego do wspierania inicjatyw dydaktycznych, czyli wymiar **prakseologiczny**.

Zacznijmy od wyjaśnienia niejasności, które mogą się pojawić w odniesieniu do pierwszego z wymiarów. *Kompetencje i zasoby FREPA* nie są opracowaniem naukowym, w związku z czym opis różnorodnych kompetencji osób i ich wewnętrznych zasobów aktywowanych przez te kompetencje nie ma takiego charakteru. Powinno to jasno wynikać z metodologii przyjętej do opracowania deskryptorów, opierającej się na celach sformułowanych w literaturze z zakresu dydaktyki różnorodności i kompetencji międzykulturowych (por. fragment 1.5.)¹⁹.

Zamiarem autorów inwentarza była synteza wyników, które zdaniem dydaktyków i zarazem zwolenników podejść pluralistycznych – do których i my się zaliczamy – można osiągnąć poprzez proponowane przez specjalistów działania dydaktyczne. Dydaktycy, jak można sądzić, zakładają, że wiedza, postawy, umiejętności oraz kompetencje, które chcieliby rozwijać, są elementami pozwalającymi jednostce zarządzać: *komunikacją językową i kulturową w kontekście różnorodności* (por. rozdział 2.) lub zapewnić: *kształtowanie i poszerzanie różnorodnego repertuaru językowego i kulturowego* (tamże). Jednakże ani oni, ani my nie posiadamy na to niezbędnych dowodów *a priori*. Jedyne sukces lub porażka nauczania zgodnego z ich propozycjami – gdyby zdecydowali się na taką ocenę – mogłyby dostarczyć przesłanek – mimo że bardzo pośrednich – świadczących o zasadności tych założeń. Twierdzenie, że takie uzasadnienie byłoby możliwe na podstawie wyników uzyskanych w procesie nauczania, kieruje nas w stronę drugiego wspomnianego kryterium oceny, czyli wymiaru prakseologicznego.

Kwestie dotyczące drugiego aspektu oceny są równie złożone. Oprócz oczywistych trudności w ocenianiu każdego działania dydaktycznego – ze względu na złożoność i liczbę czynników mogących przyczynić się do takiego, a nie innego wyniku – trzeba wziąć pod uwagę status inwentarza. Status sam w sobie nie jest narzędziem dydaktycznym, ale wobec inwentarza ma pozycję nadrzędną poprzez określanie celów umożliwiających jego opracowanie. Innymi słowy, długa droga dzieli inwentarz *FREPA* od faktycznych, udokumentowanych wyników uczenia w rozwijaniu kompetencji nabytych w następstwie stosowania podejść pluralistycznych. W najlepszym wypadku możemy obecnie przyjrzeć się raczej nielicznym efektom

¹⁹ Jak już wspomniano we fragmencie 1.5., redaktorzy inwentarza uwzględnili bardzo ograniczoną liczbę prac z psycholingwistyki dotyczących kompetencji różnorodności (por.: lista publikacji w załączniku). Uwzględnione prace są zdecydowanie niewystarczające, aby stwierdzić, że inwentarz odzwierciedla również wyniki analizy kompetencji różnorodności w praktyce.

stosowania podejść pluralistycznych²⁰, które żeby zaistnieć, nie musiały czekać na opracowanie *FREPA* i w których bardzo często podmioty stosujące formułowały własne cele. Poprzez inwentarz *FREPA* dokonaliśmy próby organizacji i syntezy tych podejść. Mimo wszystko wątpliwości pozostały – mniej zasadnicze, ale bardzo istotne dla użytkownika inwentarza, bo dotyczące jakości naszego opracowania. Dlatego zadaliśmy sobie pytanie, na ile kompetencje i zasoby, będące przedmiotem dokumentu, są wyczerpujące, spójne i czytelne.

Biorąc pod uwagę znaczną liczbę publikacji źródłowych, na których oparto niniejszy dokument, a także metodę przyjętą przy jego opracowywaniu (fragment 1.5.), możemy właściwie być pewni **wyczerpującego ujęcia tematyki inwentarza**, głównie ze względu na całkowitą obiektywność wobec zbioru zasobów rozwijanych poprzez podejścia pluralistyczne.

Jesteśmy również przekonani co do **spójności opracowania**, ponieważ dokument odzwierciedla znaczny wysiłek włożony w uporządkowanie i refleksję na temat kryteriów wstępnego organizowania materiału, zebranego z publikacji źródłowych (por. fragment 1.5. oraz Candelier i de Pietro, 2011). Otwarte pozostaje jednak pytanie dotyczące proponowanego przez nas poziomu szczegółowości, który jest być może nierówny w przypadku poszczególnych list lub ich części.

Dbając o **czytelność inwentarza**, wzięliśmy pod uwagę jego wielokrotne modyfikowanie, poczynając od pierwszych wersji po przekazanie autorom wszystkich uwag. Stopniowo staraliśmy się ulepszać przyjętą postać, wbrew pojawiającym się czasami sugestiom przygotowania wersji uproszczonej. Nie uznaliśmy, aby było to możliwe, zwłaszcza w przypadku list deskryptorów. Zawsze byliśmy zdania, że priorytet powinna stanowić ich semantyczna precyzja, nawet gdyby wymagało to od nas włożenia większego wysiłku w lekturę. Proponujemy prezentację deskryptorów w trzech formatach – list w rozdziale 3. oraz dwukrotnego ich przedstawienia w formie hipertekstu²¹, co wydaje się ułatwiać Czytelnikowi skuteczne wykorzystanie inwentarza.

²⁰ Por. np.: *otwarcie na języki*, Candelier, 2003a; *interkomprehensja*: Meißner i Senger, 2001; Bär, 2009.

²¹ Por. opis na stronie *FREPA* <http://carap.ecml.at/>, *Zasoby w procesie uczenia się* oraz *Tabele i wyznaczniki biegłości w całym programie nauczania*.

1.8. System wyróżnień graficznych




Poniżej znajduje się opis wyróżnień graficznych, zastosowanych w listach zasobów składających się na rozdział 3.


1.8.1. W odniesieniu do specyfiki zasobów

Pojawienie się danego zasobu na listach prowokuje do postawienia pytania, w jakim stopniu obecność tego zasobu jest uzasadniona w kontekście systemu opisującego podejścia pluralistyczne.

Jeśli niektóre zasoby, odwołujące się do kilku języków: *Potrafi porównać języki; Potrafi dokonać transferów między językami...* lub związane z różnorodnością: *Wie, że istnieją podobieństwa i różnice pomiędzy językami; Jest otwarty na różnojęzyczność i różnokulturowość środowisk bliskich i odległych...*, wydają się niemożliwe do rozwinięcia poza podejściami obejmującymi jednoczesne działania związane z wieloma systemami języka i kultury (por. definicję podejść pluralistycznych we fragmencie 1.2.), to jednak wiele innych zasobów można rozwijać, stosując zarówno podejścia pluralistyczne, jak i inne.

W związku z tym zamiast dychotomicznego podziału – trudnego do zastosowania i mogącego wykluczyć z list zasoby, dla których podejścia pluralistyczne są ważne, choć nie jedyne – zdecydowaliśmy się wprowadzić skalę trzystopniową, której kolejne wartości są umieszczane na listach obok każdego deskryptora:

	Odwołanie się do pluralistycznych podejść jest KONIECZNE	w przypadku zasobów, do których prawdopodobnie nie ma dostępu bez podejść pluralistycznych.
	Odwołanie się do pluralistycznych podejść jest WAŻNE	w przypadku zasobów, do których prawdopodobnie jest dostęp bez pomocy podejść pluralistycznych, ale jest on znacznie utrudniony.
	Odwołanie się do pluralistycznych podejść jest PRZYDATNE	w przypadku zasobów, do których jest dostęp bez podejść pluralistycznych, ale dla których zastosowanie tych właśnie podejść wydaje się przydatne i należy o nich wspomnieć.

Notabene, wartości te należy uznać za uśrednione; można je różnicować w zależności od języków/kultur, których dotyczą. Na przykład, jeśli ktoś stosuje deskryptor *Umie °rozpoznawać [zauważyć]° °proste elementy dźwiękowe [głoski]°*, który oceniliśmy jako „”, oczywiste jest, że umiejętność ta jest często przeceniana w przypadku najpopularniejszych nauczanych języków, ale prawdopodobnie niedoceniana, kiedy mówimy o językach, z którymi uczeń niemal na pewno nie będzie miał do czynienia, chyba że w podejściach nastawionych na różnorodność językową i kulturową.

1.8.2. W odniesieniu do innych informacji

°x/y°	x lub y (y nie jest podzbiorem x) Potrafi rozpoznać specyficzne cechy kulturowe ²² Potrafi obserwować/analizować formy i funkcje językowe ²³
°x[y]°	terminologiczne warianty uważane za (prawie) równoważne Potrafi rozpoznać [zauważyć] proste elementy fonetyczne [głoski]
x(/y/z/)	x lub y bądź z (y i z są podzbiorem x) Potrafi analizować schematy interpretacyjne (/stereotypy/)
{...}	lista przykładów (nie mylić z podzbiorem danego odniesienia!) ²⁴ Potrafi rozpoznać [zauważyć] podstawowe znaki graficzne {litery, ideogramy, znaki interpunkcyjne...} ²⁵ Jest wrażliwy na różnorodność kulturową {zachowanie się przy stole, reguły poruszania się po drogach...}
x <...>	wyjaśnienie terminu Potrafi dostrzec *pośrednią* leksykalną bliskość pomiędzy elementami dwóch języków (na podstawie bliskoźnaczości terminów z tej samej rodziny słów)
<...>	wszystkie inne wyjaśnienia/informacje dodatkowe (lub przypis) Podejmuje wysiłki, aby przewyciężyć swoje zahamowania wobec odmienności <zarówno w odniesieniu do języków, jak i kultury>
(...)	część opcjonalna (w przeciwieństwie do <...>, część między (...) jest częścią deskryptora) Jest wrażliwy na ubogacenie wynikające ze spotkania z innymi °językami/innymi kulturami/innymi narodami° (zwłaszcza, gdy są one związane z osobistą lub rodzinną historią uczniów w klasie)

²² (...) wewnątrz wyrazu: gramatyczne warianty morfologiczne.

²³ Symbol ° wyróżnia dwa terminy (lub więcej), które są wymienne.

Symbol °° wyróżnia części deskryptora, które już zawierają terminy wymienne. Części tych deskryptorów są oznaczone symbolem //. W ten sposób zostaną wyodrębnione następujące elementy:

- Potrafi °obserwować/analizować° °formy/funkcje° językowe;

- Potrafi °obserwować/analizować° °formy/funkcje językowe°.

²⁴ Litera jest podstawowym znakiem graficznym, a nie podkategorią podstawowego znaku graficznego. Natomiast stereotyp jest podkategorią schematu interpretacyjnego.

²⁵ Oznacza to, że lista nie jest zamknięta.

ROZDZIAŁ 2. TABELA KOMPETENCJI GLOBALNYCH

W tej części systemu opisującego podejścia pluralistyczne do języków i kultur zostały przedstawione kompetencje, które uznajemy za globalne i których rozwój jest naszym zdaniem szczególnie związany z podejściami pluralistycznymi. Należy jednak podkreślić, że w rozwijaniu kompetencji globalnych podejścia te nie są jedyne. Te same kompetencje – w niektórych aspektach – równie dobrze mogą być rozwijane przy użyciu innych metod i odwrotnie: podejścia pluralistyczne mogą przyczyniać się – choć prawdopodobnie mniej wyraziście – do rozwoju innych kompetencji.

Zbiór kompetencji globalnych przedstawiliśmy w postaci tabeli opatrzonej komentarzami uzasadniającymi i objaśniającymi nasze wybory. Ponadto we fragmencie 4.2. umieściliśmy przykład ilustrujący i do pewnego stopnia legitymizujący sformułowaną przez nas koncepcję, zakładającą związek między kompetencjami i zasobami.

Nie jest łatwo określić, na jakim poziomie ogólności należy umieścić kompetencje prezentowane w tego typu inwentarzu. Nie istnieją bezwzględne i obiektywne kryteria – nasz wybór opiera się więc w całości na kryteriach pragmatycznych: kompetencje muszą być na tyle ogólne, aby dały się zastosować w wielu sytuacjach i zadaniach, ale nie na tyle ogólne, aby były pozbawione wszelkiej treści. Jak zauważyliśmy (por. fragment 1.4.), zasoby i kompetencje w rzeczywistości tworzą kontinuum – od najbardziej podstawowych umiejętności do najbardziej ogólnych kompetencji. W pewnym sensie zatem jakikolwiek układ zasobów może funkcjonować w danej sytuacji jako kompetencja, bez względu na to, czy da się ją konkretnie nazwać, czy też nie.

Zgodnie z naszym zamiarem tabela kompetencji nie jest nazbyt ustrukturyzowana. Nie zawiera żadnych oznaczeń wskazujących relacje przyczynowo-skutkowe lub przynależności między kompetencjami, a co mogłoby niesłusznie sugerować, że dokładnie znamy złożoną sieć łączących je powiązań. Wolimy raczej zbiór otwarty, którego elementy, czyli kompetencje, są aktywowane w różnych sytuacjach i w oryginalny sposób, ustalając za każdym razem różne relacje z innymi elementami tego zbioru. W związku z powyższym to głównie relacje przestrzenne między elementami tabeli, takie jak bliskość, umiejscowienie w sferach zgodnie z podziałem lewa – prawa strona oraz górna – dolna część, mogą dostarczać pewnych wskazówek na temat ich wzajemnych powiązań, zachowując jednocześnie odpowiedni stopień elastyczności. Poniżej zamieszczamy tabelę ostatecznie wyodrębnionych przez nas kompetencji.

Kompetencje globalne

Kompetencje, które poprzez refleksję i działania uaktywniają wiedzę, postawy i umiejętności:

- odnoszą się do wszystkich języków i kultur,
- dotyczą relacji między językami i kulturami.

C1
Kompetencja w zarządzaniu komunikacją językową i kulturą w kontekście różnorodności

C2
Kompetencja w kształtowaniu i poszerzaniu różnorodnego repertuaru językowego i kulturowego

C1.1
Kompetencja w rozwiązywaniu konfliktów/ pokonywaniu przeszkód/wyjaśnianiu nieporozumień

C1.2
Kompetencja negocjacyjna

C2.1
Kompetencja w korzystaniu z własnych doświadczeń międzykulturowych/ międzyjęzykowych

C2.2
Kompetencja w stosowaniu bardziej systematycznych i świadomych działań w uczeniu się w kontekście różnorodności kulturowej

C1.3
Kompetencja mediacyjna

C1.4
Kompetencja adaptacyjna

C3
Kompetencja w decentracji

C4
Kompetencja w nadawaniu znaczeń odległym elementom językowym i/lub kulturowym

C5
Kompetencja w dystansowaniu się

C6
Kompetencja w krytycznej analizie sytuacji (komunikacyjnej i/lub uczenia się) i działań, w które jest zaangażowany uczestnik

C7
Kompetencja w rozpoznawaniu Inności i różnorodności kulturowej

Uwagi

Już sam tytuł zbiorczej tabeli [*Kompetencje globalne*] pokazuje wspólne cechy wyodrębnionych kompetencji. Jak już powiedzieliśmy, są to kompetencje, które poprzez refleksję i działania aktywują wiedzę, postawy i umiejętności oraz:

- odnoszą się do wszystkich języków i kultur,
- dotyczą relacji między językami i kulturami²⁶.

Zgodnie z powyższym i zarazem zasadniczym podziałem kompetencja, którą opisalibyśmy na podstawie kryterium kompetencji w refleksji i działaniu, byłaby zbyt powierzchowna, aby ją wdrożyć. Kryterium to ogólnie wyraża cechy wspólne i charakterystyczne dla wszystkich kompetencji, które chcielibyśmy zawrzeć w tabeli. Ponadto elementy tej charakterystyki pojawiają się we wszystkich kompetencjach, które mają być rozwijane dzięki stosowaniu podejść pluralistycznych²⁷.

Następna część tabeli składa się z dwóch kompetencji nadrzędnych, zawierających treść dwóch kompetencji globalnych, które na najwyższym poziomie hierarchii odwołują się do zakresów wymienionych poniżej:

C1: Kompetencja w zarządzaniu komunikacją językową i kulturową w kontekście różnorodności;

C2: Kompetencja w kształtowaniu i poszerzaniu różnorodnego repertuaru językowego i kulturowego.

W pewnym sensie C1 i C2 opisują dwie sfery kompetencji: pierwszą – odwołującą się do zarządzania komunikacją, i drugą – nawiązującą do rozwoju osobistego. Obie te sfery kompetencji nadrzędnych umożliwiają powiązania z różnymi kompetencjami o mniejszym stopniu ogólności, które jednak odgrywają znaczną rolę w osiąganiu kompetencji globalnych, choć pozostają odrębne na tyle, na ile ich działanie może być oderwane od wspomnianych kompetencji globalnych²⁸. Pomimo trudności, na jakie natrafiamy, usiłując określić wyraźne granice pomiędzy kompetencjami o różnym stopniu złożoności a zasobami, z których są one zbudowane (por. fragment 4.2.2.), najważniejsze jest zrozumienie charakteru relacji opisywanej w inwentarzu. Relacja ta zachodzi pomiędzy dwoma biegunami: z jednej strony – kompetencjami o różnym stopniu złożoności, ale zawsze stosunkowo wysokiego rzędu i zawsze powiązanych z konkretnymi sytuacjami („umiejscowionymi”), z drugiej strony – listą zasobów uaktywniających kompetencje w tych sytuacjach (por. fragmenty 1.4. i 4.2.2.).

²⁶ Pierwszy aspekt może być określony terminem *transjęzykowy/transkulturowy*, drugi jako *międzyjęzykowy/międzykulturowy* (patrz fragment 1.2.2., s. 8).

²⁷ Por. rozdział 1. *Opis założeń*.

²⁸ Np. gdy *Kompetencja w korzystaniu z własnych doświadczeń międzykulturowych/międzyjęzykowych* (C2.1) służy raczej *Kompetencji w zarządzaniu komunikacją językową i kulturową w kontekście różnorodności kulturowej* (C1).

Sfera zarządzania komunikacją językową i kulturową w kontekście różnorodności – kompetencja nadrzędna C1

W tej sferze²⁹ mogą zostać umieszczone następujące, dość jasno wyodrębnione kompetencje:

C1.1: Kompetencja w rozwiązywaniu konfliktów, pokonywaniu przeszkód, wyjaśnianiu nieporozumień – ważna w sytuacjach, w których odmiennosc jest nieustannie zagrożona konfliktem.

W tym kontekście jest zrozumiałe, że kompetencja ta, podobnie jak wszystkie wymienione poniżej, odwołuje się do:

- umiejętności, por. S 6.2: *Umie poprosić o pomoc w komunikacji w grupach dwujęzycznych/różnojęzycznych*;
- wiedzy, por. K 6.3: *Wie, że kategorie służące do opisu funkcjonowania języka (języka ojczystego/ języka szkoły niekoniecznie istnieją w innych językach {liczba, rodzaj, rodzajnik...})*;
- postaw, por. A 4.2.1: *Rozumie, że konstruowanie znaczeń w innym języku odwołuje się do zasad fonologicznych i semantycznych/konstrukcji składniowych odmiennych od tych, jakie występują w jego ojczystym języku*³⁰.

C1.2: Kompetencja negocjacyjna – podtrzymuje dynamikę kontaktów i relacji w kontekście różnorodności kulturowej.

C1.3: Kompetencja mediacyjna – buduje wszelkie układy relacyjne między językami, kulturami i ludźmi.

C1.4: Kompetencja adaptacyjna³¹ – odwołuje się do wszystkich posiadanych zasobów w celu „zbliżenia się do tego, co inne, odmienne”.

Tutaj pojawia się kilka istotnych uwag dotyczących również pozostałych sfer kompetencji:

- kolejność prezentowania kompetencji jest kwestią drugorzędą, mimo że kompetencje o charakterze uniwersalnym podawaliśmy w pierwszej kolejności;
- usytuowanie kompetencji w jednej sferze nie wyklucza ich występowania w innych sferach;
- wybrane przez nas kompetencje nie są specyficzne jedynie dla podejść pluralistycznych: np. kompetencja negocjacyjna jest równie istotna dla jednej kultury czy jednego języka i może być rozwijana w podejściach innych niż pluralistyczne, nawet w innych dziedzinach niż nauka języków obcych (kształcenie w zakresie zarządzania itp.), jednak odgrywa ona kluczową rolę w warunkach różnorodności kulturowej, kiedy różnice językowe i/lub kulturowe wymagają szczególnej uwagi i muszą być uwzględniane w podejściach pluralistycznych, a których zadaniem jest przygotowanie do takich właśnie sytuacji.

²⁹ Nie zawsze będziemy przypominać, że omawiane kompetencje należy postrzegać w kontekście różnorodności kulturowej: na tym właśnie opiera się ich znaczenie i specyfika w ramach pluralistycznych podejść.

³⁰ To, że każda z wymienionych kompetencji może – zależnie od sytuacji/zadania, w których jest przywoływana – odnosić się do zasobów wchodzących w skład umiejętności, wiedzy i postaw, jest kwestią centralną dla właściwego rozumienia niniejszego inwentarza. W kolejnych rozważaniach zasadę tę zostawimy w domyśle, bardziej zostanie ona zilustrowana w rozbudowanym przykładzie z dalszej części opracowania (por. fragment 4.2.3.).

³¹ Te trzy pierwsze kompetencje są bliskie znaczeniowo koncepcji kompetencji strategicznej, jednak w naszym rozumieniu lepszy jest termin bardziej konkretny.

Sfera kształtowania i poszerzania różnorodnego repertuaru językowego i kulturowego – kompetencja nadrzędna C2

W obrębie tej sfery kompetencji tylko dwie uznaliśmy za wystarczająco specyficzne, czy raczej za oryginalne w kontekście różnorodności kulturowej³²:

C2.1: Kompetencja w korzystaniu z własnych doświadczeń międzykulturowych/międzyjęzykowych, bez względu na to, czy są pozytywne, nieokreślone czy wręcz negatywne.

C2.2: Kompetencja w stosowaniu – w kontekście różnorodności kulturowej – bardziej systematycznych i świadomych działań w uczeniu się, niezależnie od jego formy (w środowisku formalnym, nieformalnym lub indywidualnie).

Sfera pośrednia

W tej sferze pojawiają się te kompetencje, które wyraźnie przynależą do obu wcześniej wskazanych sfer:

C3: Kompetencja w decentracji [kulturowej] – opisuje kluczową cechę podejść pluralistycznych, polegającą na zmianie, relatywizacji punktu widzenia dzięki licznym zasobom wynikającym z postaw, umiejętności i wiedzy.

C4: Kompetencja w nadawaniu znaczeń odległym elementom językowym i/lub kulturowym – przejawia się jako brak zgody na (komunikacyjną lub szkolną) porażkę, wykorzystanie wszystkich dostępnych zasobów, zwłaszcza opartych na interkomprehensji (por. umiejętności S 5: *Umie skorzystać z wiedzy i umiejętności opanowanych w jednym języku do °rozumienia/wypowiedzi° w innym języku*, S 5.1: *Umie sformułować °zestaw hipotez/„gramatykę hipotez”° dotyczącą powiązań lub ich braku między językami*).

C5: Kompetencja w dystansowaniu się – wykorzystuje szereg zasobów, pozwalając na krytyczne podejście do sytuacji, zachowanie poczucia kontroli, niepoddawanie się całkowicie spontanicznej interakcji lub sytuacji uczenia się.

C6: Kompetencja w krytycznej analizie sytuacji i działań [komunikacyjnych i/lub uczenia się], w które jest zaangażowany uczestnik (odpowiednik angielskiego terminu *critical awareness* – kładzie nacisk na zasoby użyte po fazie zdystansowania).

C7: Kompetencja w rozpoznawaniu [identyfikowaniu] Innego i różnorodności kulturowej – jego/jej różnic i podobieństw. Celowo stosujemy tu określenie (por. uwagi na temat terminologii w 4.1.2.), które może odnosić się zarówno do umiejętności (*identyfikuje*), jak i postaw (*akceptuje, przyjmuje*)³³.

Wskazane zasoby ostatecznie zdecydowaliśmy się uznać za kompetencje. Tworzą one swego rodzaju mapę kompetencji charakterystycznych dla podejść pluralistycznych, które powinny być przywoływane w różnych sytuacjach/zadaniach, z jakimi się spotykamy. Należy jednak podkreślić, że nie wszystkie wymienione kompetencje są typowe wyłącznie dla sytuacji różnorodności językowej i kulturowej, ale jeśli mamy do zrealizowania zadania wpisane w sytuacje różnorodności, przywołujemy je poprzez poszczególne zasoby, z których większość jest opisana w niniejszym inwentarzu.




³² Przypominamy, że na naszej liście nie umieszczamy wszystkich ogólnych kompetencji poznawczych, które są obecne w procesie uczenia się.

³³ Ten dwoisty zakres omawianej kompetencji (umiejętności i czynniki indywidualne), wynikający z leksemu *rozpoznać* [ang. *recognize*, fr. *reconnaître*], jest tu uzasadniony, ponieważ cechą właściwą dla każdej kompetencji jest odwoływanie się do różnych zasobów.

Opracowana przez nas tabela nie jest skończoną listą, między innymi z powodu ograniczeń związanych z ustrukturyzowaniem poszczególnych jej elementów i rozróżnieniem terminów: kompetencja i zasób. Dokonując powyższej analizy, zidentyfikowaliśmy inne elementy, którym również można by było przyznać status kompetencji. Dotyczy to kompetencji w komunikacji, wymianie poglądów, zadawaniu pytań o język, kulturę i komunikację oraz kompetencji w relatywizacji lub kompetencji w okazywaniu empatii itd. Mimo to nie określiliśmy ich mianem kompetencji, a jedynie uznaliśmy za zasoby (por. odpowiednie listy), ponieważ albo wydawały się powiązane tylko z jednym z naszych zagadnień (np. empatia może być zaliczona do postaw), albo mają nieco niższy stopień złożoności (porozumiewanie się/wymiana poglądów/zadawanie pytań o język, kulturę i komunikację). Do tych spornych kwestii wrócimy we fragmencie 4.2.

ROZDZIAŁ 3. LISTA ZASOBÓW


3.1. Wiedza

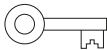
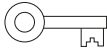
	Odwołanie się do pluralistycznych podejść jest KONIECZNE do rozwijania zasobu.		Odwołanie się do pluralistycznych podejść jest WAŻNE w rozwijaniu zasobu.		Odwołanie się do pluralistycznych podejść jest PRZYDATNE w rozwijaniu zasobu.
---	---	---	--	---	--

Język (sekcje od I do VII)

Sekcja I. Język jako system semiologiczny

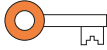
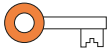



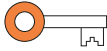
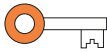
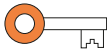
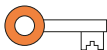





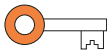
Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

K 1	Zna kilka zasad dotyczących funkcjonowania języków.		
K 1.1	Wie, że °język/języki° składa(ją) się ze znaków, które tworzą system.		
K 1.2	Wie, że związek °między wyrazami i ich *desygnatem* <rzeczywistością, do której odsyłają >/pomiędzy *formą* <słowo, struktura, intonacja...> a znaczeniem°, jest z założenia arbitralny.		
K 1.2.1	Wie, że nawet w przypadku onomatopei, w których stwierdza się związek pomiędzy wyrazem a jego desygnatem, zachowany zostaje pewien stopień arbitralności i występują różnice między językami.		
K 1.2.2	Wie, że dwa wyrazy, które °mają tę samą formę/wyglądają podobnie° w różnych językach, nie muszą mieć identycznego znaczenia.		
K 1.2.3	Wie, że kategorie gramatyczne nie odzwierciedlają rzeczywistości, ale są pewnym sposobem jej organizacji w języku.		
K 1.2.3.1	Wie, że rodzaj gramatyczny i płeć należą do innych kategorii.		
K 1.3	Wie, że arbitralne powiązanie °między wyrazem i jego desygnatem/między formą° jest ustalone w sposób konwencjonalny w obrębie danej społeczności językowej.		
K 1.3.1	Wie, że w ramach tej samej społeczności językowej jej członkowie w podobny sposób łączą formy językowe z ich znaczeniem.		
K 1.4	Wie, że języki funkcjonują zgodnie z °regułami/normami°.		
K 1.4.1	Wie, że te °reguły/normy° są w różnym stopniu niezmiennie/zmienne i mogą być świadomie naruszane dla przekazania treści implicytnych [niejawnych].		
K 1.4.2	Wie, że te °reguły/normy° mogą zmieniać się zależnie od miejsca i czasu.		
K 1.5	Wie, że w obrębie jednego systemu językowego występują różne jego warianty.		

K 1.6	Wie, że język funkcjonuje inaczej w odmianie mówionej, a inaczej w pisanej.	
K 1.7	Posiada pewną wiedzę językoznawczą na temat danego języka (język ojczysty/język szkoły/języki obce...).	

Sekcja II. Język i społeczeństwo

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

K 2	Zna °rolę społeczeństwa dla funkcjonowania języków/rolę języków dla funkcjonowania społeczeństw°.	
K 2.1	Posiada wiedzę na temat współistniejących odmian języka {odmiany °regionalne, środowiskowe, pokoleniowe, zawodowe, odpowiadające na specyficzne potrzeby, (np. angielski jako lingua franca, „foreigner talk”, motherese...)}.	
K 2.1.1	Wie, że stosowanie każdej z tych odmian może być uzasadnione w pewnych sytuacjach i pod pewnymi warunkami.	
K 2.1.2	Wie, że należy uwzględnić charakterystykę społeczno-kulturową rozmówców posługujących się daną odmianą języka, aby móc ją zrozumieć.	
K 2.1.3	Zna typy dyskursu językowego zależne od statusu danej odmiany (język urzędowy/regionalny/żargon).	
K 2.2	Wie, że każdy człowiek należy przynajmniej do jednej społeczności językowej i że wiele osób należy do więcej niż jednej społeczności językowej.	
K 2.3	Wie, że tożsamość jest °konstruowana/definiowana° wspólnie z „Innym” w procesie komunikacji.	
K 2.4	Wie, że tożsamość jest konstruowana między innymi w odniesieniu do języka.	
K 2.5	Zna wybrane cechy charakterystyczne swojej °sytuacji językowej/swojego otoczenia językowego°.	
K 2.5.1	Posiada wiedzę o socjolingwistycznej różnorodności swojego środowiska.	
K 2.5.2	Zna rolę różnych języków w swoim środowisku (język kraju i szkoły, język rodziny...).	
K 2.5.3	Wie, że tożsamość językowa może być złożona (w związku z własnym życiem, z historią rodzinną, narodową...).	
K 2.5.3.1	Zna elementy określające jego [uczestnika sytuacji różnorodności językowej czy kulturowej] tożsamość językową.	
K 2.6	Zna kilka faktów historycznych (związanych z relacjami między °narodami/osobami°, z migracjami), które °wpłynęły/wpływają° na pojawienie się lub zmiany w obrębie pewnych języków.	
K 2.7	Wie, że ucząc się o językach, uczy się jednocześnie °historii/geografii°.	




Sekcja III. Komunikacja werbalna i niewerbalna

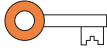




Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

K 3	Zna kilka zasad dotyczących komunikacji.		
K 3.1	Wie, że oprócz komunikacji językowej istnieją inne formy komunikacji [że komunikacja językowa jest tylko jedną z możliwych form komunikacji].		
K 3.1.1	Zna kilka przykładów sposobu komunikowania się zwierząt.		
K 3.1.2	Zna kilka przykładów ludzkiej komunikacji niewerbalnej {język migowy, pismo Braille'a, gesty...}.		
K 3.2	Posiada wiedzę o własnym repertuarze komunikacyjnym (języki i ich odmiany, gatunki dyskursywne, formy komunikacji...).		
K 3.3	Wie, że należy dostosować swój repertuar komunikacyjny do kontekstu społecznego oraz kulturowego, w którym zachodzi komunikacja.		
K 3.4	Wie, że istnieją środki językowe, które ułatwiają komunikację {uproszczenie/parafraza itd.}.		
K 3.4.1	Wie, że w celu ułatwienia komunikacji można skorzystać z podobieństw językowych {związki w ramach °rodzin językowych, zapożyczenia, uniwersalia°}.		
K 3.5	Wie, że posiadana kompetencja komunikacyjna opiera się na wiedzy językowej, kulturowej i społecznej, głównie nieuświadomionej.		
K 3.5.1	Wie, że w celu komunikowania się może skorzystać z wiedzy jawnej i niejawniej (eksplicytnej i implicytnej) oraz że rozmówca też posiada tego typu wiedzę.		
K 3.5.2	Zna niektóre aspekty wiedzy niejawniej (implicytnej), od których zależy umiejętność komunikowania się.		
K 3.6	Wie, że ze względu na swoją kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową osoba, która włada innym językiem, posiada szczególny status w komunikacji.		
K 3.6.1	Wie, że osoba obcojęzyczna, której biegłość w danym języku jest częściowa, może mieć trudności w komunikacji i że °należy/trzeba° jej pomóc, aby komunikacja była udana.		
K 3.6.2	Wie, że osoba obcojęzyczna posiadająca znajomość co najmniej jednego (-ej) obcego (-ej) °języka/kultury° może odgrywać rolę mediatora wobec tego (-j) drugiego (-j) °języka/kultury°.		

Sekcja IV. Zmiany w obrębie języków












Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

K 4	Wie, że języki podlegają nieustannym zmianom.		
K 4.1	Wie, że języki łączą relacje pokrewieństwa; wie, że języki należą do rodzin języków.		
K 4.1.1	Ma wiedzę na temat niektórych rodzin języków i posługuje się przykładami.		

K 4.2	Zna zjawisko zapożyczenia z jednego języka do drugiego.	
K 4.2.1	Zna warunki, które powodują zapożyczenia językowe {sytuacje kontaktu, °leksykalne/terminologiczne° potrzeby związane z nowymi °produktami/technologiami°, pewne mody językowe...}.	
K 4.2.2	Wie, co odróżnia zapożyczenie językowe od pokrewieństwa językowego.	
K 4.2.3	Wie, że pewne zapożyczenia rozprzestrzeniły się w wielu różnych językach (taxi, komputer, hotel...).	
K 4.3	Posiada pewną wiedzę na temat historii języków (pochodzenie niektórych języków/niktóre zmiany leksykalne i fonologiczne...).	


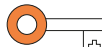
















Sekcja V. Wielość, różnorodność, wielojęzyczność i różnojęzyczność

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

K 5	Posiada wiedzę na temat °różnorodności językowej/wielojęzyczności/ różnojęzyczności°.	
K 5.1	Wie, że na świecie jest bardzo wiele języków.	
K 5.2	Wie, że istnieje różnorodność w warstwie dźwiękowej języków {fone-my, wzorce rytmiczne...}.	
K 5.3	Wie, że jest bardzo wiele różnych odmian pisma.	
K 5.4	Wie, że °wielojęzyczne/różnojęzyczne° sytuacje mogą być różne w zależności od °kraju/regionu° {°liczba/status° języków, postaw wobec języków...}.	
K 5.5	Wie, że °wielojęzyczne/różnojęzyczne° sytuacje mogą podlegać/podlegają zmianom.	
K 5.6	Wie, że sytuacje socjolingwistyczne mogą być złożone	
K 5.6.1	Wie, że nie należy utożsamiać nazwy kraju z nazwą języka.	
K 5.6.1.1	Wie, że często °kilka języków może być używanych w jednym kraju/ ten sam język może być używany w kilku krajach°.	
K 5.6.1.2	Wie, że granice między językami i krajami często nie pokrywają się.	
K 5.7	Zdaje sobie sprawę z istnienia sytuacji °wielojęzyczności/różnojęzyczności° w swoim środowisku oraz w innych miejscach, bliskich i odległych.	

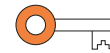
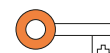
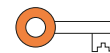
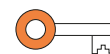
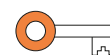
Sekcja VI. Podobieństwa i różnice między językami

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

K 6	Wie, że istnieją podobieństwa i różnice między °języcznymi/odmianami językowymi°³⁴.		
K 6.1	Wie, że każdy język ma swój własny system.		
K 6.1.1	Wie, że system, na którym opiera się język użytkownika, to jeden spośród wielu innych systemów.		
K 6.2	Wie, że każdy język ma swój własny, częściowo specyficzny, sposób °postrzegania/organizowania° rzeczywistości.		
K 6.2.1	Wie, że określony sposób, w jaki każdy język °wyraża/„organizuje”° świat, jest zależny od wpływu kultury.		
K 6.2.2	W związku z tym wie, że w procesie tłumaczenia z jednego języka na inny rzadko można zastosować technikę tłumaczenia linearnego jako prostą zamianę etykiet językowych oraz że proces ten należy realizować w kontekście różnego (-ej) °postrzegania/organizacji rzeczywistości°.		
K 6.3	Wie, że kategorie służące do opisu funkcjonowania języka (/języka oczystego/języka szkoły/) niekoniecznie istnieją w innych językach {liczba, rodzaj, rodzajnik...}.		
K 6.4	Wie, że nawet jeśli powyższe kategorie istnieją w innym języku, niekoniecznie są one zorganizowane w taki sam sposób.		
K 6.4.1	Wie, że w różnych językach liczba elementów tworzących daną kategorię może się różnić {rodzaj męski/żeński/nijaki...}.		
K 6.4.2	Wie, że ten sam wyraz może mieć różny rodzaj gramatyczny w różnych językach.		
K 6.5	Wie, że każdy język ma swój własny system °fonetyczny/fonologiczny°.		
K 6.5.1	Wie, że pod względem °głosek/systemu dźwięków° języki mogą się w różnym stopniu różnić od °siebie°/od języka (-ów) własnego (-ych)°.		
K 6.5.2	Wie, że czasami w językach mogą pojawiać się dźwięki, które nie każdy jest w stanie usłyszeć, ale które pozwalają użytkownikom tych języków na odróżnianie wyrazów.		
K 6.5.3	Wie, że różne języki mogą być podobne/być odmienne pod względem prozodii (/rytm/akcentowanie/intonacja/).		
K 6.6	Wie, że nie ma dokładnego odpowiednika [ekwiwalencji] słowa z jednego języka w innym języku.		
K 6.6.1	Wie, że w różnych językach dla określenia tej samej rzeczy można stosować różną liczbę słów.		
K 6.6.2	Wie, że jednemu wyrazowi z danego języka mogą odpowiadać dwa wyrazy lub więcej z innego języka.		
K 6.6.3	Wie, że czasem dany język nie wyraża pewnych aspektów rzeczywistości, natomiast inne języki je wyrażają.		


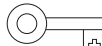
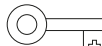









³⁴ W tej tabeli termin „język” odnosi się do wszystkich odmian językowych, niezależnie od ich statusu społecznego.

K 6.7	Wie, że konstrukcja słów w różnych językach może być różna.
K 6.7.1	Wie, że w różnych językach można stosować różne sposoby wskazywania na °pewne kategorie/wyrażania pewnych relacji° {uzgadnianie/liczba mnoga/posiadanie...}.
K 6.7.2	Wie, że kolejność, w jakiej są ułożone elementy tworzące pojedyncze wyrazy, może być różna w różnych językach.
K 6.7.3	Wie, że to, co w jednym języku może być wyrażone za pomocą wyrazu złożonego, może odpowiadać zastosowaniu grupy wyrazów w innym języku.
K 6.8	Wie, że organizacja wypowiedzi może być różna w różnych językach.
K 6.8.1	Wie, że kolejność wyrazów w zdaniu może być różna w różnych językach.
K 6.8.2	Wie, że związki między elementami wypowiedzi (/grupy wyrazów/wyrazy/) mogą być różnie wyrażane, zależnie od języków {poprzez szyk zdania, końcówki wyrazowe, °system prefiksów i sufiksów°...}.
K 6.9	Wie, że istnieją różnice w funkcjonowaniu systemów pisma.
K 6.9.1	Jest świadomy istnienia różnych form pisma {fonogramy, ideogramy, piktogramy}.
K 6.9.2	Wie, że liczba jednostek stosowanych w piśmie może być różna w różnych językach.
K 6.9.3	Wie, że podobne dźwięki mogą być w różnych językach wyrażane graficznie w odmienny sposób.
K 6.9.4	Wie, że relacja między grafemami i fonemami w różnych systemach pisma jest charakterystyczna dla poszczególnych języków.
K 6.10	Wie, że istnieją podobieństwa i różnice między systemami komunikacji °werbalnej/niewerbalnej°.
K 6.10.1	Wie, że w językach występują różnice w °werbalnym/niewerbalnym° sposobie wyrażania uczuć/emocji.
K 6.10.1.1	Zna kilka różnic w wyrażaniu emocji zależnie od języka.
K 6.10.2	Wie, że niektóre akty mowy (/rytuały powitalne/formy grzecznościowe/...), które mogą wydawać się identyczne, nie zawsze są tak samo stosowane w różnych językach.
K 6.10.3	Wie, że reguły konwersacji [odnoszące się do sposobu zwracania się do innych osób] mogą różnić się w zależności od języków {Kto decyduje o rozmowie? Kto rozpoczyna rozmowę? Do kogo można zwracać się, używając form „ty” lub „Pan/Pani”?}.



Sekcja VII. Język i °jego akwizycja/uczenie się°




Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

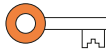





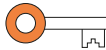







K 7	Wie, w jaki sposób język jest °przyswajany/uczony°.	
K 7.1	Zna kilka ogólnych zasad dotyczących uczenia się języka.	
K 7.1.1	Wie, że nauka języka to długi i trudny proces.	
K 7.1.2	Wie, że popełnianie błędów jest naturalne, jeśli jeszcze nie opanowało się języka.	
K 7.1.3	Wie, że pewne typy zachowań mogą pomóc uczącemu się, natomiast nieustanne poprawianie i ośmieszanie może „zablokować” proces uczenia się.	
K 7.1.4	Wie, że °nigdy nie można w pełni opanować języka/że zawsze czegoś się nie wie/że zawsze można coś poprawić°.	
K 7.2	Wie, że ucząc się języków, można oprzeć się na (/strukturalnych/dyskursywnych/pragmatycznych/) podobieństwach między językami.	
K 7.3	Wie, że można uczyć się lepiej, jeśli ma się pozytywne nastawienie do różnic językowych.	
K 7.4	Wie, że sposób, w jaki postrzega się inny język, wpływa na uczenie się go.	
K 7.5	Wie, że istnieją różne strategie uczenia się języków, a ich rola zależy od celów uczenia się.	
K 7.5.1	Zna kilka strategii uczenia się i sposobów ich zastosowania {słuchanie i powtarzanie, wielokrotne przepisywanie, tłumaczenie, podejmowanie samodzielnych prób wypowiedzi}.	
K 7.6	Wie, że warto znać strategie uczenia się, aby dostosowywać je do własnych celów.	

Kultura (sekcje VIII–XV)

Sekcja VIII. Kultury: ogólna charakterystyka



Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

K 8	Posiada wiedzę na temat tego, °czym są kultury/jak funkcjonują kultury°.	
K 8.1	Wie, że kultura jest zbiorem wszelkiego rodzaju °praktyk/reprezentacji/wartości° uznawanych (przynajmniej częściowo) przez jej członków.	
K 8.2	Wie, że istnieje wiele kultur o różnym stopniu odrębności.	




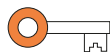


K 8.3	Wie, że systemy kulturowe °są złożone/przejawiają się w różnych dziedzinach {w interakcji społecznej, relacjach z otoczeniem, znajomości realiów, języku, zachowaniu się przy stole...}°.	
K 8.4	Wie, że członkowie każdej kultury określają (częściowo) właściwe dla nich °zasady/normy/wartości° dotyczące °praktyk/zachowań społecznych°.	
K 8.4.1	Zna niektóre °zasady/normy/wartości° odnoszące się do pewnych zakresów praktyk społecznych innych kultur {pозdrowienia, codzienne potrzeby, seksualność, śmierć itd.}.	
K 8.4.2	Wie, że niektóre z tych norm mogą stanowić temat tabu.	
K 8.4.3	Wie, że te °zasady/normy/wartości° mogą być bardziej lub mniej niezmiennie/zmienne.	
K 8.4.4	Wie, że te °zasady/normy/wartości° mogą zmieniać się zależnie od miejsca i czasu.	
K 8.5	Wie, że niektóre praktyki społeczne w poszczególnych kulturach mogą być określone jako konwencjonalne {rytuały, język ³⁵ , zachowanie się przy stole itd.}.	
K 8.6	Wie, że każda kultura przynajmniej częściowo °określa/organizuje° °postrzeganie/wizję świata/sposób myślenia° jej członków.	
K 8.6.1	Wie, że °fakty/zachowania/mowa° mogą być °postrzegane/rozumiane° inaczej przez członków różnych kultur.	
K 8.6.2	Zna kilka schematów interpretacyjnych specyficznych dla pewnych kultur w zakresie wiedzy na temat świata {systemy liczbowe, miary, sposoby obliczania czasu itd.}.	
K 8.7	Wie, że kultury wpływają na °zachowania /praktyki społeczne/ocenę osobistą° (°siebie/innych osób°).	
K 8.7.1	Zna kilka °praktyk społecznych/zwyczajów° charakterystycznych dla innych kultur.	
K 8.7.1.1	Zna kilka °praktyk społecznych/zwyczajów° charakterystycznych dla kultur krajów sąsiednich.	
K 8.7.2	Zna kilka elementów specyfiki własnej kultury w odniesieniu do pewnych °społecznych praktyk/zwyczajów° pochodzących z innych kultur.	

Sekcja IX. Różnorodność kulturowa i społeczna

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

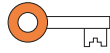










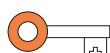
K 9	Wie, że różnorodność kulturowa i społeczna są ściśle powiązane.	
K 9.1	Wie, że kultura jest zawsze złożona i że sama składa się z (mniej lub bardziej) różnych i °odrębnych/zbieżnych° subkultur.	








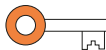


³⁵ Zob. powyżej K 1.2 i K 1.3.

K 9.2	Wie, że w ramach jednej kultury istnieją podgrupy kulturowe odpowiadające różnym grupom °społecznym/regionalnym/pokoleniowym°.	
K 9.2.1	Zna kilka przykładów różnorodności praktyk kulturowych odnoszących się do °podgrup społecznych/regionalnych/pokoleniowych°.	
K 9.2.2	Zna (we własnej kulturze lub w innych kulturach) niektóre normy dotyczące praktyk społecznych, które charakteryzują pewne °grupy społeczne/regionalne/pokoleniowe°.	
K 9.3	Wie, że każdy człowiek należy do przynajmniej jednej wspólnoty kulturowej i że wiele osób należy do więcej niż jednej wspólnoty kulturowej.	
K 9.4	Zna kilka cech charakterystycznych dla własnej °sytuacji/środowiska kulturowego°.	
K 9.4.1	Wie (przynajmniej w pewnym zakresie), do jakiej kultury lub kultur przynależy.	

Sekcja X. Kultury i relacje międzykulturowe








Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:


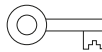





K 10	Zna rolę kultury w relacjach międzykulturowych i komunikacji międzykulturowej.	
K 10.1	Wie, że °praktyka/normy/wartości° charakterystyczne dla poszczególnych kultur wpływają na złożony charakter °zachowań/decyzji osobistych° w kontekście różnorodności kulturowej.	
K 10.2	Wie, że kultura i tożsamość mają wpływ na interakcje.	
K 10.2.1	Wie, że °zachowania/słowa° oraz sposób, w jaki są one °interpretowane/oceniane°, powiązane są z odniesieniami kulturowymi.	
K 10.2.2	Wie, jak kultury kształtują role w interakcji społecznej.	
K 10.3	Wie, że różnice kulturowe mogą być źródłem trudności podczas °komunikacji/interakcji° °werbalnej/niewerbalnej°.	
K 10.3.1	Wie, że trudności w komunikacji wynikające z różnic kulturowych mogą przybrać formę °szoku/wypalenia kulturowego°.	
K 10.4	Wie, że na relacje międzykulturowe i komunikację wywiera wpływ °nasza znajomość/nasze reprezentacje° innych kultur oraz znajomość/reprezentacje przez cudzoziemców naszej kultury.	
K 10.4.1	Wie, że znajomość innych kultur często wiąże się ze stereotypami <uproszczony i czasami przydatny sposób pojmowania aspektów rzeczywistości, który może prowadzić do nadmiernych uproszczeń i uogólnień>.	
K 10.4.2	Zna kilka stereotypów o charakterze kulturowym, które mogą wpływać na stosunki międzykulturowe i komunikację międzykulturową.	
K 10.4.3	Jest świadomy istnienia uprzedzeń kulturowych.	
K 10.4.3.1	Zna kilka przykładów °uprzedzeń/nieporozumień° o charakterze kulturowym (zwłaszcza w przypadku kultur społeczności, których języka się uczy).	

K 10.5	Wie, że jego zachowanie może być interpretowane w sposób odmienny przez użytkowników innych języków i kultur.	
K 10.5.1	Wie, że własne praktyki kulturowe mogą być interpretowane przez inne osoby przez pryzmat stereotypów.	
K 10.5.1.1	Zna niektóre stereotypy funkcjonujące w innych kulturach w odniesieniu do swojej kultury.	
K 10.6	Wie, że postrzeganie własnej kultury i kultury innych osób zależy również od czynników indywidualnych {wcześniejszych doświadczeń, cech osobowości...}.	
K 10.7	Ma świadomość [jest świadomy] własnych reakcji na (/językowe/ komunikacyjne/kulturowe/) różnice.	
K 10.8	Posiada wzorce kulturowe, które porządkują jego wiedzę i postrzeganie °świata/innych kultur°, jak również jego międzykulturowe zachowania społeczne i komunikacyjne.	
K 10.8.1	Posiada wiedzę na temat kultur °stanowiących przedmiot nauki/które są udziałem innych uczniów w klasie/z którymi ma styczność w swoim bezpośrednim otoczeniu°.	
K 10.8.2	Zna pewne elementy charakterystyczne dla własnej kultury – w porównaniu z innymi kulturami °stanowiącymi przedmiot nauki/cechującymi innych uczniów/najbliższe otoczenie°.	
K 10.9	Zna strategie, które można wykorzystać do rozwiązywania konfliktów międzykulturowych.	
K 10.9.1	Wie, że przyczyn(y) nieporozumień należy wspólnie °poszukiwać/otwarcie wyrażać°.	

Sekcja XI. Ewolucja kultur



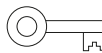
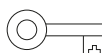


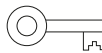



Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:






K 11	Wie, że kultury nieustannie się zmieniają.	
K 11.1	Wie, że różne czynniki wpływają na kształtowanie się i rozwijanie °praktyk/wartości kulturowych° (/historia/otoczenie/działania członków społeczności/...).	
K 11.1.1	Wie, że członkowie wspólnoty kulturowej °odgrywają/mogą odgrywać° ważną rolę w rozwoju swojej kultury.	
K 11.1.2	Wie, że kontekst często pozwala na °zrozumienie/wyjaśnienie° pewnych °praktyk/wartości kulturowych°.	
K 11.1.2.1	Zna rolę instytucji i polityki w zmianach kulturowych.	
K 11.1.3	Wie, że °historia/położenie geograficzne° często pozwala na °zrozumienie/wyjaśnienie° pewnych °praktyk/wartości kulturowych°.	
K 11.1.3.1	Zna pewne °fakty historyczne (powiązane ze stosunkami pomiędzy °narodami/ludźmi°, z migracjami...)/ fakty geograficzne°, które °wpłynęły/wpływają° na tworzenie się lub rozwój niektórych kultur.	

K 11.2	Wie, że niektóre kultury są powiązane specyficznymi związkami historycznymi (wspólne pochodzenie, dawne kontakty itd.).	
K 11.2.1	Posiada wiedzę na temat głównych obszarów kulturowych (związanych z historią, religią, językiem itd.).	
K 11.3	Wie, że kultury nieustannie wymieniają pomiędzy sobą pewne elementy.	
K 11.3.1	Wie, że kultury mogą na siebie wpływać.	
K 11.3.2	Posiada wiedzę na temat niektórych elementów kulturowych, które zostały zapożyczone w jego własnej kulturze od innych, a także na temat historii tych elementów.	
K 11.3.3	Posiada wiedzę na temat niektórych elementów, które zostały zapożyczone z jego kultury przez inne kultury.	
K 11.4	Wie, że różnice kulturowe mają tendencje do zanikania pod wpływem globalizacji.	

Sekcja XII. Różnorodność kulturowa











Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

K 12	Posiada wiedzę na temat zjawisk odnoszących się do różnorodności kulturowej.	
K 12.1	Wie, że na całym świecie istnieje (wciąż) bardzo wiele kultur.	
K 12.1.1	Wie, że różnorodności kulturowej towarzyszy różnorodność w zakresie °praktyk/zwyczajów/zachowań°.	
K 12.1.2	Wie, że różnorodności kulturowej towarzyszy różnorodność w zakresie °wartości/norm°.	
K 12.2	Wie, że często trudno jest odróżnić jedne kultury od drugich.	
K 12.2.1	Wie, że granice pomiędzy kulturami są często °niewyraźne/nieokreślone/przesunięte°.	
K 12.2.2	Wie, że trudno jest °wyodrębnić/„policzyć”° kultury.	
K 12.3	Wie, że pomiędzy kulturami występuje duża różnorodność w zakresie sytuacji kontaktów.	
K 12.3.1	Wie, że kultury nie należy utożsamiać z °krajem ani językiem°.	
K 12.4	Wie, że w naszym najbliższym otoczeniu kontakt pomiędzy różnymi kulturami jest nieustanny.	

K 12.5	Wie, że różnorodność kulturowa nie oznacza °wyższości/niższości° jednej wobec drugiej.	
K 12.5.1	Wie, że relacje pomiędzy państwami są często °nierówne/podlegają hierarchii°.	
K 12.5.2	Wie, że hierarchie pomiędzy kulturami, niekiedy ustanowione w sposób arbitralny, zmieniają się wraz z historią.	
K 12.5.3	Wie, że hierarchie pomiędzy kulturami, niekiedy ustanowione w sposób arbitralny, zmieniają się w zależności od °punktu widzenia/przyjętego punktu odniesienia°.	
K 12.5.3.1	Wie, że graficzne przedstawienie świata różni się w zależności od map, z jakich się korzysta.	

Sekcja XIII. Podobieństwa i różnice między kulturami



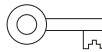
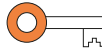

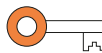
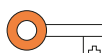


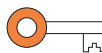
Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

K 13	Wie, że pomiędzy (sub)kulturami istnieją podobieństwa i różnice.	
K 13.1	Wie, że każda kultura ma (częściowo) własny sposób funkcjonowania.	
K 13.1.1	Wie, że to samo zachowanie może mieć różne °znaczenie/wartość/funkcję° w zależności od różnych kultur.	
K 13.2	Wie, że pomiędzy kulturami mogą występować °podobieństwa/różnice°.	
K 13.2.1	Zna niektóre °podobieństwa/różnice° między własną kulturą i innymi kulturami.	
K 13.2.2	Zna niektóre °podobieństwa/różnice° pomiędzy różnymi kulturami w zakresie °praktyk społecznych/zwyczajów/wartości/środków wyrazu°.	
K 13.2.3	Zna niektóre °podobieństwa/różnice° pomiędzy kulturami różnych grup °społecznych/pokoleniowych/regionalnych°.	
K 13.2.3.1	Zna niektóre °podobieństwa/różnice° pomiędzy kulturami różnych grup (°społecznych/pokoleniowych/regionalnych°) w swoim bezpośrednim otoczeniu.	
K 13.2.4	Zna niektóre różnice w °werbalnym/niewerbalnym° wyrażaniu odczuć (/uczuć /...) w różnych kulturach ³⁶ .	
K 13.2.5	Zna niektóre różnice w °werbalnym/niewerbalnym° wyrażaniu relacji społecznych w różnych kulturach.	

³⁶ Por. K 6.10.1.1 powyżej.






Sekcja XIV. Kultura, język i tożsamość

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:




K 14	Wie, że tożsamość kształtowana jest między innymi w odniesieniu do (jednej lub wielu) przynależności °językowej/-ych/ kulturowej/-ych°.	
K 14.1	Wie, że tożsamość jest konstruowana na różnych poziomach {społecznym, narodowym, ponadnarodowym...}.	
K 14.1.1	Wie, że podobieństwa i różnice pomiędzy kulturami europejskimi są elementem tożsamości europejskiej.	
K 14.2	Wie, że zawsze przynależy się do różnych (sub)kultur.	
K 14.3	Wie, że można mieć °wieloraką/różnorodną/złożoną° tożsamość.	
K 14.3.1	Wie, że °przyjęcie jej/życie° z taką tożsamością może być trudne, ale że można z nią żyć w sposób całkowicie harmonijny.	
K 14.4	Wie, że istnieją tożsamości °dwu/różnokulturowe/dwu/różnojęzyczne°.	
K 14.5	Posiada wiedzę na temat °zagrożeń w postaci °zubożenia tożsamości kulturowej/alienacji kulturowej° // jak również możliwości wzbogacenia° kulturowego wynikającego z kontaktu z innymi (dominującymi) °językami/kulturami°.	
K 14.6	Wie, że własna tożsamość kulturowa może być złożona (z powodu historii własnego życia, historii rodzinnej, narodowej...).	
K 14.6.1	Zna niektóre główne elementy określające własną tożsamość kulturową.	

Sekcja XV. Kultura i °jej akwizycja/uczenie się°

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

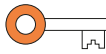
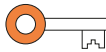
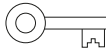
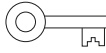






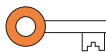
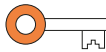

K 15	Wie, w jaki sposób °przyswaja się kulturę/uczy się° kultury.	
K 15.1	Wie, że °przynależność do kultury/akulturacja° jest wynikiem długiego (w większości niejawnego i nieświadomego) procesu uczenia się.	
K 15.2	Wie, że można identyfikować się z nową kulturą, o ile się tego pragnie i przyjmie wartości związane z tą kulturą.	
K 15.3	Wie, że nigdy nie jest się zmuszonym do przyjęcia °zachowań/wartości° innej kultury.	
K 15.4	Wie, że popełnianie „błędów” w zakresie °zachowań/interpretacji zachowań°, w sytuacji gdy dana osoba nie posiada wystarczającej wiedzy na temat danej kultury, jest naturalne, natomiast świadomość tego faktu umożliwia uczenie się.	

3.2. Postawy

 Odwołanie się do pluralistycznych podejść jest KONIECZNE do rozwijania zasobu.	 Odwołanie się do pluralistycznych podejść jest WAŻNE w rozwijaniu zasobu.	 Odwołanie się do pluralistycznych podejść jest PRZYDATNE w rozwijaniu zasobu.
---	--	--
















Sekcja I. °Uwaga/wrażliwość/ciekawość [zainteresowanie]/akceptacja/otwartość/szacunek/nadawanie wartości° w odniesieniu do języków, kultur i różnorodności językowej i kulturowej (A 1–A 6)

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:


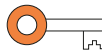

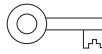


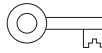

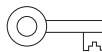
A 1	Zwraca uwagę na: - „obce” °języki/kultury/osoby°, - różnorodność °językową/kulturową/osób°, - każdy język, - ogólną różnorodność °językową/kulturową/osób°.	
A 1.1	Zwraca uwagę na °język (zjawiska semiotyczne)/na kultury/na osoby°.	
A 1.1.1	Zwraca uwagę na sygnały werbalne i niewerbalne w komunikacji.	
A 1.1.2	°Rozważa/podchodzi do° °zjawiska/zjawisk językowe (-ych)/kulturowe (-ych)° jako przedmiot (-u) °obserwacji/refleksji°.	
A 1.1.3	Zwraca uwagę na formalne aspekty °językowe/kulturowe°.	
A 2	Jest wrażliwy °na istnienie innych °języków/kultur/osób° // na istnienie różnorodności °językowej/kulturowej/ludzi° °°.	
A 2.1	Jest wrażliwy na swój °język/kulturę° i inne °języki/kultury°.	
A 2.2	Jest wrażliwy na różnice °językowe/kulturowe°.	
A 2.2.1	Jest wrażliwy na różne aspekty °języka/kultury°, którymi mogą różnić się poszczególne języki/kultury.	
A 2.2.1.1	Jest wrażliwy na różnorodność °zakresów językowych {dźwięków, form graficznych, struktur składniowych itd.}/zakresów kulturowych {zasady zachowania przy stole, reguły poruszania się po drogach itd.}°.	
A 2.2.2	Jest wrażliwy na istnienie odmian (lokalnych/regionalnych/społecznych/pokoleniowych) danego °języka (dialekty ...)/kultury°.	
A 2.2.3	Jest wrażliwy na występowanie oznak różnorodności w °języku (na przykład zapożyczeń)/kulturze°.	
A 2.3	Jest wrażliwy na podobieństwa °językowe/kulturowe°.	

A 2.4	Jest wrażliwy na istnienie <zarówno> różnic, jak i podobieństw pomiędzy °językami/kulturami°.	
A 2.4.1	Jest wrażliwy na <zarówno> różnorodność w zakresie sposobów wita- nia się, nawiązywania rozmowy, wyrażania relacji czasowych, zacho- wań związanych z odżywianiem, zabawy itd., jak i podobieństw wynika- jących z uniwersalności wspomnianych zakresów.	
A 2.5	Jest wrażliwy na różnojęzyczność i różnokulturowość występującą w bliskim i dalszym otoczeniu.	
A 2.5.1	Jest wrażliwy na [i jest świadomy ³⁷] różnorodność °językową/kulturową° obecną w społeczeństwie.	
A 2.5.2	Jest wrażliwy na [i jest świadomy] różnorodność °językową/kulturową° obecną w szkole.	
A 2.5.2.1	Jest wrażliwy na różnorodność °językową/kulturową° obecną w szko- le (w relacji z własną °praktyką/wiedzą° °językową/kulturową°).	
A 2.6	Jest wrażliwy na względny charakter zachowań °językowych/kultu- rowych°.	
A 3	Ciekawia go/jest zainteresowany °„obcymi” °językami/kulturami/osoba- mi° // środowiskiem różnokulturowym // różnorodnością °językową/kul- turową/ osób° otoczenia // ogólną różnorodnością °językową/kulturową/ osób° °°.	
A 3.1	Ciekawi go °środowisko wielojęzyczne/wielokulturowe°.	
A 3.2	Jest zainteresowany odkrywaniem sposobu funkcjonowania (własne- go/innego) °języka lub języków/kultury lub kultur°.	
A 3.2.1	Przejawia ciekawość (i chęć) zrozumienia podobieństw i różnic po- między własnym °językiem/kulturą° i °językiem/kulturą° docelową.	
A 3.3	Jest zainteresowany odkrywaniem innego spojrzenia na °zjawiska bliskie/odległe° zarówno we własnej kulturze (języku), jak i w innych °kulturach (językach)/praktykach kulturowych (językowych)°.	
A 3.4	Jest zainteresowany zrozumieniem, na czym polegają interakcje mię- dzykulturowe/różnojęzyczne.	
A 4	Akceptuje [przyjmuje pozytywnie] °różnorodność °językową/kulturową° osób/odmienności°.	
A 4.1	Monitoruje swój °opór/swoje/wycofanie° wobec tego, co jest °języko- wo/kulturowo° inne.	
A 4.2	Akceptuje fakt, że inny °język/kultura° może funkcjonować w sposób odmienny od własnego °języka/własnej kultury°.	
A 4.2.1	Akceptuje, że w innym języku znaczenie może opierać się na zasa- dach °fonologicznych i semantycznych/konstrukcjach składniowych°, różnych od tych, jakie występują w jego własnym języku.	
A 4.2.2	Akceptuje, że inna kultura może odwoływać się do odmiennych za- chowań kulturowych (zachowanie się przy stole/rytuały/...).	

³⁷ Określenie „jest świadomy”(fr. *avoir conscience*), zob. fragment 4.1.2.1.




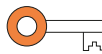
A 4.3	Akceptuje, że w innym °języku/kulturze° mogą występować elementy, które różnią się od obecnych w jego własnym/własnej °języku/kulturze°.	
A 4.3.1	Akceptuje °dźwięki <fonemy>/formy prozodyczne i akcentowane°, które różnią się od elementów obecnych we własnym języku.	
A 4.3.2	Akceptuje znaki i elementy typograficzne, które różnią się od elementów obecnych we własnym języku {odwrócony cudzysłów, znaki diakrytyczne akcentu, „ß” w języku niemieckim itd.}.	
A 4.3.3	Akceptuje elementy kulturowe {instytucje (edukacyjne, wymiar sprawiedliwości...), tradycje (posiłki, święta...), artefakty (ubrania, narzędzia, żywność, zabawy, mieszkanie ...)}, które różnią się od elementów obecnych w jego własnej kulturze.	
A 4.4	Akceptuje °inne sposoby interpretacji rzeczywistości/innych systemów wartości° (językowe treści implicytne, znaczenie zachowań itd.).	
A 4.5	Akceptuje [uznaje] wagę wszystkich °języków/kultur° i różne miejsca, jakie zajmują.	
A 4.5.1	Akceptuje [przyjmuje] wartość wszystkich °języków/kultur° obecnych w szkole.	
A 4.5.1.1	Akceptuje °języki/kultury° mniejszości obecnych w szkole.	
A 4.6	Reaguje bez uprzedzeń na *rozmowy dwujęzyczne* <sposoby wypowiedzi, w których dana osoba korzysta z dwóch (lub większej liczby) języków używanych naprzemiennie, na ogół pomiędzy rozmówcami o tym samym różnojęzycznym repertuarze>.	
A 4.7	Reaguje bez uprzedzeń na „mieszane” praktyki kulturowe (łącznie elementy pochodzące z różnych kultur: muzyczne, kulinarne, religijne itd.).	
A 4.8	Akceptuje zakres i złożoność różnic °językowych/kulturowych° (oraz fakt, że trudno je wszystkie rozumieć).	
A 4.8.1	Akceptuje [uznaje] złożoność °językową/kulturową° °pojedynczych/zbiorowych° tożsamości jako charakterystycznych dla pewnych grup i społeczeństw.	
A 5	Jest otwarty °na różnorodność °języków/osób/kultur° świata/na ogólną różnorodność [jako pojęcie] [na odmienność]°.	
A 5.1	Przejawia empatię [otwartość] względem/na °odmienności/odmienność [różnorodności/różnorodność]°.	
A 5.2	Jest otwarty na obcojęzycznych rozmówców (i ich języki).	
A 5.3	Jest otwarty na °języki/kultury°.	
A 5.3.1	Jest otwarty na °języki/kultury°, mniej cenione {°języki/kultury° mniejszości, °języki/kultury° migrantów...}.	
A 5.3.2	Jest otwarty na obce °języki/kultury° nauczane w szkole.	



³⁸ Informacje na temat wyrazu „rozpoznawać” (fr. *reconnaître*), zob. fragment 4.1.2.1.

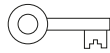
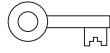






A 5.3.3	Jest otwarty na to, co nieznanne (w zakresie języka i kultury).	
A 5.3.3.1	Jest otwarty na elementy niejasne i odmienne (kontroluje swój opór, jeśli występuje w stosunku do nich).	
A 6	°Szanuje/poważa°: - „obce”/„inne” języki/kultury/osoby, - różnorodność °językową/kulturową osób w swoim otoczeniu°, - ogólną różnorodność °językową/kulturową osób°.	
A 6.1	Szanuje odmienność i różnorodność (w różnojęzycznym i różnokulturowym środowisku)	
A 6.2	Docenia [ceni] kontakty °językowe/kulturowe°.	
A 6.2.1	Uważa, że zapożyczenia z innych °języków/kultur° są częścią rzeczywistości °językowej/kulturowej°, które mogą się przyczynić do jej wzbogacenia.	
A 6.3	Szanuje [docenia] dwujęzyczność.	
A 6.4	Uważa, że wszystkie języki mają takie samo prawo do szacunku.	
A 6.5	Szanuje ludzką godność i równość praw wszystkich ludzi.	
A 6.5.1	Szanuje [docenia] język i kulturę każdego człowieka.	
A 6.5.2	Uważa, że każdy °język/każda kultura° służy rozwojowi człowieka, integracji społecznej i jest niezbędnym warunkiem do realizacji praw i obowiązków obywatelskich.	

Sekcja II. °Skłonność/gotowość/motywacja/chęć/pragnienie° do zaangażowania się w działania związane z °językami/kulturami° i na rzecz różnorodności języków i kultur (A 7–A 8)

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:




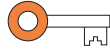
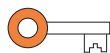
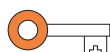
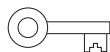
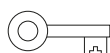
A 7	Jest skłonny/ma motywację do zaangażowania się na rzecz °językowej (-go)/kulturowej (-go) różnorodności°.	
A 7.1	Jest skłonny rozwijać postawy społeczne w kontekście °różnojęzyczności/różnokulturowości°.	
A 7.2	Jest skłonny uczestniczyć w różnojęzycznej (werbalnej/niewerbalnej) komunikacji, zgodnie z konwencjami i rytuałami odpowiadającymi kontekstowi.	
A 7.2.1	Jest skłonny podjąć próby porozumiewania się w języku używanym przez inne osoby i zachowywania się w sposób uważany przez nie za odpowiedni.	



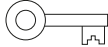


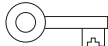





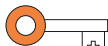
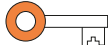






A 7.3	Jest gotowy do stawienia czoła trudnościom związanym z °różnorodnymi/różnokulturowymi° sytuacjami i interakcjami.		
A 7.3.1	Potrafi stawić czoła (zachowując pewność siebie) temu, co jest °nowe/odmienne° °w zachowaniu °językowym/kulturowym°/w wartościach kulturowych°° innych osób.		
A 7.3.2	Jest gotowy na odczuwanie pewnego dyskomfortu zawsze obecnego w sytuacjach i interakcjach °różnorodnych/różnokulturowych°.		
A 7.3.3	Jest gotowy na °doświadczenia językowe/kulturowe°, które mijają się z oczekiwaniami.		
A 7.3.4	Jest gotowy do odczuwania zagrożenia dla swojej tożsamości [do utraty poczucia indywidualności].		
A 7.3.5	Jest gotowy na to, że będzie postrzegany jako „outsider”.		
A 7.4	Jest skłonny do dzielenia się swoją wiedzą °językową/kulturową° z innymi osobami.		
A 7.5	Ma motywację do uczenia się/porównywania różnych °języków {struktur, słownictwa, systemów pisma ...}/kultur°.		
A 7.5.1	Ma motywację do obserwowania i analizowania bliskich lub odległych faktów °językowych/kulturowych°.		
A 8	°Pragnie/chce° °angażować się/podejmować działania° °związane z różnorodnością językową lub kulturową/ // w środowisku różnorodnym lub różnokulturowym°°.		
A 8.1	Chce podejmować wyzwania związane z różnorodnością °językową/kulturową° (mając świadomość, że wykraczają one poza zwykłe okazywanie tolerancji, zmierzających do pogłębienia zrozumienia i szacunku).		
A 8.2	Świadomie uczestniczy w konstruowaniu własnej kompetencji °różnorodnej/różnokulturowej°/ angażuje się w rozwijanie postaw społecznych w kontekście.		
A 8.3	Ma chęć °konstruowania/uczestniczenia we° wspólnej kultury/kulturze językowej (w oparciu o wiedzę, wartości i postawy względem języka, wspólne dla danej społeczności).		
A 8.4	Ma chęć konstruowania kultury językowej opartej na „sprawdzonej” wiedzy w zakresie języków.		
A 8.4.1	Angażuje się w rozwijanie takiej kultury językowej, która pomaga w rozumieniu, czym są inne języki {skąd pochodzą, jak się rozwijają, co je zbliża lub różni}.		
A 8.4.2	Ma chęć °wyrazić językowo/przedyskutować° wyobrażenia [reprezentacje], które można mieć wobec pewnych elementów języka (/zapożyczeń/„wymieszania” języków/ ...).		
A 8.5	Pragnie odkrywać °inne języki/inne kultury/inne narody°.		
A 8.5.1	Pragnie spotykać °inne języki/inne kultury/innych° związane (-ych) z życiem osobistym lub rodzinnym znanych mu osób.		







A 8.6	°Chce/pragnie° °porozumiewać się z osobami z innych kręgów kulturowych/nawiązać kontakt z drugą osobą°.		
A 8.6.1	Chce spotkać członków/użytkowników °kultury kraju goszczącego/języka kraju goszczącego° <nie unika spotkania z członkami tej °kultury/tego języka°/nie dąży wyłącznie do kontaktów z osobami należącymi do własnego kręgu kulturowego>.		
A 8.6.2	Chce podejmować próby zrozumienia różnic w °zachowaniu/wartościach/postawach° członków kultury kraju goszczącego.		
A 8.6.3	Chce nawiązania relacji opartej na zasadach równości w interakcji °różnojęzycznej/różnokulturowej°.		
A 8.6.3.1	Angażuje się w pomoc osobom z innego kręgu °kulturowego/językowego°.		
A 8.6.3.2	Przyjmuje pomoc od osób z innego kręgu °kulturowego/językowego°.		
A 8.7	Wyraża chęć przyjęcia °skutków/konsekwencji° własnych decyzji i zachowań <wymiar etyczny, odpowiedzialność>.		
A 8.8	Chce uczyć się od innych (°ich języka/kultury°).		

Sekcja III. Postawy/nastawienie: krytyczna refleksja/ dystansowanie się/decentracja kulturowa/ relatywizowanie (A 9–A 12)

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:












A 9	°Przyjmuje postawę krytycznej refleksji/krytycznego nastawienia° ogólnie wobec języka/kultury.		
A 9.1	Chce zadawać pytania odnoszące się do °języków/kultur°.		
A 9.2	Uważa, że °° języki/kultury° // różnorodność °językowa/kulturowa° // °wymieszanie° °językowe/kulturowe° // uczenie się języków // ich znaczenie // ich przydatność...° mogą być źródłem pytań.		
A 9.2.1	Uważa, że funkcjonowanie języków i ich różnych elementów {fonemy/wyrazy/zdania/teksty} może być przedmiotem analizy i refleksji.		
A 9.2.2	Uważa, że, funkcjonowanie kultur i ich konkretnych przejawów {instytucje/rytuały/zachowania} może być przedmiotem analizy i refleksji.		
A 9.2.3	Uważa, że własne opinie [reprezentacje] i postawy wobec °dwujęzyczności/różnojęzyczności/wymieszania kulturowego° mogą być źródłem pytań.		
A 9.2.4	Prezentuje krytyczne podejście do °roli języka w stosunkach społecznych {władzy, nierówności, określania tożsamości...}/ aspektów społeczno-politycznych związanych z funkcjami i statusem języków°.		
A 9.2.4.1	Przejawia krytyczne podejście do stosowania języka jako narzędzia manipulacji.		







A 9.3	Chce poddać krytycznej refleksji wartości i założenia związane z produktami i praktykami kulturowymi °własnego środowiska/innych kontekstów kulturowych°.	
A 9.3.1	Jest zdolny do zachowania krytycznego dystansu w stosunku do informacji i opinii °wyrażanych przez media/obiegowych/wyrażanych przez rozmówców° wobec °własnej społeczności/innych społeczności°.	
A 9.4	Przyjmuje krytyczną postawę wobec °własnych wartości [norm]/wartości [norm] innych ludzi°.	
A 10	Chce konstruować swoją °wiedzę/wiarygodne reprezentacje [umysłowe]°.	
A 10.1	Chce widzieć °fakty językowe/kulturowe° {zapożyczenia/językowe lub kulturowe wymieszanie/itp.} w sposób °bardziej przemyślany/mniej normatywny°.	
A 10.2	Chce °brać pod uwagę złożoność/unikać uogólnień°.	
A 10.2.1	Chce widzieć w sposób kompleksowy różnorodność form i typów różnojęzyczności.	
A 10.3	Chce nabrać dystansu wobec zwyczajowych postaw w odniesieniu do różnic kulturowych.	
A 10.4	Chce °pokonywać bariery/prezentować otwartą postawę° ogólnie wobec °języków/kultur/komunikacji°.	
A 11	°Jest skłonny [chce] powstrzymać się od wydawania °sądów/od stereotypowych wyobrażeń [reprezentacji]/uprzedzeń°.	
A 11.1	°°Jest gotowy do przyjęcia dystansu wobec własnego °języka/kultury° // do spojrzenia na własny język z zewnątrz°°.	
A 11.2	Jest skłonny powstrzymać się od wydawania sądów na temat °własnej kultury/innych kultur.	
A 11.3	Chce walczyć (/burzyć/przewycięzać/) ze swoimi uprzedzeniami wobec innych °języków/kultur° i ich °użytkowników/członków°.	
A 11.3.1	Zwraca uwagę na własne negatywne reakcje wobec °kulturowych/językowych° różnic {obawy, pogarda, wstręt, wyższość...}.	
A 11.3.2	Jest gotowy do przyjęcia wobec różnorodności kulturowej postaw zgodnych z °posiadaną – lub przyszłą° – wiedzą na jej temat.	
A 11.3.3	Zgadza się na reprezentacje języków °dynamiczne/ewolucyjne/°wymieszane° (w przeciwieństwie do koncepcji „jednorodności językowej”).	
A 11.3.4	Jest gotowy pozbyć się uprzedzeń względem języków mniej popularnych (/języki regionalne/języki uczniów pochodzących z rodzin migrantów/.../).	
A 12	Jest skłonny do °językowej/kulturowej° °decentracji/relatywizacji°.	
A 12.1	Jest gotowy do przyjęcia dystansu wobec własnej kultury i pozostaje wrażliwy na wpływ, jaki może ona mieć na postrzeganie różnych zjawisk.	

A 12.2	Zgadza się zrezygnować z (choćby tymczasowo) lub kwestionować własnych (-e) °zwyczajów (-e) (słownych (-e) lub innych) zachowań/wartości...° i przyjąć (nawet tymczasowo, w sposób odwracalny) inne °zachowania/postawy/wartości°, niż te, które były dotychczas częścią „tożsamości” językowej i kulturowej	
A 12.2.1	Jest gotowy do decentracji wobec °języka i kultury „ojczystej”/języka i kultury szkoły°	
A 12.2.2	Jest gotowy do przyjęcia cudzej perspektywy	
A 12.3	Jest skłonny wykraczać poza rzeczy oczywiste, wynikające z °ojczystego języka/ojczystej kultury° w zbliżaniu się do wszelkich innych °języków/kultur° {aby je lepiej zrozumieć}	
A 12.4	Jest skłonny zastanawiać się nad względnością własnego systemu °językowego/kulturowego°	
A 12.4.1	Jest skłonny przyjąć postawę dystansu wobec formalnych podobieństw	

Sekcja IV. Chęć adaptowania się [przystosowania się]/ pewność siebie/poczucie bliskości [poruszanych zagadnień] (A 13–A 15)



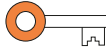



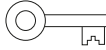
Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

A 13	°° Chce/jest gotowy° do przystosowania się/do przyjęcia elastycznego podejścia°.	
A 13.1	Chce °adaptować [przystosować] swoje zachowanie/być elastycznym° podczas interakcji z osobami, które są °językowo/kulturowo° różne.	
A 13.2	Jest gotowy do przeżywania kolejnych etapów w procesie adaptowania się do innej kultury.	
A 13.2.1	Chce (podejmuje próby) radzenia sobie z °frustracją/emocjami° wywołanymi uczestniczeniem w innej kulturze.	
A 13.2.2	Chce przystosować własne zachowanie do tego, czego się °dowie/nauczy° o komunikacji w kulturze kraju goszczącego.	
A 13.3	Jest elastyczny (/pod względem zachowań/postaw/) wobec języków obcych.	
A 13.4	Chce spotkać się z różnymi sposobami °postrzegania/wyrażania się/ zachowania°.	
A 13.5	Toleruje niejednoznaczności.	
A 14	Jest pewny siebie/zachowuje się swobodnie.	
A 14.1	Czuje, że może stawić czoła °złożoności/różnorodności° °kontekstów/ rozmówców°.	
A 14.2	Jest pewny siebie podczas komunikacji (w zakresie °produkcji/repcji/interakcji/mediacji°).	

A 14.3	Jest przekonany o własnych umiejętnościach językowych (o możliwości ich analizowania/zastosowania).	
A 14.3.1	Prezentuje pewność siebie wynikającą z posiadanych umiejętności °obserwacji/analizy° niezbyt bliskich/odległych języków.	
A 15	Ma poczucie bliskości [poruszanych zagadnień].	
A 15.1	Ma poczucie bliskości zagadnień związanych z °podobieństwami/pokrewieństwem° °pomiędzy językami/kulturami°.	
A 15.2	Postrzega każdy °język/kulturę° jako „osiągalne”, (których pewne aspekty już zna).	
A 15.2.1	Ma (rosnące) poczucie bliskości wobec nowych °cech charakterystycznych/praktyk° dotyczących języka i kultury {nowe systemy dźwięków, nowe systemy pism, nowe zachowania...}.	


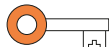

















Sekcja V. Tożsamość (A 16)

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:




A 16	Uznaje własną tożsamość (językową/kulturową).	
A 16.1	Jest wrażliwy na °złożony/różnorodny° charakter relacji z °językiem lub językami/kulturami°.	
A 16.1.1	Jest skłonny rozważyć własne podejście do różnych °języków/kultur° z perspektywy ich °historii/ich aktualnej sytuacji na świecie°.	
A 16.2	Akceptuje tożsamość społeczną, w której °język lub języki, jakimi się posługuje/kultura lub kultury, które są udziałem danej osoby°, zajmują ważne miejsce.	
A 16.2.1	Uznaje [rozpoznaje cechy] siebie za członka wspólnoty °społecznej/kulturowej/językowej° (również wielojęzycznej/wielokulturowej).	
A 16.2.2	Akceptuje tożsamość °dwujęzyczną/różnojęzyczną/dwu-/różnokulturową°.	
A 16.2.3	Uważa, że tożsamość °dwujęzyczna/różnojęzyczna/dwu-/różnokulturowa° jest atutem.	
A 16.3	Odnosi się do swojej rodzimej tożsamości z uczuciem °pewności siebie/dumy° z jednoczesnym szacunkiem wobec innych tożsamości.	
A 16.3.1	Ma poczucie własnej wartości, niezależnie od przynależności °językowej/kulturowej° {°języki/kultury°/mniejszości/dezawuowane}.	
A 16.4	Zwraca uwagę [jest czujny wobec] na przejawy zagrożenia °zubożeniem kulturowym/alienacją° wynikające z kontaktu z °inną/innymi° (dominującymi) °językami/kulturami°.	
A 16.5	Zwraca uwagę [jest czujny wobec] na możliwość °otwarcia/wzbogacenia° kulturowego, wynikającego z kontaktu z °inną/innymi° °językami/kulturami°.	

Sekcja VI. Postawy wobec uczenia się (A 17–A 19)

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

A 17	Jest wrażliwy na doświadczenia.		
A 17.1	Jest wrażliwy na °zakres/wartość/zainteresowanie° własną kompetencją °językową/kulturową°.		
A 17.2	Docenia °wiedzę/umiejętności językowe°, niezależnie od kontekstu, w jakim zostały nabyte {°w szkole/poza szkołą°}.		
A 17.3	Jest gotowy uczyć się na własnych błędach.		
A 17.4	Wierzy °we własne umiejętności w zakresie nauki języka/w możliwość poszerzenia własnych kompetencji językowych°.		
A 18	Ma motywację do uczenia się języków (/używanych w szkole/w rodzinie // obcych/regionalnych/...).		
A 18.1	Jest pozytywnie nastawiony do nauki języków (i osób, które się nimi posługują).		
A 18.1.1	Interesuje się nauką °języka/języków° w szkole <zwłaszcza w przypadku uczniów obcojęzycznych>.		
A 18.1.2	Ciągle chce doskonalić język °ojczysty/język używany w szkole°.		
A 18.1.3	Chce uczyć się innych języków.		
A 18.1.4	Interesuje się nauką – w przyszłości – języków innych niż języki będące przedmiotem nauczania.		
A 18.1.5	Interesuje się nauką języków, które w mniejszym lub niewielkim stopniu nauczane są w szkole.		
A 18.2	Interesuje się °bardziej świadomym/bardziej zaplanowanym° uczeniem się języków.		
A 18.3	Jest gotowy do autonomicznego uczenia się języków, rozpoczętego w formalnym kontekście szkolnym.		
A 18.4	Jest gotowy do uczenia się języków przez całe życie.		
A 19	Przyjmuje postawy mające na celu wypracowanie skutecznych i wiarygodnych reprezentacji wobec uczenia się.		
A 19.1	Jest skłonny modyfikować własną °wiedzę/wyobrażenia [reprezentacje]° na temat nauki języków, jeśli są one dla niej niekorzystne {uprzedzenia}.		
A 19.2	Interesuje się technikami °uczenia się/własnymi stylami uczenia się°.		
A 19.2.1	Zastanawia się nad strategiami rozumienia °odpowiednimi/specyficznymi w kontakcie z nieznanym °językiem/kodem°.		




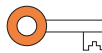


3.3. Umiejętności

 Odwołanie się do pluralistycznych podejść jest KONIECZNE do rozwijania zasobu.	 Odwołanie się do pluralistycznych podejść jest WAŻNE w rozwijaniu zasobu.	 Odwołanie się do pluralistycznych podejść jest PRZYDATNE w rozwijaniu zasobu.
---	--	--

Sekcja I. Umiejętność obserwowania/analizowania

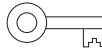
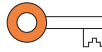


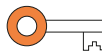
Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

S 1	Potrafi °obserwować/analizować° elementy językowe/zjawiska kulturowe° w °językach/kulturach°, które są mu bardziej lub mniej bliskie.		
S 1.1	Umie °wykorzystać/kontrolować° procesy °obserwacji/analizy (/podział na elementy/klasyfikowanie/ustalanie relacji między nimi/).°		
S 1.1.1	Umie zastosować metody indukcyjne w analizie °językowej/kulturowej°.		
S 1.1.2	Umie formułować hipotezy pod kątem analizy °językowej/kulturowej°.		
S 1.1.3	Umie odwołać się do znanego °języka/kultury° w celu analizy innego °języka/kultury°.		
S 1.1.4	Umie odwołać się do jednoczesnej obserwacji różnych °języków/kultur° w celu formułowania hipotez pod kątem analizy zjawisk w danym °języku/kulturze°.		
S 1.2	Potrafi °obserwować/analizować° dźwięki (w językach mało znanych lub nieznanach).		
S 1.2.1	Umie słuchać °uważnie/w sposób selektywny° wypowiedzi w różnych językach.		
S 1.2.2	Umie wyodrębnić dźwięki [fonemy].		
S 1.2.3	Umie °wyodrębnić/podzielić na° sylaby.		
S 1.2.4	Potrafi analizować system fonologiczny (wyodrębnić/sklasyfikować jednostki/...).		
S 1.3	Potrafi °obserwować/analizować° systemy pisma (w językach mało znanych lub nieznanach).		
S 1.3.1	Umie wyodrębnić poszczególne elementy graficzne (zdania/słowa/podstawowe jednostki/).		
S 1.3.2	Tam gdzie jest to możliwe, potrafi ustalić powiązania między formą graficzną i formą dźwiękową.		
S 1.3.2.1	Umie odczytać tekst napisany w mniej znanym systemie pisma, pod warunkiem wyodrębnienia jego elementów i wskazania powiązań graficzno-fonetycznych.		
S 1.4	Potrafi °obserwować/analizować° struktury składniowe i/lub morfologiczne.		
S 1.4.1	Potrafi podzielić wyrazy złożone na poszczególne elementy składowe.		

S 1.4.2	Potrafi analizować strukturę składniową w mniej znanym języku, korzystając z jej powtórzenia innymi słowami.	
S 1.4.3	Potrafi zrozumieć, przynajmniej częściowo, sens wypowiedzi w mało znanym lub nieznanym języku, rozpoznając słowa i analizując strukturę "składniową/morfosyntaktyczną" wypowiedzi.	
S 1.5	Potrafi analizować sposoby funkcjonowania i funkcje pragmatyczne (w języku, który zna/opanował° w stopniu niewielkim lub żadnym°) albo (w języku °znanym/zrozumiałym° w stopniu niewielkim lub żadnym).	
S 1.5.1	Umie analizować powiązania między formami a funkcjami pragmatycznymi [akty mowy].	
S 1.5.2	Umie analizować powiązania między formą i "kontekstem/sytuacją".	
S 1.5.3	Umie analizować powiązania między formami i interakcją.	
S 1.6	Umie analizować repertuary komunikacyjne "różnojęzyczne/w sytuacji różnojęzyczności".	
S 1.7	Umie analizować kulturowy charakter różnych aspektów komunikacji.	
S 1.7.1	Umie analizować nieporozumienia wynikające z różnic kulturowych.	
S 1.7.2	Umie analizować schematy interpretacyjne (/stereotypy/).	
S 1.8	Umie analizować kulturowe źródła pewnych zachowań.	
S 1.9	Umie analizować pewne szczególne cechy społeczne jako konsekwencję różnic kulturowych.	
S 1.10	Umie opracować system interpretacji umożliwiający postrzeganie specyficznych cech danej kultury {znaczenia, wierzenia, zwyczaje kulturowe...}.	

Sekcja II. Umiejętność rozpoznawania/zauważania

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

S 2	Potrafi "rozpoznawać [zauważyć]" "elementy językowe/zjawiska kulturowe" w "językach/kulturach", które są mu bardziej lub mniej bliskie.	
S 2.1	"Potrafi "rozpoznawać [zauważyć]" formy dźwiękowe [umiejętność rozpoznawania³⁹ ze słuchu".	
S 2.1.1	Potrafi "rozpoznawać [zauważyć]" proste elementy fonetyczne [głoski].	
S 2.1.2	Potrafi "rozpoznawać [zauważyć]" proste elementy prozodyczne.	
S 2.1.3	Potrafi "rozpoznawać [zauważyć]" morfem lub słowo, kiedy go/je usłyszy.	

³⁹ Termin „rozpoznawać”, por. fragment 4.1.2.1.
















S 2.2	Potrafi °rozpoznawać [zauważyć]° formy pisemne.	
S 2.2.1	Potrafi °rozpoznawać [zauważyć]° podstawowe znaki graficzne] {litery, ideogramy, znaki interpunkcyjne...}.	
S 2.2.2	Umie °rozpoznawać [zauważyć]° morfem/słowo° w pisemnej formie nieznanego lub znanego języka.	
S 2.3	Na podstawie różnych elementów językowych potrafi °rozpoznawać /zauważyć]° wyrazy o różnym pochodzeniu.	
S 2.3.1	Potrafi °rozpoznawać [zauważyć]° °zapożyczenia/internacjonalizmy/regionalizmy°.	
S 2.4	Potrafi °rozpoznawać [zauważyć]° °kategorie/funkcje/wyznaczniki° gramatyczne {rodzajnik, formy dzierżawcze, rodzaj, czas, liczba mnoga...}.	
S 2.5	Umie rozpoznawać języki na podstawie form językowych.	
S 2.5.1	Umie rozpoznawać języki na podstawie ich form dźwiękowych.	
S 2.5.2	Umie rozpoznawać języki na podstawie form graficznych.	
S 2.5.3	Umie rozpoznawać języki na podstawie znanych już °słów/wyrażeń°.	
S 2.5.4	Umie rozpoznawać języki na podstawie wyznaczników gramatycznych.	
S 2.6	Umie rozpoznawać funkcje pragmatyczne.	
S 2.7	Umie rozpoznawać rodzaje dyskursu.	
S 2.8	Umie °rozpoznawać [zauważyć]° kulturową specyfikę°/kulturowe odniesienia/kulturową przynależność°.	
S 2.8.1	Umie °rozpoznawać [zauważyć]° kulturową °specyfikę/przynależność° °innych uczniów w klasie/innych członków danej grupy°.	
S 2.8.2	Potrafi °rozpoznawać [zauważyć]° swoją/swoje kulturową °specyfikę/odniesienia/przynależność°.	
S 2.9	Umie °rozpoznawać [zauważyć]° warianty komunikacji wywołane przez różnice kulturowe.	
S 2.9.1	Umie rozpoznawać elementy powodujące nieporozumienia ze względu na różnice kulturowe w komunikacji.	
S 2.10	Umie °rozpoznawać [zauważyć]° pewne zachowania związane z różnicami kulturowymi.	
S 2.11	Potrafi °rozpoznawać [zauważyć]° uprzedzenia kulturowe.	

Sekcja III. Umiejętność porównywania

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:




S 3	Umie porównywać °językowe/kulturowe° cechy różnych °języków/kultur° [umie °dostrzec/ustalić° °językową/kulturową° bliskość i oddalenie].	
S 3.1	Umie porównywać.	
S 3.1.1	Umie ustalić podobieństwa i różnice między °językami/kulturami° dzięki °obserwowaniu/analizowaniu/rozpoznawaniu/dostrzeganiu° pewnych elementów.	
S 3.1.2	Potrafi formułować hipotezy na temat °bliskości/oddalenia° językowej (-go) i kulturowej (-go).	
S 3.1.3	Potrafi stosować cały zakres różnych kryteriów w celu ustalenia °bliskości/oddalenia° językowej (-go) i kulturowej (-go).	
S 3.2	°Umie dostrzegać bliskość i oddalenie w warstwie dźwiękowej [umie odróżniać podczas słuchania]°.	
S 3.2.1	Umie dostrzegać bliskość i oddalenie między °prostymi elementami fonetycznymi [głoskami]°.	
S 3.2.2	Umie dostrzegać bliskość i oddalenie między elementami prozodycznymi.	
S 3.2.3	Umie dostrzegać bliskość i oddalenie między elementami dźwiękowymi na poziomie °morfemu/wyrazu°.	
S 3.2.4	Umie porównywać języki ze słuchu.	
S 3.3	Potrafi dostrzegać bliskość i oddalenie między formami graficznymi.	
S 3.3.1	Potrafi dostrzegać podobieństwa i różnice między formami graficznymi.	
S 3.3.2	Potrafi dostrzegać bliskość i oddalenie między elementami graficznymi na poziomie °morfemu/wyrazu°.	
S 3.3.3	Umie porównać systemy pisma używane w °dwóch/kilku językach°.	
S 3.4	Umie dostrzegać bliskość leksykalną.	
S 3.4.1	Umie dostrzegać bezpośrednią bliskość leksykalną.	
S 3.4.2	Umie dostrzegać bliskość leksykalną °pośrednią [dzięki bliskości terminologicznej tej samej rodziny wyrazów w jednym z języków]°.	
S 3.4.3	Umie porównać formę słów zapożyczonych z ich formą w języku źródłowym.	
S 3.5	Potrafi dostrzegać ogólne podobieństwo pomiędzy °dwoma/kilkoma językami°.	
S 3.5.1	Na podstawie podobieństw pomiędzy językami potrafi formułować hipotezy na temat ich ewentualnego pokrewieństwa.	


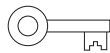
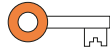


S 3.6	Potrafi porównać powiązania między formą dźwiękową i graficzną języków.	
S 3.7	Umie porównać funkcjonowanie różnych języków na poziomie gramatyki.	
S 3.7.1	Umie porównać strukturę zdaniową różnych języków.	
S 3.8	Umie porównać funkcje gramatyczne różnych języków.	
S 3.9	Umie porównać kultury komunikacyjne.	
S 3.9.1	Umie porównać rodzaje dyskursu w różnych językach.	
S 3.9.1.1	Umie porównać rodzaje dyskursu w swoim języku i w innych językach.	
S 3.9.2	Umie porównać repertuary komunikacyjne używane w różnych językach i kulturach.	
S 3.9.2.1	Umie porównać swój/swoje językowy (-e) °repertuar/zachowania° z repertuarem/zachowaniami użytkowników innych języków.	
S 3.9.2.2	Umie porównać odmienną komunikację niewerbalną z własną.	
S 3.10	Umie °porównać zjawiska kulturowe [dostrzec bliskość kulturową/oddalenie kulturowe]°.	
S 3.10.1	Umie odwołać się do wielu kryteriów, aby zauważyć °kulturowe bliskości/oddalenia°.	
S 3.10.2	Umie dostrzegać różnice i podobieństwa w różnych aspektach życia społecznego {warunki życia, życie zawodowe, stowarzyszenia, ochrona środowiska naturalnego...}.	
S 3.10.3	Umie porównać °znaczenia/konotacje° odpowiadające praktykom kulturowym {porównanie koncepcji czasu...}.	
S 3.10.4	Umie porównać różne praktyki kulturowe.	
S 3.10.5	Umie znaleźć powiązania między °dokumentami/wydarzeniami° innej kultury z °dokumentami/wydarzeniami° własnej kultury.	

Sekcja IV. Umiejętność rozmawiania o językach i kulturach








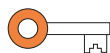



Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

S 4	Umie °rozmawiać/wyjaśniać innym osobom° niektóre aspekty °własnego języka/kultury/innych języków/innych kultur°.	
S 4.1	Umie dostosować swoje wyjaśnienia °na temat własnej kultury do obcojęzycznego rozmówcy/lub na temat innej kultury do rozmówcy z własnej kultury°.	
S 4.1.1	Potrafi rozmawiać o uprzedzeniach kulturowych.	

S 4.2	Potrafi wskazać źródło nieporozumienia.	
S 4.3	Potrafi wypowiadać się na temat swojej znajomości języków.	
S 4.4	Umie dyskutować (odpowiednio argumentować) o różnorodności kulturowej {zalety, wady, trudności...} i wypracować własną opinię na ten temat.	



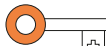
















Sekcja V. Umiejętność wykorzystania uprzedniej wiedzy na temat jednego języka w rozumieniu lub do wypowiedzi w innym języku

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

S 5	Umie korzystać z wiedzy i umiejętności opanowanych w jednym języku do °rozumienia/wypowiedzi° w innym języku.	
S 5.1	Umie formułować °zestaw hipotez/„gramatykę hipotez”° dotyczącą powiązań lub ich braku między językami.	
S 5.2	Umie rozpoznawać *podstawy transferu* <element języka, który umożliwia transfer wiadomości °między językami [interlingwalny]/w obrębie danego języka [intringwalny]°>.	
S 5.2.1	Umie porównać podstawy transferu w języku docelowym z tymi, które są przywołane w pamięci <których elementy przychodzą na myśl w sytuacji rozwiązywania zadania>.	
S 5.3	Potrafi dokonać transferów interlingwalnych z języka znanego do języka nieznanego (takich jak transfery rozpoznawania, czyli tworzenia związków pomiędzy rozpoznaną cechą znanego języka a cechą, którą próbuje się rozpoznać w nieznanym języku) i transfery produkcji <wypowiedź w języku nieznanym>).	
S 5.3.1	Potrafi °dokonać [wywołać transfer] transferu° formy zależnie od charakterystycznych cech/regularności i nieregularności międzyfonetycznych i międzygraficznych.	
S 5.3.2	Umie przeprowadzić *transfer treści (semantycznej)* <umie rozpoznać główne znaczenie w ramach podobieństw znaczeniowych>.	
S 5.3.3	Umie ustalić prawidłowości gramatyczne w nieznanym języku na podstawie regularności gramatycznych w znanym języku/umie przeprowadzić transfer na poziomie gramatycznym (/transfer funkcji)°.	
S 5.3.4	Umie dokonać *transferu pragmatycznego* <umie ustalić związek między regułami komunikacyjnymi w swoim języku a innym językiem>.	
S 5.4	Umie dokonać transferu intralingwalnego [wewnątrzjęzykowego] (°poprzedzającego/następującego° po transferze (-ach) interlingwalnym [międzyjęzykowym (-ych)]).	
S 5.5	Umie kontrolować przeprowadzony transfer.	
S 5.6	Umie rozpoznawać własne strategie czytania w języku ojczystym (L1) i zastosować je do drugiego języka (L2).	


Sekcja VI. Umiejętność wchodzenia w interakcje







Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

S 6	Umie wejść w interakcję w sytuacjach kontaktu °językowego/kulturowego°.		
S 6.1	Umie porozumiewać się w grupach dwujęzycznych/różnojęzycznych z uwzględnieniem repertuaru rozmówców.		
S 6.1.1	Umie przeformułować wypowiedź (/upraszczając strukturę wypowiedzi/poprzez zmianę słownictwa/starając się wymówić coś wyraźniej/).		
S 6.1.2	Umie dyskutować na temat strategii interakcyjnych.		
S 6.2	Umie poprosić o pomoc w komunikacji w grupach dwujęzycznych/różnojęzycznych.		
S 6.2.1	Umie poprosić rozmówcę o przeformułowanie wypowiedzi.		
S 6.2.2	Umie poprosić rozmówcę o uproszczenie wypowiedzi.		
S 6.2.3	Umie poprosić rozmówcę o przejście na inny język.		
S 6.3	Umie porozumiewać się, uwzględniając °różnice społeczno-kulturowe/społeczno-językowe°.		
S 6.3.1	Umie stosować właściwe formuły grzecznościowe.		
S 6.3.2	Umie stosować właściwe zwroty grzecznościowe zależnie od sytuacji.		
S 6.3.3	Umie odwołać się do różnych rejestrów języka zgodnie z sytuacją.		
S 6.3.4	Umie korzystać z °metaforycznych/idiomatycznych° °wyrażeń/formuł° zgodnie z kulturową przynależnością rozmówców.		
S 6.4	Umie porozumiewać się „między językami”.		
S 6.4.1	Umie przekazać w jednym języku informacje uzyskane w °innym języku/innych językach°.		
S 6.4.1.1	Umie przedstawić °komentarz/exposé° w jednym języku na podstawie różnojęzycznego zbioru dokumentów.		
S 6.5	Umie przejść na dwujęzyczną lub różnojęzyczną komunikację, jeśli wymaga tego sytuacja.		
S 6.5.1	Umie °zmieniać/stosować naprzemiennie° °języki/kody językowe/sposoby komunikacji°.		
S 6.5.2	Umie tworzyć tekst, zmieniając rejestry/odmiany/języki (gdy sytuacja na to pozwala).		

Sekcja VII. Umiejętność uczenia się

Uczestnik sytuacji różnorodności językowej i kulturowej:

S 7	Umie °przyswoić sobie [uczyć się]° °elementy lub użycie języka/odniesienia kulturowe bądź zachowania°, które należą do bardziej lub mniej bliskich° języków i kultur°.		
S 7.1	Umie zapamiętać odmienne elementy języka.		
S 7.1.1	Umie zapamiętać odmienne elementy dźwiękowe {proste elementy fonetyczne, elementy prozodyczne, słowa...}.		
S 7.1.2	Umie zapamiętać odmienne elementy graficzne {litery, ideogramy, słowa...}.		
S 7.2	Umie odtworzyć odmienne elementy języka.		
S 7.2.1	Umie odtworzyć odmienne elementy dźwiękowe {proste elementy fonetyczne, elementy prozodyczne, słowa...}.		
S 7.2.2	Umie odtworzyć odmienne elementy graficzne {litery, ideogramy, słowa...}.		
S 7.3	W czasie nauki umie korzystać z uprzedniej wiedzy na temat języków i kultur.		
S 7.3.1	Umie korzystać z wcześniejszych doświadczeń międzykulturowych, wzbogacając swoją kompetencję międzykulturową.		
S 7.3.2	Ucząc się kolejnego języka, umie wykorzystać wiedzę i umiejętności nabyte w innym języku.		
S 7.3.3	Umie wykorzystać wiedzę i umiejętności nabyte w danym języku do rozwijania wiedzy i umiejętności w tym języku (przez wewnątrzjęzykowe porównania, indukcję, dedukcję...).		
S 7.4	Umie korzystać z transferów (/udanych/nieudanych/) między znanym językiem a innym językiem w celu jego poznania.		
S 7.5	Umie wykorzystać system powiązań lub ich brak między językami znanymi w różnym stopniu.		
S 7.6	Umie uczyć się w sposób autonomiczny.		
S 7.6.1	Umie korzystać z zasobów ułatwiających naukę języków i kultur.		
S 7.6.1.1	Umie korzystać ze stosownych pomocy językowych {słowniki dwujęzyczne, podręczniki do gramatyki...}.		
S 7.6.1.2	Umie korzystać z pomocy innych osób w trakcie nauki (/poprosić rozmówcę, aby poprawił błędy/poprosić o informacje lub wyjaśnienia/).		
S 7.7	Umie zarządzać swoim uczeniem się w sposób refleksyjny.		
S 7.7.1	Umie określić swoje °potrzeby/cele° w zakresie uczenia się.		

S 7.7.2	Umie świadomie stosować strategie uczenia się.	
S 7.7.3	°W nowych sytuacjach uczenia się umie korzystać z poprzednich doświadczeń °[umie dokonać transferu uczenia się].	
S 7.7.3.1	Ucząc się nowego języka, umie korzystać z poprzednich doświadczeń posługiwania się wiedzą i umiejętnościami w °swoim (-ich) innym (-ych) języku (-ach)°.	
S 7.7.4	Umie °obserwować/regulować ° swój proces uczenia się.	
S 7.7.4.1	Umie zauważyć określić °postęp/brak postępu° w uczeniu się.	
S 7.7.4.2	Umie porównać różne metody uczenia się, uwzględniając ich mocne i słabe strony.	

ROZDZIAŁ 4. ZROZUMIENIE ISTOTY INWENTARZA – SUPLEMENT

4.1. Właściwe rozumienie listy zasobów

4.1.1. Uwagi

4.1.1.1. Uwagi ogólne

Czynności i ich odniesienia

Wyodrębnione przez nas deskryptory zasobów składają się z określenia czynności wyrażającej pewien stan lub konkretne działanie (*zna, wie, umie rozpoznawać, umie porównać, otwartość na, krytyczne podejście do, przekonanie o...*) oraz określenia jej odniesienia (*niektóre rodziny językowe, języki deza-wuowane, słowa zapożyczone, różnorodność, uprzedzenia, relacja między głoskami a znakami, które podlegają nieustannym zmianom w kulturze*):

K 11	Wie/	że kultury podlegają nieustannym zmianom
	[Czynność]	[Odniesienie] ⁴⁰
A 9.4	Przyjmuje krytyczną postawę	wobec czyichś wartości [norm]/wartości [norm] innych ludzi
	[Czynność]	[Odniesienie]

Początkowo kategorię *Odniesienia do czynności* wyróżniliśmy w obrębie uwarunkowań osobowościowych i umiejętności, po czym dokonaliśmy kolejnego podziału w ramach każdej grupy czynności w powiązaniu z tym, czego one dotyczą.

Ponieważ w zakresie kategorii *Wiedza* lista czynności okazała się ograniczona, postanowiliśmy zastosować podział tematyczny odniesień.

Przykład

Język jako system semiologiczny/Podobieństwa i różnice między językami/Różnorodność kulturowa i społeczna/Różnorodność kultur.

Więcej informacji znajduje się w uwagach dotyczących każdej listy (por. fragmenty od 4.1.1.2. do 4.1.1.4.).

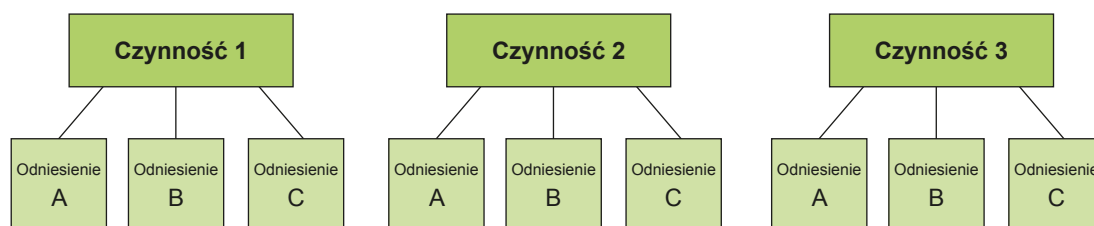
⁴⁰ Nie chodzi nam tutaj o przeprowadzenie wyczerpującej logiczno-semantycznej analizy deskryptorów, ale zapewnienie wstępnej podstawy do wyjaśnienia, w jaki sposób są one zorganizowane. Zdajemy sobie sprawę, że są inne elementy, takie jak te, które określają „modalność” danej umiejętności, wobec których konieczne będzie wyjaśnienie i przedyskutowanie, czy należą one do kategorii *Czynności* czy *Odniesienia* (*w różnych językach, w zależności od sytuacji, między różnymi językami, odpowiednio...*). Podobny problem dotyczy deskryptorów, które nie mają uszczegółowionego odniesienia.

Trudności związane z klasyfikacjami wielowymiarowymi

Podział na czynności i ich odniesienia prowadzi nieuchronnie do znanej trudności w dziedzinie typologizowania, a mianowicie do klasyfikacji wielowymiarowych: teoretycznie każdy deskryptor może być zakwalifikowany zależnie od:

- wyrażanej czynności i/lub
- jej odniesienia.

Jeżeli natomiast te same odniesienia łączą się z więcej niż jedną czynnością, otrzymamy klasyfikację, którą można zilustrować za pomocą poniższego uproszczonego przykładu odnoszącego się do umiejętności:



Łącząc trzy odniesienia:

Odniesienie A – *fonem*,

Odniesienie B – *słowo*,

Odniesienie C – *nieporozumienie związane z różnicami kulturowymi*

z czynnościami:

Czynność 1 – *umie obserwować*,

Czynność 2 – *umie rozpoznawać*,

Czynność 3 – *umie porównywać*

otrzymamy taki sam podział jak na powyższym schemacie.

Jak widać, taki podział – nieunikniony z punktu widzenia logiki – pociągałby za sobą powtórzenia i prowadziłyby do tworzenia bardzo długich list, których efektywność wydaje się ograniczona.

W komentarzach do każdej listy (fragment od 4.1.1.2. do 4.1.1.4.) wyjaśniamy, jak problem klasyfikacji wielowymiarowych – odwołujących się do innych kryteriów klasyfikacyjnych, a nie tylko do czynności i odniesień – został rozwiązany w poszczególnych przypadkach.

Zagadnienie elementów wzajemnie wykluczających się

Można przypuszczać, że elementy składowe danej listy muszą się wzajemnie wykluczać, ponieważ każda kategoria powinna wyraźnie różnić się od innych. Tymi kwestiami zajmujemy się poniżej (fragment 4.1.2.), gdzie przedstawiamy uwagi terminologiczne i uzasadniamy dokonane wybory, uwzględniające języki inwentarza (angielski i francuski).

Idealna wizja elementów, które się wykluczają [tj. należąc do jednej listy, nie mogą należeć do żadnej innej], nie wydaje się osiągalna w odniesieniu do omawianych czynności ze względu na tylko niewielki stopień niezależności⁴¹ od siebie wszystkich operacji, sposobów poznania i sposobów bycia/postaw,

⁴¹ D'Hainaut (1977), który badał procesy takie jak analiza, synteza, porównanie, dochodzi do tego samego wniosku; opisuje je jako *operacje intelektualne*; we wstępie do tej części swojej pracy (s. 114) stwierdza: *operacje, jakie proponujemy, (...) wzajemnie się nie wykluczają.*

do których owe czynności odsyłają (*obserwować; analizować; wiedzieć; wiedzieć, że; być skłonny do itd.*). Możemy to zilustrować za pomocą prostego przykładu z kategorii *Umiejętności* – w ramach *rozpoznawania i porównywania*.

Tu początkowo może się wydawać, że obie te operacje są rozłączne. Jeśli jednak (por. fragment 4.1.2.3.) uznamy, że *rozpoznawanie czegoś [identyfikowanie czegoś]* odsyła do:

- 1) Odniesienia 1 i Odniesienia 2, które są tożsame;
- 2) Odniesienia należące do pewnej klasy posiadającej wspólne cechy – wówczas zobaczymy, że *porównywanie* jest nieuniknioną cechą *rozpoznawania [identyfikowania]*.

Kolejne przykłady znalazły się w fragmencie 4.1.2.

Kategorie związane z uczeniem się – uwagi

W przypadku każdej z list lepszym rozwiązaniem okazało się zaklasyfikowanie niektórych deskryptorów do określonej kategorii zasobów, np.:

Język i jego °akwizycja/uczenie się° – do listy *Wiedza*;

Postawy w stosunku do uczenia się – do listy *Postawy*;

Umiejętność uczenia się – do listy *Umiejętności*.

Nie oznacza to jednak, że jedynie te zasoby mają wpływ na kompetencje, które dana osoba chce rozwijać i które poszerzają jej repertuar kulturowy oraz językowy (por. *Kompetencje w zakresie budowy i poszerzania różnorodnego repertuaru języków i kultur* w rozdziale 2. *Tabela kompetencji globalnych*). Z pewnością wiele innych zasobów również się do tego przyczynia.

Przykład

Zasób *Wie, że języki funkcjonują zgodnie z °zasadami/normami°*, który umieściliśmy w kategorii *Język jako system semiologiczny*, w deskrytorze K 1.4 na liście zasobów właściwych dla *Wiedzy*, przyczynia się również do rozwoju kompetencji uczenia się. Wobec tego zbyteczne wydawało się powtórne umieszczenie tego samego deskryptora w kategorii *Język i jego akwizycja/uczenie się*.

Kategorie, w szczególności poświęcone uczeniu się, obejmują deskryptory, których odniesienia związane są z uczeniem się: *Strategie uczenia się, Wiedza językowa...*, a nie z kontekstem językowym/kulturowym, czy też z czynnościami, zwłaszcza w kategorii *Umiejętności*, które odwołują się do działań bezpośrednio związanych z uczeniem się: *Wie, jak zapamiętać; Wie, jak odtworzyć...*

Zebranie w jednej kategorii tylko deskryptorów opisujących uczenie się wydało się interesującym rozwiązaniem, zwłaszcza że podkreśliło wagę uczenia się, oznacza jednak niedogodność (drugorzędną) polegającą na ponownym użyciu określenia tej samej czynności, funkcjonującej już w innej kategorii.

Przykład

Na liście zasobów w kategorii *Postawy* czynność *Pragnie/chce...*, która jest jednym z elementów A 8, można również znaleźć w A 18 jako czynność *Ma motywację do nauki języków*, wyrażoną jako *Chce ciągle doskonalić °język ojczysty/język używany w szkole°* – A 18.1.2 i *Chce uczyć się innych języków* – A 18.1.3.

4.1.1.2. Uwagi dotyczące listy zasobów w kategorii *Wiedza*

Język i kultura – uzasadniona dychotomia

Na naszej liście zasobów w kategorii *Wiedza* deskryptory związane z językiem i komunikacją zostały oddzielone od deskryptorów dotyczących kultury. Nie znaczy to, że uważamy, iż w komunikacji językowej i wypowiedziach sytuacyjnych język oraz kultura funkcjonują osobno, lub nie zdajemy sobie sprawy z kluczowej roli związku języka i kultury dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Jeśli oddzielamy język od kultury, to tylko po to, aby lepiej wyodrębnić i pokazać pojęcia kluczowe oraz ułatwić refleksję nad wiedzą konstruowaną przy pomocy podejść pluralistycznych. To rozróżnienie sprawia, że nasze zestawienia są bardziej przejrzyste i zrozumiałe⁴². Wspomniane wyodrębnienie pojęć języka i kultury ma także cel dydaktyczny, którym jest ułatwienie analizowania i oceniania praktyki szkolnej, łączącej całościowo język i kulturę.

Ze względu na częste i ściśle powiązanie ze sobą obu aspektów podziału – języka i kultury – nie zawsze łatwo było zdecydować, na której liście umieścić dane deskryptory: na liście *Język/komunikacja* czy na liście *Kultura*. W związku z tym deskryptory takie jak K 2.1.2 i K 10.2 zdecydowaliśmy się umieścić w części poświęconej językowi i komunikacji.

Przykład

Wie, że należy uwzględnić charakterystykę społeczno-kulturową rozmówców posługujących się daną odmianą językową, aby móc ją zrozumieć (w odniesieniu do wariantów językowych) – K 2.1.2
lub

Wie, że kultura i tożsamość mają wpływ na interakcje, które odnoszą się jednocześnie do języka i kultury – K 10.2.

W innych przypadkach – deskryptorów typu *Wie, że tożsamość jest konstruowana...* – woleliśmy umieścić deskryptor w obu częściach.

Przykład

Wie, że tożsamość jest konstruowana między innymi w odniesieniu do języka – deskryptor K 2.4 znajduje się w sekcji *Język*, natomiast: *Wie, że tożsamość jest konstruowana na różnych poziomach {społecznym, narodowym, ponadnarodowym...}* – deskryptor K 14.1 został umieszczony w sekcji *Kultura*.

Decyzje te nie oznaczają rzeczywistego oddzielenia, ale zaakcentowanie jednego lub drugiego aspektu podziału.

Czynności i ich odniesienia

Zgodnie z rozróżnieniem dokonany w fragmencie 4.1.1.1. deskryptory *Wiedzy*, tak jak deskryptory *Postaw* lub *Umiejętności*, mogą być podzielone na czynności i ich odniesienia.

Tę listę cechuje względnie mała różnorodność potrzebna do określenia czynności: *wie, zna, ma wiedzę na temat*.

⁴² Taki wybór jest zgodny z propozycją ESOKJ w zakresie „wiedzy językowej” (s. 13), zaliczając do *ogólnych kompetencji wiedzę deklaratywną*, którą należy rozumieć jako wiedzę pochodzącą z *doświadczenia społecznego (empiryczna) lub kształcenia formalnego (akademicka)* (s. 16 – więcej szczegółów, por. s. 105–106).

Wśród określeń czynności można wyodrębnić różnice znaczeniowe:

- (a) **wie, że** (wie, że istnieje jakieś zjawisko): *Wie, że kultura i tożsamość mają wpływ na interakcje* – K 10.2;
- (b) **wie, jak** (wie, jak funkcjonuje dane zjawisko; wie, jak dane zjawisko oddziałuje na inne zjawisko): *Wie, jak kultury kształtują role w interakcji społecznej* – K 10.2.2;
- (c) **zna przykłady** (które należą do kategorii *Wiedza*): *Zna niektóre aspekty wiedzy niejawnej (implicitnej), od których zależy umiejętność komunikowania się* – K 3.5.2⁴³.

Pomijając zainteresowanie tymi opozycjami w ujęciu czysto semantycznym, te elementy, które po etapie pracy nad deskryptorami ostatecznie umieściliśmy na listach zasobów, nie zawierają za każdym razem wszystkich trzech wymienionych wyżej typów czynności⁴⁴.

W przeciwieństwie do list *Umiejętności* i *Postaw* lista w kategorii *Wiedza* nie odwołuje się od razu do czynności. Częściowo wynika to z braku różnorodności określeń, ale również z faktu, że klasyfikacja, która opierałaby się na wspomnianych wyżej trzech sposobach organizowania wiedzy, prowadziłaby do sztucznego oddzielenia takich określeń jak: *wie, że*; *wie, jak*; *zna przykłady*, chociaż odwołują się one do tego samego zakresu.

Różnorodność deskryptorów na naszej liście wynika głównie z różnorodności ich odniesień. Dlatego też przyjęta zasada klasyfikacji opiera się na typologii odniesień niepretendującej do miana zamkniętej.

Odniesienia czynności – trudności w klasyfikacji wielowymiarowej

Opracowując inwentarz, szybko zorientowaliśmy się, że dwie spośród wyszczególnionych przez nas grup kryteriów różnicujących deskryptory powodowały trudności związane z klasyfikacją wielowymiarową. Jednak wydały się nam one na tyle niezbędne do właściwego klasyfikowania deskryptorów, że posłużyły do opracowania ich kategorii. Są to dwie wymienione poniżej grupy kryteriów.

Grupa 1. – poziomy analizy językowej dotyczące części *Język*, takie jak semiologia, pragmatyka itp., wymagające wyróżnienia kategorii, które ujęliśmy w kilku większych podzbiorach:

Język jako system semiologiczny

Język i społeczeństwo

Komunikacja werbalna i niewerbalna

lub uzasadniające ogólną charakterystykę kultur i powiązań między różnorodnością kulturową a społeczną, w której z kolei zawarte są odrębne kategorie z sekcji VIII i IX.

Grupa 2. – cechy przekrojowe dotyczące wszystkich poziomów analizy językowej z poprzedniej grupy, takie jak (dla części *Język* oraz części *Kultura i relacje międzykulturowe*):

Zmiany w obrębie języków

Wielość i różnorodność

Podobieństwa i różnice

Akwizycja i uczenie się (w nieco innym zakresie)

oraz (dla części *Kultura*):

⁴³ Innymi słowy, jest to wiedza na temat faktów lub zjawisk, które są (a): abstrakcyjne lub ogólne; (c): konkretne; (b): dot. wiedzy o procesach i relacjach.

⁴⁴ Co oznacza (por. podejście wyjaśnione we fragmencie 1.5.), że dla tego samego odniesienia: 1) w analizowanych dokumentach źródłowych nie znaleziono przykładów zawierających wszystkie trzy typy czynności „wie”; 2) z naszego punktu widzenia, pamiętając o celach dydaktycznych inwentarza, nie było konieczne uzupełnianie przez nas deskryptorów o brakujące kategorie.

Ewolucja kultur
Różnorodność kultur
Podobieństwa i różnice między kulturami
Kultura i jej akwizycja/uczenie się
Kultura i tożsamość

Należy zwrócić uwagę, że w odniesieniu do tożsamości ostatecznie zdecydowaliśmy się na jedną kategorię – *Kultura, język i tożsamość*, która łączy obie części – *Język i Kulturę*, bezsprzecznie nierozdzielne w tym zakresie.

Wybór deskryptorów dotyczących części Język

Metajęzykowy charakter deskryptorów

Elementy wiedzy, przedstawione na liście jako zasoby, w większości odnoszą się do jawnej wiedzy metajęzykowej. Mogą być deklaratywne – kiedy odwołują się do faktów, danych, zjawisk – lub proceduralne – jeśli dotyczą funkcjonowania języka, mowy, komunikacji.

Zasoby są wynikiem obserwacji oraz mniej lub bardziej świadomej analizy niektórych cech formalnych języka.

Stosowane podejście refleksyjne, które bierze pod uwagę poznawczy rozwój ucznia, prowadzi do ujawnienia pewnych reguł językowych podczas prowadzenia conceptualizacji metajęzykowej. Do metapoznania należą niektóre zasoby z kategorii *Wiedza*. Wiążą się one z analizą, obserwacją i nauką języków: *Wie, że aby uczyć się języków, można oprzeć się na (strukturalnych/dyskursywnych/pragmatycznych) podobieństwach między językami*, jak K 7.2.

Także inne elementy wiedzy o charakterze „meta” odwołują się do działania komunikacyjnego i ułatwiają komunikację w języku ojczystym lub obcym: *Wie, że należy dostosować swój repertuar komunikacyjny do kontekstu społecznego i kulturowego, w którym zachodzi komunikacja*, jak K 3.3 lub *Wie, że należy uwzględnić charakterystykę społeczno-kulturową rozmówców posługujących się daną odmianą języka, aby móc ją zrozumieć*, jak K 2.1.2.

Podsumowując: zorientowanie na komunikację oznacza skupienie się na kontekstowych wypowiedziach językowych, co jest niezbędne dla rozumienia języków, ale także dla procesu uczenia się. To właśnie te wypowiedzi językowe pokazują, że język ma wymiar społeczny poprzez jego zanurzenie kulturowe w rzeczywistości społecznej; język jest wytworem społecznym aktywowanym w komunikacji.

Odniesienia językowe i pozajęzykowe czynności

Niektóre deskryptory odwołują się do takich zakresów czynności, które tylko częściowo mają charakter językowy. Dzieje się tak w przypadku wiedzy z obszaru historii i geografii, jak K 2.6: *Zna kilka faktów historycznych (związanych z relacjami między „narodami/ludźmi”, z przesiedleniami), które wpłynęły/wpływają na pojawienie się lub zmiany w obrębie pewnych języków*. Wybraliśmy te właśnie deskryptory, aby pokazać, że w tych dziedzinach wkład podejść pluralistycznych jest szczególnie ważny ze względu na przekrojowy charakter działań związanych z obserwowaniem języków.

Nazwy kategorii

Jak już wspomniano przy omawianiu klasyfikacji wielowymiarowej, nasze kategorie deskryptorów z części *Język* należą jednocześnie do dwóch grup: pierwsza uwzględnia analizę językową i obejmuje sekcje od I do III, druga dotyczy cech przekrojowych i odpowiada sekcjom od IV do VII.

Język (sekcje od I do VII):

Język jako system semiologiczny (sekcja I)

Język i społeczeństwo (sekcja II)

Komunikacja werbalna i niewerbalna (sekcja III)

Zmiany w obrębie języków (sekcja IV)

Wielość, różnorodność, wielojęzyczność i różnojęzyczność (sekcja V)

Podobieństwa i różnice między językami (sekcja VI)

Język i °jego akwizycja/uczenie się° (sekcja VII)

Aby uniknąć powtórzeń wynikających z klasyfikacji wielowymiarowej, w sekcjach od I do III nie umieściliśmy deskryptorów zbyt blisko związanych z podzbiorami od IV do VII. Tam, gdzie należało uwzględnić kategorie przekrojowe [deskryptorów], które mogły być również zawarte w sekcjach od I do III, przegrupowaliśmy je w podzbiory odpowiadające sekcjom od I do III i uszeregowaliśmy w tej samej kolejności.

Z tego powodu deskryptory, które odnoszą się do *Języka jako systemu semiologicznego*, a więc do sekcji I, znalazły się w sekcji VI *Podobieństwa i różnice między językami*. Umieszczono je w pierwszej części tej kategorii, po nich następują deskryptory dotyczące komunikacji z sekcji III.

Pozostaje jeszcze kilka niezbędnych wyjaśnień w celu lepszego zrozumienia wyborów i spójności naszego opracowania w niektórych sekcjach – w tym celu proponujemy kilka słów komentarza na temat wybranych sekcji z części *Język*.

Język jako system semiologiczny (sekcja I)

Sekcja zawiera opisy zasobów, które odnoszą się do języka jako systemu znaków. Są to ogólne wiadomości, dotyczące zwłaszcza arbitralnego charakteru znaków językowych, które jeśli nie są właściwie rozumiane, mogą stanowić przeszkody poznawcze. Inne informacje zawarte w tej sekcji nadmiernie „przepuszczają” wiedzę metapoznawczą albo są błędne, co z kolei wynika z postawy etnocentryzmu językowego.

Obserwacja kilku języków umożliwi uczniom usystematyzowanie wiedzy poprzez jej uogólnianie w procesie dystansowania się. Dzięki temu rozumieją oni konwencjonalny charakter języka, istnienie zasad, które regulują jego funkcjonowanie na różnych poziomach analizy: morfologii i składni, fonetyki i fonologii, odmiany pisemnej i ustnej. Innymi słowy: podejścia pluralistyczne służą ułatwieniu nauki podstawowych pojęć językowych.

Język i społeczeństwo (sekcja II)

Ta sekcja również zajmuje się badaniem języka, ale w jego wymiarze społecznym. W tym ujęciu język jest postrzegany jako zbiór możliwości, z których korzystamy, chcąc się skutecznie porozumiewać.

Komunikacja werbalna i niewerbalna (sekcja III)

Sekcja obejmuje poszerzoną analizę pojęcia języka i mówi o jego używaniu jako systemu wielokanałowego (według koncepcji wynikających z teorii Paola Alfo lub teorii związanych z podejściami

interakcjonistycznymi). Komunikacja jest tu postrzegana z perspektywy pragmatycznej i kulturowej i rozumiana jako zachowanie rozmówców. Dlatego można stwierdzić, że aby właściwie zareagować w sytuacji komunikacyjnej, zwłaszcza w kontekście wielokulturowym, nie wystarczy wiedza na temat werbalnych i niewerbalnych kodów językowych – trzeba też wiedzieć, co się mówi i do kogo, jak i w jakiej sytuacji się to odbywa, ale także, kiedy coś powiedzieć, a kiedy milczeć. Komunikacja obejmuje ponadto koncepcję tożsamości, widzianą z perspektywy akceptacji i kształtowania tożsamości społecznej, w której język lub języki odgrywają ważną rolę.

Wielość, różnorodność, wielojęzyczność i różnojęzyczność (sekcja V)

W tej sekcji umieściliśmy zasoby, które odnoszą się do różnorodności językowej, uwzględniając wskazania *ESOKJ* na temat współistnienia różnych języków w danym społeczeństwie lub znajomości kilku języków. Deskryptory dotyczące tych zasobów podkreślają złożoność sytuacji stykania się ze sobą języków oraz zjawiska wzajemnych wyobrażeń o sobie, prezentowane przez grupy społeczne.

Język i °jego akwizycja/uczenie się° (sekcja VII)

Tę sekcję uważamy za kategorię przekrojową, więc nie uznaliśmy za niezbędne odróżnianie akwizycji od uczenia się w odniesieniu do cech fonologicznych, funkcji pragmatycznych, zastosowania rejestru w kontekstach społecznych. Deskryptory z tej sekcji odnoszą się do deklaracyjnego aspektu głównej kompetencji – umiejętności uczenia się. Sprzyjają rozwijaniu umiejętności transferu wiedzy z jednej dziedziny do drugiej, głównie podczas przyswajania wiadomości z zakresu jednego języka w celu rozumienia innych zjawisk językowych: *Wie, że aby uczyć się języków, można oprzeć się na (strukturalnych/dyskursywnych/pragmatycznych) podobieństwach między językami*, jak K 7.2. Chodzi tu o wiedzę eksplicytną, odwołującą się do metauczenia się, która może ułatwić proces uczenia się zarówno języków, jak i w innych dziedzinach: *Wie, że warto znać strategie uczenia się, aby dostosowywać je do własnych celów*, jak K 7.6.

Wybór deskryptorów dotyczących części *Kultura*

Charakter uwzględnionych odniesień

W części *Kultura* zaproponowaliśmy dwa rodzaje wiedzy:

- (a) **kultura jako system** i zarazem model wyuczonych i wspólnych praktyk – typowy dla określonej społeczności, pozwalający na przewidywanie i zrozumienie aspektów zachowań ludzi z tej społeczności: *Zna niektóre °podobieństwa/różnice° między własną kulturą i innymi kulturami*, jak K 13.2.1;
- (b) **kultura jako zespół form umysłowych**, sposób myślenia, odczuwania, reprezentacji – akceptowany w danej społeczności, niekoniecznie indywidualny. Deskryptory wiedzy, jak K 8.6.2, odwołują się właśnie do takich form umysłowych: schematów interpretacyjnych, zdefiniowanych kulturowo i wspólnych w danej kulturze: *Zna kilka schematów interpretacyjnych, specyficznych dla pewnych kultur w zakresie wiedzy o świecie {systemy liczbowe, miary, sposób obliczania godzin itp.}*.

Nazwy kategorii

Jak wspomniano przy omawianiu klasyfikacji wielowymiarowej, nasze kategorie dotyczące *Kultury* należą również do dwóch grup. Na ile to było możliwe, zdecydowaliśmy się je podzielić tak, aby były pokrewne kategoriom omawianym w części *Język*.

Kultura (sekcje od VIII do XV):

Kultury: charakterystyka ogólna (sekcja VIII)
Różnorodność kulturowa i społeczna (sekcja IX)
Kultury i relacje międzykulturowe (sekcja X)
Ewolucja kultur (sekcja XI)
Różnorodność kultur (sekcja XII)
Podobieństwa i różnice między kulturami (sekcja XIII)
Kultura, język i tożsamość (sekcja XIV)
Kultura i "jej akwizycja/uczenie się" (sekcja XV)

W ten sposób sekcja VIII w części *Kultura – Kultury: charakterystyka ogólna* – odpowiada sekcji I w części *Język – Język jako system semiologiczny*, a sekcja XI koresponduje z sekcją IV itd.

Należy jednak zauważyć, że równowaga ta nie może być zachowana we wszystkich sekcjach:

- w części *Kultura* nie ma odpowiednika dla sekcji III *Komunikacja werbalna i niewerbalna* z części *Język*, ponieważ taka kategoria nie ma tu uzasadnienia;
- sekcja X *Kultury i relacje międzykulturowe* oraz sekcja XIV *Kultura, język i tożsamość* nie mają dokładnego odpowiednika dla właściwej im sekcji w części *Język*. Przyczyna jest taka, że obie sekcje odwołują się już do dwóch części, trzeba więc było zdecydować, czy zakwalifikować je do jednej czy do drugiej. Sekcja X została umieszczona w *Kulturze*, gdyż chcieliśmy podkreślić wpływ kultury na relacje międzykulturowe (werbalne lub niewerbalne); sekcja XIV *Kultura, język i tożsamość*, mieszcząca się właściwie w obu częściach – i w *Języku*, i w *Kulturze* – wymagałaby utworzenia trzeciej, obejmującej już dwie wymienione. Upraszczając system, zdecydowaliśmy się pozostawić tylko dwie części, i tę sekcję umieścić w *Kulturze*.

Na zakończenie proponujemy kilka słów komentarza o poszczególnych sekcjach w kategorii *Kultura*.

Kultury – charakterystyka ogólna (sekcja VIII)

Sekcja zawiera ogólną wiedzę dotyczącą kultury – jej złożoności, różnorodności, obszarów, które ją tworzą, a także informację, że z kultury wynikają zasady i normy zachowania, myśli i związek jednostki z wizją świata oraz wpływ na przynależność kulturową jednostki najczęściej do więcej niż jednej kultury.

Różnorodność kulturowa i społeczna (sekcja IX)

Tematyka ustalająca relację między kulturą a społeczeństwem. Sekcja zawiera deskryptory, które podkreślają częściowo heterogeniczny charakter kultur złożonych z subkultur, które mogą z kolei być oparte nie tylko na kryteriach społecznych, ale również seksualnych, pokoleniowych lub wynikać z działania innych czynników.

Kultury i relacje międzykulturowe (sekcja X)

Sekcja zawiera informacje dotyczące sposobu, w jaki przynależność kulturowa wpływa na relacje międzykulturowe – werbalne (komunikacja/interakcja międzykulturowa) lub inne (stereotypy, schematy interpretacyjne zachowania osób pochodzących z innych kultur itp.). W tej sekcji, tak jak w innych, nacisk położony został na wiedzę o sobie samym i własne reakcje na różnice kulturowe, a także na wiedzę (odniesienia kulturowe) i strategie, które mają na celu polepszenie relacji międzykulturowych.

Ewolucja kultur (sekcja XI), Różnorodność kultur (sekcja XII), Podobieństwa i różnice między kulturami (sekcja XIII)

Te sekcje, pochodzące z części *Kultura*, odnoszą się głównie do sekcji IV, V i VI z części *Język* i nie wymagają dodatkowego komentarza.

Kultura, język i tożsamość (sekcja XIV)

Odwołuje się zarówno do części *Język*, jak i do części *Kultura*. Ta sekcja zasobów zajmuje się tożsamością, a także tworzącymi ją elementami społecznymi, kulturowymi i językowymi. Ponieważ tożsamość jako kształtowanie własnego ja leży w pewnym stopniu u podstaw podejść pluralistycznych i całej edukacji, dlatego uznaliśmy, że należy skupić się na niej w aspekcie jej złożoności, wielowymiarowości i dynamicznego charakteru.

Kultura i °jej akwizycja/uczenie się° (sekcja XV)

Odpowiada w pewnym stopniu sekcji VII z części *Język*, choć różne cechy dość wyraźnie odróżniają akulturację od akwizycji/uczenia się języka, zwłaszcza gdy mowa o drugim, trzecim, czwartym itd. języku lub o kolejnej kulturze. Podczas gdy w dziedzinie nauczania języków zawsze bardziej korzystne wydaje się pogłębianie wiedzy o danym języku, gdyż daje jego lepsze opanowanie, to już niekoniecznie jest tak z akulturacją, czego przykład stanowi treść deskryptora K 15.3: *Wie, że nikt nie jest zmuszony do przyjmowania °zachowań/wartości° innej kultury.*

4.1.1.3. Uwagi dotyczące listy zasobów w kategorii *Postawy*

Postawy

Jak zaznaczono w dokumencie *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)*: „(...) na działania komunikacyjne użytkowników/uczących się języka mają wpływ nie tylko wiedza, rozumienie i umiejętności, ale także czynniki indywidualne, związane z ich osobą, takie jak: postawa, motywacja, system wartości, poglądy, styl poznawczy oraz rodzaj osobowości, które składają się na tożsamość danej osoby”. Przynajmniej jednak, jak napisano dalej: „Postawa i czynniki osobowościowe mają ogromny wpływ nie tylko na udział użytkowników/uczących się języków w aktach komunikacji, lecz także na ich zdolność uczenia się”, co w konsekwencji sprawia, że: „Rozwój osobowości interkulturowej, obejmującej zarówno postawę, jak i wrażliwość, postrzegana jest często jako ważny cel edukacyjny sam w sobie” (*Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: Uczenie się, nauczanie, ocenianie, s. 97*).

Niniejszy inwentarz kompetencji wraz z listą zasobów wymaga zatem uwzględnienia tego, co kryje się pod pojęciem *savoir-être* w *ESOKJ*. Nie będzie to jednak tożsame z *ESOKJ*. Europejski dokument w zakresie kategorii *Postawy* uwzględnia oczywiście elementy związane z motywacją, wartościami, cechami osobowości, np.: *małomówny/rozmowny, przedsiębiorczy/nieśmiały, optymistyczny/pesymistyczny, introwertyczny/ekstrawertyczny, pewny siebie/niepewny siebie, otwarty/zamknięty* itp.), ale włącza do nich także inne komponenty, z naszego punktu widzenia bardziej przynależne do kategorii *Umiejętności*, np.: style poznawcze, inteligencja jako cecha osobowości (o ile daje się ona w ten sposób wyodrębnić), lub do kategorii *Wiedza*, np. przekonania⁴⁵.

⁴⁵ Można dyskutować na temat charakteru i statusu przekonań w ramach obszernej kategorii *Wiedza*, ale wydaje się, że pasują one bardziej tutaj niż do kategorii *Postawy*.

Podobnie jak autorzy *ESOKJ*, musimy zadać sobie kilka etycznych i pedagogicznych pytań, dotyczących postaw i określających w sposób jak najbardziej zasadny i uprawniony cele nauczania/uczenia się. *ESOKJ* (s. 97) proponuje zastanowienie się nad kilkoma zagadnieniami:

- Jak dalece rozwijanie osobowości uczącego się może stanowić wyraźny cel edukacyjny?
- Jak połączyć relatywizm kulturowy z integralnością etyczną i moralną?
- Które czynniki osobowości (a) ułatwiają, (b) utrudniają uczenie się i przyswajanie drugiego języka lub drugiego języka obcego itd.?



Naszym zdaniem należy uwzględnić tylko publiczne postawy, czyli takie, które nie są częścią czysto prywatnej sfery życia danej osoby i które dodają element racjonalizujący danym kompetencjom⁴⁶, przede wszystkim zaś mogą być rozwijane poprzez podejścia pluralistyczne. Są to zasoby⁴⁷, które wyrażają rozmaite cechy publiczne, racjonalne i wyuczalne czynników osobowościowych, włączone do części inwentarza traktującej o uwarunkowaniach osobowościowych.

Czynności i ich odniesienia

Tak jak w innych kategoriach (por. fragment 4.1.1.1), lista zasobów dotycząca kategorii *Postawy* jest oparta na czynnościach, które wyrażają stany jednostek i odwołują się do rozmaitych treści.

Kategorie i podkategorie

W miarę możliwości staraliśmy się więc zorganizować tę część inwentarza na dwóch poziomach:

- pierwszym – zależnie od czynności; 
 - drugim – w ramach każdej kategorii czynności, zależnie od ich odniesień⁴⁸. 
- Czynność 1**
Odniesienie 1.1
Odniesienie 1.2
Odniesienie 1.3

Czynność 2
Odniesienie 2.1
Odniesienie 2.2
Odniesienie 2.3

Czynność 3
Odniesienie 3.1
itd.

W stosunku do czynności wprowadziliśmy podział na kategorie, a odniesienia podzieliśmy na podkategorie. Należy przy tym wyraźnie podkreślić, że wyodrębnienia kategorii czynności dokonaliśmy możliwie najrzetelniej i w sposób usystematyzowany, co nie jest już tak oczywiste w przypadku podziału na podkategorie. Nasze wątpliwości wynikały z dwóch przyczyn: po pierwsze – pełne wyszczególnienie wszystkich możliwych odniesień okazałoby się skomplikowane i prowadziłoby do powtórzeń, po drugie – różnorodność odniesień w ramach jednej czynności jest ogromna i ich lista mogłaby wyglądać na nieprzemysłaną. Do tego problemu wrócimy jednak później (por. fragment: Podkategorie, s. 72).

Dodatkowo podkreślamy, że podobnie jak w przypadku deskryptorów z kategorii *Wiedza* oraz *Umiejętności*, deskryptory szczególnie blisko powiązane z uczeniem się zostały przez nas omówione w oddzielnej

⁴⁶ Oznacza to, że możemy starać się wytłumaczyć w racjonalny sposób, jak te postawy wpływają na kompetencje – pozytywnie czy nie.

⁴⁷ Zasoby mogą być „proste” lub „złożone”, jak się okaże we fragmencie 4.2.2.

⁴⁸ Patrz również fragment 4.1.1.4.

części, nawet jeśli powtarzają czynności już raz uwzględnione w naszym inwentarzu (por. fragment 4.1.1.1. *Kategorie związane z uczeniem się*).

Czynności

Jak już zaznaczyliśmy, czynności z zakresu postaw wyrażają pewne stany jednostek. Mają formę rzeczownika lub grupy rzeczownikowej: *wrażliwość na*, *gotowość do zaangażowania się* w bądź formę grupy czasownikowej: *być wrażliwym na*, *szanować*, *być gotowym na* – zależnie od tego, która z nich najściślej przywołuje znaczenie, o które chodzi. Wyrażenia rzeczownikowe są najczęściej budowane w niezgrabnej stylistycznie formie opisowej, wyrażonej sformułowaniem: *posiadać x*, np. *wrażliwość*, czyli *posiadać wrżliwość na*.

Do naszego rozumienia czynności włączamy także te elementy, które po wstępnej analizie mogłyby należeć do ich odniesienia. I tak np. w deskrytorze A 11.3: *Chce walczyć (/burzyć/przewycięzać/) ze swoimi uprzedzeniami wobec innych °języków/kultur° i ich °użytkowników/członków°* czynnością jest *chce walczyć*, a nie po prostu *wyraża chęć*. Wewnętrzne nastawienie jednostki nie polega tu wyłącznie na wyrażaniu chęci, ale właśnie chęci walki.

W podobny sposób odróżniamy czynność wyrażoną w deskrytorze A 12.2: *Zgadza się [coś zrobić] zrezygnować*, czyli *zgadza się zrezygnować* lub *kwestionować* (choćby tymczasowo) z własnych zwyczajów (słownych i innych), z zachowań/wartości... od czynności: *akceptuje* (jak w przypadku *akceptuje różnorodność*).

Wyodrębnione w inwentarzu kategorie czynności są źródłem różnych problemów poznawczych, wynikających z wzajemnych relacji czynności. Dowodzą tego dwa poniższe przypadki.

Przykład

- Kiedy łączyć dwa terminy bliskoznaczne w jedną czynność?

Zdecydowaliśmy się na ten zabieg w przypadku zwrotów: *jest ciekawy i jest zainteresowany*, ponieważ uznaliśmy, że oba terminy wyrażają postawę nakierowania na dane zagadnienie o podobnym stopniu intensywności (wyższy od *jest wrażliwy na*, ale niższy od *przyjmuje w sposób akceptujący*)⁴⁹.

Przykład

- Na jakiej podstawie wyodrębniać dwie różne czynności?

Ustaliliśmy, że należy odróżnić określenia: *jest otwarty na...* i *przyjmuje w sposób akceptujący* – po to, by zaznaczyć pewną gotowość jednostki, którą sugeruje *jest otwarty* w przeciwieństwie do *przyjmuje w sposób akceptujący*, pozostające pewną deklaracją typu głównie intelektualnego.

Zauważmy, że relacje między czynnościami nie mogą być sprowadzone wyłącznie do rygorystycznego opisu logicznego, ponieważ charakter treści, których one dotyczą, wpływa także na te czynności. Deskrytor A 2.1: *Jest wrażliwy na język ojczysty* zawiera ładunek emocji inny niż deskrytor A 2.2.3: *Jest wrażliwy na przejawy różnorodności w jakimś języku*.

Tym samym reguła wzajemnego wykluczenia nie jest bezwzględnie zachowana. *Przyjmuje w sposób akceptujący* zakłada pewną wrażliwość: *jest wrażliwy na*, jak to zostało pokazane na przykładzie. Z kolei *jest wrażliwy* odsyła do *przyjmuje w sposób akceptujący* (por. fragment 4.1.1.1. poruszający zagadnienie wzajemnie wykluczających się elementów).

⁴⁹ Podobnie rzecz ma się z określeniami „szanuje/poważa, pragnie/ma chęć włączania się/działania”.

Świadomie zgadzamy się na te niedoskonałości w naszym opracowaniu, ponieważ liczy się przede wszystkim jego cel praktyczny oraz możliwość, jaką daje zgłębianie mało jeszcze znanych podejść pluralistycznych.

Choć nie jest to regularna cecha, warto zauważyć, że czynności przedstawione w tym fragmencie inwentarza mogą być wyodrębnione albo ze względu na swoje „skierowanie na zewnątrz” (z wnętrza na zewnątrz, np. *jest otwarty na różnorodność*), albo „skierowanie do wewnątrz” (z wewnątrz do wewnątrz poprzez zewnątrz: *jest pewny siebie, ma poczucie tożsamości* itp.).

Ostatecznie wyodrębniliśmy 19 kategorii czynności, które zostały podzielone na 6 głównych sekcji (od I do VI). W dalszych komentarzach przedstawiamy zwięźle całą szóstkę oraz, jeśli jest to konieczne, komentujemy dodatkowo kolejność i/lub same czynności.

Sekcja I

Zasoby ujęte w tej sekcji odwołują się do czynności odzwierciedlających postawy i wyrażają sposób bycia „skierowany na zewnątrz” – w stronę różnorodności i odmienności. Innymi słowy, chodzi o postawy wobec różnorodności języków i kultur oraz sposoby odniesienia do nich, z uwzględnieniem różnych poziomów abstrakcyjności. Czynności są tutaj usytuowane w pewnej progresji: postępującej od „słabszego zaangażowania”, np. uwaga zwrócona na coś, do „silnego zaangażowania”, np. docenienie, uznanie wartości.

Sekcja I obejmuje sześć typów czynności:

A 1 Uwaga [Zwraca uwagę na]

- „obce” °języki/kultury/osoby°,
- różnorodność językową/kulturową/osób°,
- ogólną różnorodność językową/kulturową osób.

Mamy tu do czynienia z podstawową postawą wspieraną podejściami pluralistycznymi i niezbędną w ich rozumieniu, a jednocześnie niezbyt typową. W przeciwieństwie do kolejnych czynności, np.: *Jest wrażliwy*; *Ciekawi go* – czynność: *Zwraca uwagę* jest bardziej neutralna, tylko stwierdzająca i może łączyć się z dowolnym odniesieniem.

A 2 Wrażliwość [Jest wrażliwy na] °°na inne °języki/kultury/osoby°//na °językową/kulturową/osobową° różnorodność°°

Podobnie jak poprzednio, mowa tu o postawie źródłowej, ale już skierowanej na emocje (choć w dość neutralnym jeszcze zakresie), związanej z odniesieniem czynności.

A 3 Ciekawość/zainteresowanie [przejawia zaciekawienie/jest zainteresowany] °° °językami/kulturami/osobami° // środowiskiem różnokulturowym // różnorodnością °językową/kulturową/osób° z najbliższego otoczenia // ogólną różnorodnością °językową/kulturową/osobową° °°

W tym punkcie chodzi o postawę wyraźnie związaną z treścią czynności, ale czynności nieprzesądzającej jeszcze o postawie: *Jest otwarty na* (można przecież mówić o chorobliwej ciekawości)⁵⁰.

⁵⁰ Można zauważyć pewne różnice w intensywności stwierżeń „ciekawia go” a „jest zainteresowany”, ale ich dokładne rozróżnienie nie jest istotne (por. fragment: Czynności, s. 68).

- A 4 Akceptacja [Akceptuje/przyjmuje pozytywnie]** ° °językową/kulturową° różnorodność/odmienność/różnice°°
- A 5 Otwartość [Jest otwarty na różnorodność]** °języków/osób/kultur° – świata ogólnie na różnorodność [jako pojęcie], [odmienność]°°
- A 6 Szacunek/poszanowanie °[Szanuje/poważa]**° „obce”/„inne”° °języki/kultury/osoby°; różnorodność °językową/kulturową/osób°; różnorodność środowiska °językowego/kulturowego/osób°; ogólnie różnorodność °językową/kulturową/osób

Sekcja II

Zasoby ujęte w tej sekcji są oparte na czynnościach wyrażających postawy skierowane na działanie, w powiązaniu z różnorodnością i odmiennością. Obejmują postawy takie jak: *Jest gotowy do*; *Ma chęć [chce]*; *Pragnie coś zrobić* – w odniesieniu do różnorodności języków i kultur i do sposobu, w jaki można do nich podchodzić na różnych poziomach abstrakcyjności. Obie kategorie wyodrębnionych tutaj czynności zostały uszeregowane według progresji związanej z intensywnością postaw – od słabszej: *Jest gotowy do* do mocniejszej: *Ma chęć [chce]*.

- A 7 Skłonność/motywacja [Jest skłonny/ma motywację do]** zaangażowania się na rzecz °językowej(-go)/kulturowej (-go)° °różnorodności/bogactwa°
- A 8 Chęć/wola uczestniczenia/działania [Pragnie/chce]** °angażować się w różnorodność/bogactwo // językową(-e) i kulturową(-e) // w różnojęzycznym lub różnokulturowym środowisku°°

Sekcja III

Ta sekcja obejmuje cztery kategorie czynności, które skupiają się na językowych i kulturowych sposobach bycia, pozwalających aktywnie i świadomie wykraczać poza przyzwyczajenia i wiedzę związaną z językiem ojczystym. Założona progresja postępuje od krytycznej refleksji do postawy decentracji.

- A 9 °Postawa krytycznej refleksji/krytycznego nastawienia° ogólnie wobec języka/kultury**
- A 10 °Chęć konstruowania „wiarygodnej” °wiedzy/reprezentacji°**
- Zaprezentowane tu postawy odwołują się wyłącznie do chęci konstruowania tego typu wiedzy; z kolei same wiadomości przynależą do kategorii *Wiedza*, a ich konstruowanie do kategorii *Umiejętności/umiejętność uczenia się*.
- A 11 °Skłonność/chęć° zrezygnowania °z wydawania sądów, z uprzedzeń °z uciekania się do utrwalonych reprezentacji° [Jest skłonny do/ma chęć]**
- A 12 Skłonność do °językowej/kulturowej° °decentracji/relatywizacji°**

Sekcja IV

W zakres tej sekcji wchodzi trzy kategorie postaw obejmujących procesy psychospołeczne jednostki, związane z jej sposobami bycia w kontekście różnorodności i różnokulturowości. Są one „skierowane do wewnątrz”. Przystosowanie się jest przede wszystkim umiejętnością, ale zawierającą ważny aspekt wynikający z postawy. Wyodrębniliśmy zatem: °*Ma chęć przystosowania się/jest gotowy do przystosowania się* jako czynnik indywidualny, natomiast przystosowanie się jako należące do umiejętności w sensie ogólnym.

A 13 °° *Chęć/skłonność do adaptowania się/elastyczności*°° [*Chce/jest gotowy do przystosowania się/do przyjęcia elastycznego podejścia*]

A 14 *Pewność siebie/poczucie swobody* [*Jest pewny siebie/zachowuje się swobodnie*]

A 15 *Poczucie bliskości [zagadnień] [Ma poczucie bliskości w tematyce językowej różnorodności]*

W tej sekcji (w przeciwieństwie do sekcji zawierających zasoby z grupy: *Jest wrażliwy na*) odniesienie czynności jest w pewnym stopniu drugorzędne (choć zawsze jakieś jest), podkreślone natomiast zostaje poczucie kompetencji (intuicyjne lub doświadczone) jako element konstytutywny pewności siebie, na której się skupiamy.

Sekcja V

W tej sekcji został podkreślony osobisty stosunek do języka/kultury, wchodzący w zakres postaw i stanowiący, jak się wydaje, niezbędny czynnik funkcjonowania w różnorodnym/różnokulturowym środowisku.

A 16 *Uznaje własną tożsamość (językową/kulturową)*

Sekcja VI

Ta sekcja różni się od pozostałych, ponieważ nie zawiera nowego zestawu czynności odnoszących się do postaw wobec różnorodności, ale czynności obejmujące postawy w szczególny sposób związane z umiejętnością uczenia się.

A 17 *Wrażliwość na doświadczenie* [*Jest wrażliwy*]

Ten czynnik jest najważniejszy w kontekście uczenia się, ale również i w szerszym znaczeniu. Wyraża się jako ogólna postawa wobec języków i kultur, stosunek do rzeczywistości uwzględniający doświadczenie, a także gotowość do zmiany.

A 18 *Motywacja do uczenia się języków (szkoły/rodziny/obcych/regionalnych)*

A 19 *Postawy mające na celu konstruowanie wiarygodnych i stosownych reprezentacji uczenia się*

Podkategorie *Odniesienia czynności*

Wspominaliśmy wcześniej, że na drugim poziomie struktury inwentarza znajdują się odniesienia czynności związanych z uwarunkowaniami osobowościowymi (*savoir-etre*). Podobnie jak *Wiedza* i *Umiejętności*, również kategoria *Postawy* nie może istnieć bez odniesień, które w pewnym specyficznym zakresie wpływają na formę czynności, przy czym zakres tego wpływu jest za każdym razem nieco inny. Znajdujące się na tym poziomie uwarunkowania osobowościowe ujęliśmy więc jako podkategorie zorganizowane w pewnych ramach odniesień: najpierw język, po nim zakres bardziej szczegółowy – słowa, dźwięki, użycie itp., następnie kultura, ludzie itp.

Podkreślamy jednak, że z powodów wymienionych zarówno we fragmencie 4.1.1.1., jak i fragmencie *Kategorie i podkategorie* (a zwłaszcza dlatego, że większość odniesień może być połączona z większością czynności) nie zakładaliśmy równie drobiazgowych kryteriów w strukturze odniesień co w strukturze samych czynności. Na tyle, na ile było to możliwe, staraliśmy się uwzględnić dla każdej czynności te przykłady i opisy, które wydawały nam się najbardziej charakterystyczne dla zebranej literatury przedmiotu i które z naszego punktu widzenia mają szczególne uzasadnienie dydaktyczne w kontekście podejść pluralistycznych do języków i kultur.

Można zastanawiać się, czy nie byłoby bardziej zasadne wyodrębnienie listy czynności według **zakresów odniesień**: odniesienia konkretne (np. dany język x), odniesienia abstrakcyjne, odniesienia wyrażone w sposób ogólny, globalny, abstrakcyjny, odniesienia skonkretyzowane (np. różnorodność językowa) albo odniesienia wyrażające pojęcia czy uczucia abstrakcyjne (np. różnica, różnorodność itp.)⁵¹. Jeśli nie przyjęliśmy powyższego systemu, to wyłącznie z troski o jego przejrzystość.

Podkategorie *Język i Kultura*

Język i Kultura tworzą zatem **zakresy odniesień**. Przeprowadzona analiza literatury źródłowej umożliwia dokładne określenie, czy czynności zaliczające się do obu kategorii są identyczne, czy też raczej zorientowane na poszczególne odniesienia, a w konsekwencji wchodzą do jednego lub drugiego zakresu. Innymi słowy, przyjęcie odrębnych kryteriów metodologicznych, konieczne ze względów praktycznych, okazało się inspirujące, umożliwiając wzajemne przenikanie się obu zakresów. Z tego powodu w tabelach niniejszego inwentarza zachowaliśmy taki właśnie podział, odnosząc się w formie uwag do zakresów wspólnych (kiedy znajdujemy te same informacje w obu zakresach), do „braków” w jednym lub drugim zakresie, czy nawet do „natarczywej obecności” jakiegoś elementu w jednym czy drugim zakresie lub do sprzeczności pomiędzy nimi.

⁵¹ W takim kontekście byłaby zatem mowa o językach X, Y, Z, realizujących różnorodność językową w kontekście szkolnym, innymi słowy: o pewnej liczbie konkretnych języków rozpatrywanych w sposób ogólny oraz ogólnie o różnorodności jako pewnej wartości (por. pojęcie różnorodności biologicznej). Naszym zdaniem wszystkie te trzy zakresy powinny funkcjonować oddzielnie, kiedy jest mowa o postawach, inaczej: osoba o rasistowskich poglądach może krytykować niektóre „rasy”, a jednocześnie ma przyjaciela, który należy do jednej z nich. Takie rozróżnienie powoduje także konsekwencje dydaktyczne: można by zastanawiać się, czy konieczne jest uprzednie poznanie poszczególnych języków, żeby znaleźć się w sytuacji konstruowania pojęcia różnorodności językowej, a następnie ogólnie różnorodności.

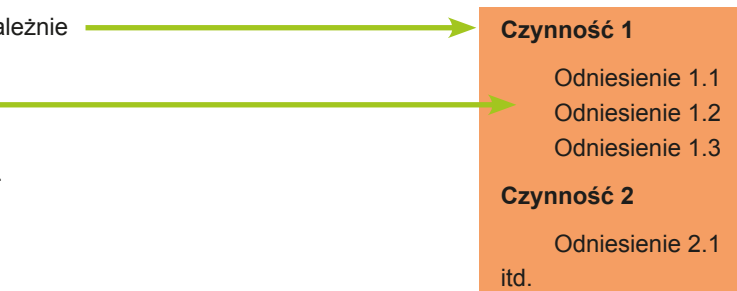
4.1.1.4. Uwagi dotyczące listy zasobów w kategorii *Umiejętności*

Czynności i ich odniesienia

Podobnie jak w kategoriach *Wiedza* i *Postawy*, również w deskryptorach z kategorii *Umiejętności* można wyróżnić zarówno czynności, jak i ich odniesienia. Czynność wyraża pewien typ umiejętności: *Umie obserwować*; *Umie słuchać*; *Umie dostrzec/zauważyć*; *Umie porównywać*; *Umie wykorzystać*; *Potrafi wejść w interakcję*; *Potrafi przyswoić sobie*; *Potrafi zapamiętać*... oraz typ odniesienia, którego dotyczy dana umiejętność, np. systemy pisma: *Umie obserwować*; nieporozumienia: *Umie dostrzec/zauważyć*; repertuar rozmówców: *Umie uwzględnić* czy sytuacja spotkania: *Umie wejść w interakcję podczas*⁵².

Kategorie i podkategorie

Lista deskryptorów zorganizowana jest następująco:

- na poziomie pierwszym – zależnie od czynności;
 - w ramach każdej kategorii czynności – zgodnie z podkategoriami odniesień.
- 
- | |
|-------------------|
| Czynność 1 |
| Odniesienie 1.1 |
| Odniesienie 1.2 |
| Odniesienie 1.3 |
| Czynność 2 |
| Odniesienie 2.1 |
| itd. |

Czynności – kategorie główne (sekcje)

W obrębie czynności z zakresu *Umiejętności* wyróżniliśmy siedem sekcji:

Umie obserwować/analizować (sekcja I)

Umie rozpoznawać/zauważać (sekcja II)

Umie porównywać (sekcja III)

Potrafi rozmawiać na temat języków i kultur (sekcja IV)

Umie korzystać z tego, co wie, w jednym języku, aby zrozumieć inny język lub wypowiedzieć się w innym języku (sekcja V)

Umie wchodzić w interakcje (sekcja VI)

Umie uczyć się (sekcja VII)

Wybór kategorii (sekcji)⁵³

Zagadnienie wzajemnego wykluczania się

Powyższa trudność została już opisana we fragmencie 4.1.1.1. na przykładzie zaczerpniętym z listy *Umiejętności* (s. 59).

Pokazaliśmy, że czynności *rozpoznawania* i *porównywania*, które naszym zdaniem należy odróżnić, nie wykluczają się, gdyż w czynność *porównywania* wpisuje się na zasadzie przynależności czynność

⁵² Przypomnijmy, że nie chodzi tutaj o przedstawienie kompletnej analizy logiczno-semantycznej deskryptorów, ale o pokazanie w sposób całościowy, jak ta lista została przez nas opracowana.

⁵³ Dalsze uwagi dotyczą przykładu obejmującego trzy pierwsze kategorie czynności (*Sekcja I: Umie obserwować/umie analizować*; *Sekcja II: Umie rozpoznać/umie zauważyć*; *Sekcja III: Umie porównać*). Przykłady te pozwalają na sformułowanie uwag, które naszym zdaniem ilustrują także pozostałe kategorie czynności.

rozpoznawania. Gdyby jednak poprzestać tylko na tym przykładzie, można by pomyśleć, że omawiane zagadnienie jest dość proste i wystarczy uznać, że czynność rozpoznawania zawiera w sobie czynność porównywania (innymi słowy, czynność: *Umie rozpoznać* staje się zasobem o złożonej strukturze).

Jednak inny przykład dotyczący powiązań pomiędzy czynnościami porównywania i analizowania pokazuje, że omawiane tu związki nie są już tak proste i jednowątkowe. Proponujemy zatem dla czynności: *Umie porównywać* deskryptor S 3.7.1 brzmiący: *Umie porównywać strukturę zdaniową różnych języków*.

Aby móc porównać struktury zdaniowe, trzeba je przeanalizować, jako że struktury te nie dają się obserwować bezpośrednio, ale są wynikiem pewnego zabiegu abstrahowania w stosunku do wypowiedzenia dostępnego bezpośrednio. Analizowanie struktur, dla którego został przewidziany deskryptor S 1.4: *Umie analizować*, wymaga działań wynikających z rozpoznawania: *Umie rozpoznawać*, czyli aby móc przeanalizować strukturę zdania, trzeba na przykład rozpoznać negację (ponieważ występowała w innym zdaniu)⁵⁴.

Treść powyższych rozważań można przedstawić przy pomocy schematu, gdzie $a \leftarrow b$ oznacza: *a zakłada/zawiera b*:

Potrafi/umie porównać \leftarrow *potrafi/umie przeanalizować* \leftarrow *potrafi/umie rozpoznać* \leftarrow *potrafi/umie porównać*⁵⁵.

Innymi słowy: w kontekście uszeregowania czynności na listach, w zależności od charakteru czynności, a dokładniej stopnia złożoności odniesienia, którego dotyczy porównanie, może ono zakładać lub nie wcześniejszą czynność będącą przedmiotem analizowania. Dla ostatniego elementu przedstawionego schematu, czyli: *umie porównać*, można by kontynuować analizę i wykazać, że zakłada on: *umie obserwować*.

Zagadnienie złożoności działań (czyli także czynności)

Zaproponowaliśmy wcześniej analizę, zgodnie z którą *rozpoznawanie* zawierało *porównywanie*, co czytniło z *umie rozpoznawać* zasób o złożonej strukturze. Kolejny przypadek dowodzi braku pewności przy tego typu decyzjach – czy można bowiem stwierdzić, że *umie porównywać* (struktury zdaniowe w różnych językach) zawiera *umie analizować* (struktury składniowe)? W schemacie ilustrującym ten przykład posłużyliśmy się ostrożnie terminami *zakłada* i *zawiera*. Pierwszą nasuwającą się myślą jest, że *umie porównać* struktury składniowe jest działaniem różnym od *umie analizować* struktury składniowe, zakładającym, że przeprowadzona została jakaś analiza, która zostaje dodana do obecnego działania.

W takim razie nie ma obowiązku – przynajmniej z powodu braku relacji pomiędzy *umie porównywać* a *umie analizować* – uznania zasobu: *Umie porównać struktury zdaniowe* za zasób o charakterze złożonym, zawierającym także: *Umie analizować struktury zdaniowe*.

Można zastanawiać się, czy tego typu analiza jest naprawdę niemożliwa do przeprowadzenia w stosunku do czynności rozpoznawania i porównywania. Czy nie jest to także przypadek dwóch działań rozłącznych? Mielibyśmy wówczas działanie porównywania, a następnie odrębne działanie rozpoznawania, zakładające wprawdzie to pierwsze, ale bez jego włączenia. W takim razie zasób: *Umie rozpoznawać* nie byłby rozpatrywany jako złożony, ale jako zasób prosty.

⁵⁴ Zamiast negacji można by było posłużyć się przykładem formy czasownika (rozpoznawanej na podstawie końcówek). Z drugiej strony, rozpoznawanie tego typu zakładałoby analizowanie czasownika, a to utrudniłoby zrozumienie przykładu. Widać jednak wyraźnie, że czynności nieustannie się przeplatają – i o pokazanie tej zasady tutaj chodziło.

⁵⁵ Z tego powodu nie skorzystaliśmy z diagramu kołowego, w którym łatwo można by pomylić obie czynności: *Umie porównać*. Łatwo zauważyć, że chociaż cały czas mowa jest o porównywaniu, to nie dotyczy ono tych samych odniesień.

Z naszej analizy, której wynik może się jednak zmienić się w następstwie głębszych refleksji, wynika, że:

- w ramach funkcjonowania poznawczego łączenie działań w jedno lub brak łączenia jest zależne od charakteru zadania, między innymi od stopnia trudności i kontekstu, w jakim odbywa się ten proces, a również od poprzedniej wiedzy i jej dostępności;
- takie są granice działania w podejściu pozbawionym kontekstu, które wydaje się przynależać do wysiłków zmierzających do opracowania listy deskryptorów związanych z kompetencjami.

Powyższe uwagi są zgodne z uwagami zawartymi we fragmencie 4.2.2., dotyczącymi podejmowania decyzji o zakwalifikowaniu danego zasobu do zasobów prostych lub złożonych.

Wariantowość czynności potrafi/umie obserwować/analizować zależnie od stopnia złożoności odniesienia

W większości przypadków naprzemienne stosowanie *umie obserwować* i *umie analizować* jest zależne od stopnia złożoności odniesień. Czynność analizowania nie może przecież odnosić się do treści, które uznajemy za proste. Jeśli przykładowo literę alfabetu uznamy za element niezawierający prostszych składników, można mówić wyłącznie o jej obserwowaniu, a nie analizowaniu – czynność ta jest wobec tego pewną odmianą obserwowania. Taki wniosek upoważnia do zaliczenia obu czynności do jednej kategorii.

Nawet jeśli pewne odniesienia wydają się bardziej złożone (repertuar komunikacyjny: S 1.6, struktury składniowe: S 1.4 itp.) i dotyczą raczej czynności *umie analizować* niż *umie obserwować*, nie ma tutaj prostego mechanizmu uznawania wariantowości.

Wynika to z poniższych uwarunkowań:

- braku wyraźnego rozgraniczenia między odniesieniami prostymi i złożonymi – określenia miejsca, w którym rozpoczyna się złożoność odniesienia usytuowanego w pewnym kontinuum;
- faktu, że rzeczywista złożoność jest tylko jednym z aspektów decydujących o wyborze czynności obserwowania bądź analizowania; drugim aspektem jest sposób, w jaki odniesienie jest postrzegane przez osobę, która o nim mówi: albo jako o odniesieniu prostym, które należy obserwować globalnie, albo odniesieniu złożonym, którego poszczególne części i relacje między nimi trzeba analizować.

Nie należy zatem dziwić się, że obydwa terminy – odniesienie proste i złożone – będą stosowane do tych samych odniesień (por. deskryptor S 1.4: *Umie °obserwować/analizować° struktury składniowe i/lub morfologiczne*).

Umie rozpoznać/umie zauważyć: wariantowość wynikająca z otoczenia odniesienia

Wyjdziemy od dwóch następujących zadań i postaramy się zastąpić xxxxxxx oraz yyyyyy czynnościami rozpoznawania lub dostrzegania.

Zadanie1

Treść, którą należy rozpoznać, jest zupełnie „samotna” (słowo *tutti*, napisane jest na karteczce, na którą patrzy dana osoba). Powiemy wówczas, że ta osoba ma za zadanie xxxxxx słowo *tutti*, mówiąc np.: *To jest słowo, które widziałem wczoraj, pamiętam to słowo.*

Zadanie 2

Treść, którą należy rozpoznać, znajduje się w tekście lub na liście wyrazów (słowo *tutti*, na które patrzy dana osoba).

Powiemy wówczas, że ta osoba ma za zadanie *yyyyy* słowo *tutti*, mówiąc np.: Znalazłem słowo, o które pan/pani prosił/a.

To jest to słowo, które widziałem wczoraj, pamiętam to słowo.

Można zastosować w tym przypadku:

- rozpoznawanie dla kontekstu *xxxxx* lub *yyyyy* (Zadanie 1 i 2);
- dostrzeganie tylko dla kontekstu *yyyyy* (Zadanie 2).

Na tej podstawie wnioskujemy, że czynność *zauważania* jest odmianą czynności *rozpoznawania*, którą możemy stosować wyłącznie wtedy, kiedy treść, którą należy rozpoznać, znajduje się w pewnym większym zbiorze treści podobnych do siebie.

Kolejność deskryptorów

Od stwierdzeń metajęzykowych do zastosowania w sytuacjach komunikacyjnych

Łatwo zauważyć, że lista deskryptorów zaczyna się od kategorii związanych z obserwacją i refleksją metajęzykową, a kończy się – z wyjątkiem kategorii *Umiejętność uczenia się* – na kategoriach związanych z sytuacją komunikacyjną.

Jednak i w tym przypadku chodzi bardziej o kontinuum niż o dwie odrębne dziedziny. Większość umiejętności wymienionych w początkowych kategoriach można zastosować nie tylko w sytuacji refleksji (np. w kontekście oczywistym, jakim jest refleksja nad językiem na lekcji języka obcego), ale także w sytuacjach komunikacyjnych, jako pomoc w działaniu komunikacyjnym.

Kategoria *Umiejętność uczenia się*

Wspominaliśmy wcześniej, we fragmencie 4.1.1.1. *Kategorie związane z uczeniem się*, że decyzja o włączeniu niektórych umiejętności w tę konkretną kategorię nie oznacza, że wyłącznie zasoby, które tam znajdziemy, mogą przyczyniać się do konstruowania i poszerzania naszego repertuaru różnorodności językowej i kulturowej.

Z tego właśnie powodu liczne deskryptory, które znajdują się poza kategorią *Umiejętność uczenia się* – raczej typu metajęzykowego, jak S 1.5: *Potrafi/umie analizować pragmatyczne funkcje (w języku, który jest mu mało °znany/bliski° lub zupełnie °nieznany/obcy°)*; S 3.4: *Umie dostrzec bliskość leksykalną*, lub odnoszące się do działania w sytuacjach komunikacji, jak S 6.5: *Umie przejść na dwujęzyczną lub różnojęzyczną komunikację, jeśli wymaga tego sytuacja*; S 6.2.1: *Umie poprosić rozmówcę o przeformułowanie wypowiedzi* – również przyczyniają się do kształtowania/poszerzania naszego repertuaru różnorodności językowej i kulturowej.

Kategoria *Umiejętność uczenia się* zawiera deskryptory, których czynności odnoszą się do procesu uczenia się: *Potrafi/umie zapamiętać, odtworzyć* lub których odniesienia nie są bezpośrednio związane z elementami językowymi czy kulturowymi, ale z kwestiami wynikającymi z samego uczenia się (działania związane z uczeniem się, doświadczenie, potrzeby).

Analiza komplementarna (raczej iluzoryczna): od aspektu prostego do złożonego

Na tyle, na ile było to możliwe, staraliśmy się uzupełnić pierwszy zakres analizy (od elementów metajęzykowych do komunikacji) drugim, którego celem było ustalenie progresji: od czynników prostych (w rozumieniu braku złożoności) do czynników bardziej skomplikowanych (bardziej złożonych).

Uwagi, które poczyniliśmy wcześniej na temat stopnia skomplikowania relacji włączania czy tylko zakładania pomiędzy działaniami, które wynikają z czynności, pokazują trudność takiego przedsięwzięcia (por. znaczenia nadane określeniom „włączać” i „zakładać” w części *Zagadnienie złożoności działań, czyli także czynności*). Nawet jeśli złożony charakter działania zależy głównie – a może nawet wyłącznie – od stopnia złożoności jego odniesienia, jak to było widać na przykładzie czynności *porównywania* oraz wariantu *obserwowanie/analizowanie*, to ustalenie kolejności poszczególnych czynności w zależności od stopnia ich zakładanej złożoności jest niemożliwe.

Jednakże intuicyjne uszeregowanie typu: *umie obserwować/analizować; umie rozpoznawać/dostrzegać; umie porównywać* wydaje się uzasadnione. Wynika to być może z innego aspektu złożoności, a mianowicie liczby odniesień, do których odsyłają działania. Czynności obserwowania i analizowania mogą dotyczyć pojedynczego odniesienia (obserwuje się/analizuje się jedną sylabę – nawet przy założeniu, że należy odnieść się do innych sylab), natomiast czynność porównywania (tak jak czynności rozpoznawania lub dostrzegania, zawierające lub zakładające porównanie) dotyczy więcej niż jednego odniesienia.

Istnienie progresji od elementu prostego do złożonego – w przypadku trzech pierwszych i kolejnych kategorii – jest mniej dyskusyjne. Jako kategorie zasadniczo metajęzykowe mogą być elementami bardziej złożonych działań związanych z komunikacją.

Podkategorie odniesień czynności

Wybór odniesień czynności

- formuły grzecznościowe, o których mowa w deskrytorze S 6.3.1: *Umie stosować właściwie formuły grzecznościowe*, mogą stać się odniesieniem dla czynności: *Umie obserwować/analizować; Umie rozpoznawać/zauważyć; Umie porównywać; Umie mówić o; Umie użyć... jednego języka, aby zrozumieć inny język lub wypowiadać się w innym języku;*
- systemy pisma, wymienione w deskrytorze S 1.3: *Potrafi/umie °obserwować/analizować° systemy pisma (w językach mało znanych lub nieznanach)*, mogą być również stosowane jako odniesienie dla czynności: *Potrafi/umie obserwować/analizować; Potrafi/umie rozpoznać/ zauważyć; Potrafi/umie porównać; Potrafi/umie mówić o; Potrafi/umie użyć... w jednym języku, aby zrozumieć inny lub porozumiewać się w innym języku; potrafi/umie właściwie użyć.*

Wymienione przykłady potwierdzają trudność wynikającą z klasyfikacji wielowymiarowej (por. fragment 4.1.1.1., w którym posłużyliśmy się właśnie przypadkiem z listy zasobów *Umiejętności*).

Rozwiązanie przyjęte dla kategorii *Umiejętności* nie zakłada uwzględnienia wszystkich możliwych kombinacji, a tylko tych, które zgodnie z celem dydaktycznym naszej pracy mogą być uważane za części składowe kompetencji osiąganym przez użycie na różnych poziomach nauki podejść pluralistycznych do języków i kultur. Aby wdrożyć tę ważną zasadę dydaktyczną, skorzystaliśmy z literatury źródłowej oraz naszych kompetencji w zakresie tych podejść.

Kolejność odniesień czynności

W obrębie każdej kategorii czynności zastosowaliśmy jednocześnie kilka reguł klasyfikowania:

- deskryptory ogólne, dotyczące np. metodologii, jak: °Umie wykorzystać/opanować° procesy °obserwacji/analizy° (/Umie podzielić na mniejsze elementy/klasyfikować je/ustalić relację między nimi/) – S 1.1, są umieszczone przed deskryptorami związanymi z poszczególnymi odniesieniami, np.: Potrafi analizować funkcje pragmatyczne (w języku, który jest mu mało °znany/bliski° lub °nieznany/obcy°) – S 1.5;
- treści dotyczące języka znajdują się przed zagadnieniami związanymi z kulturą;
- odniesienia mniej złożone umieszczone są przed bardziej złożonymi;
- w częściach o języku element odnoszący się do formy (fonetyczny, następnie graficzny) znajduje się przed elementem dotyczącym pojęcia (jeśli zachodzi taka potrzeba – strona referencyjna przed pragmatyczną).

4.1.2. Uwagi na temat stosowanej terminologii

4.1.2.1. Uwagi ogólne

Terminy omówione poniżej dotyczą co najmniej dwóch z trzech list zasobów przedstawionych w opracowaniu *FREPA – Wiedzy, Postaw, Umiejętności*.

Rozumienie

Termin bardzo wieloznaczny, który może oznaczać między innymi:

- *zrozumieć sens* (wypowiedzi językowej, gestu...) w sytuacji komunikacji. Chodzi tu o umiejętność o dużym stopniu złożoności, co nie jest typowe dla podejść pluralistycznych;
- *zrozumieć działanie* (system językowy, realia kulturowe...). W takim ujęciu to również jest umiejętność;
- *przyznać/uznać, zaakceptować*. W tym przypadku chodzi o postawę.

⇒ Terminu *rozumienie* używamy z rozwagą, starając się, aby wątpliwości zostały zredukowane przez kontekst.

Pojmowanie/przymywanie

Termin nieostry, może odnosić się tak do wiedzy, jak i postaw. Z tego powodu *pojmować język jako przedmiot* oznacza zarówno:

- wiedzę, że język jest przedmiotem;
- uznanie języka za przedmiot (postawa poznawcza).

W innych przykładach znaczenie tego terminu, np. *przyjmować istnienie innych znaczeń czytanego tekstu niż te, które są znane i praktykowane w obrębie języka ojczystego*, jest bliskie postawie akceptowania.

⇒ Unikamy tego terminu, wolimy określenia jednoznaczne (*uważać, że*).

Świadomość (mieć..., że...)

Wyrażenie niejasne, które zwykle odnosi się do wiedzy, ale również do postawy, np. *być wrażliwym na coś*, lub nawet do umiejętności, np. *umieć obserwować, analizować*.

⇒ Unikamy tego terminu (z wyjątkiem sytuacji, gdzie jest odpowiednikiem terminu bardziej precyzyjnego) i zamiast niego stosujemy terminy bardziej jednoznaczne (*wiedzieć coś, być wrażliwym na coś, umieć obserwować...*).

[Uwaga: uczulamy na częste użycie określenia *mieć świadomość* przy formułowaniu celów. Powoduje ono, że mylony jest proces, który umożliwia nabycie kompetencji, z samą kompetencją (w tym wypadku z kategorii *Wiedza*)].

Rozpoznawanie

Termin niejasny, może odnosić się między innymi do:

- umiejętności (rozpoznawanie już napotkanego słowa);
- postawy (rozpoznawanie czyjejs tożsamości, rozpoznawanie zainteresowania różnorodnością kulturową).

⇒ Unikamy stosowania tego terminu⁵⁶; wolimy używać terminów bardziej jednoznacznych, takich jak *identyfikować, dostrzegać* (w przypadku umiejętności) lub *akceptować* (w przypadku postaw).

W kolejnych częściach uwag terminologicznych znalazły się spostrzeżenia odnoszące się do kategorii *Postawy* oraz *Umiejętności*.

Nie ma potrzeby dodawania tego rodzaju szczegółowych uwag do listy związanej z kategorią *Wiedza*. Wynika to częściowo z ograniczonej różnorodności czynności, a częściowo ze ścisłej współzależności naszej terminologii z terminologią *ESOKJ*.

⁵⁶ W wersji polskiej został on jednak użyty ze względu na inny zakres tematyczny niż w językach angielskim: *recognize* i francuskim: *reconnaitre* [przyp. red.].

4.1.2.2. Uwagi dotyczące kategorii *Postawy*

Dla porównania warto odnieść się również do uwag przekrojowych, dotyczących terminologii już wyjaśnionej, a zwłaszcza do terminów: *rozumienie* i *rozpoznawanie*.

Uwaga

Terminy te kryją w sobie liczne niuanse, które zbliżają je do umiejętności (*zwracać uwagę na...*, *skupiać się na...*) lub postaw (*być otwartym na...*).

Tutaj są używane w tym drugim znaczeniu.

Gotowość na/bycie gotowym na

Terminy te należy rozumieć nie jako dysponowanie pewnymi zdolnościami do wykonania czegoś (co by sugerowało umiejętności), ale jako sposób bycia, postawę jednostki wobec świata.

Wrażliwość [bycie wrażliwym na coś], otwartość

Tych dwóch określeń używamy w celu zilustrowania pewnego faktu, o którym pisaliśmy we wcześniejszych uwagach (por. *Podkategorie odniesień* 4.1.1.4.): odniesienie wpływa na znaczenie czynności (w językoznawstwie mówimy o kolokacjach lub powiązaniu z punktu widzenia pragmatyki językowej z kontekstem).

Terminy te mogą być połączone ogólnie z odniesieniami dotyczącymi różnorodności [tak jak A 5.3.3: *Jest otwarty na to, co nieznanne* (w zakresie języka i kultury) lub w zakresach bardziej abstrakcyjnych – odnosić się do sposobu bycia jednostki, jak A 17: *Przejawia/jest wrażliwość/wrażliwy na doświadczenie*].

Doceniać

Termin wieloznaczny, który może oznaczać:

- *cenić w znaczeniu posiadać wartość* (przynależy wówczas do *savoir-être*);
- *przedstawiać, mieć wartość* (przynależy wówczas do umiejętności);
- *ubogacać/wzbogacać* (potocznie stosowany w inżynierii, przynależy również do umiejętności).

Staramy się unikać tego terminu i używamy raczej terminów jednoznacznych, jak *mieć szacunek dla*, *nadawać wartość*, *cenić*, *uznawać*.

4.1.2.3. Uwagi dotyczące kategorii *Umiejętności*

Dla porównania warto odnieść się również do uwag przekrojowych, dotyczących terminologii już wyjaśnionej, a zwłaszcza do terminów: *rozumienie* i *rozpoznawanie*.

Identyfikowanie [rozpoznawanie]

Ten termin może oznaczać przede wszystkim:

- ⇒ działanie, które prowadzi do wniosku, że jeden przedmiot i kolejny – lub inaczej – że dwukrotne pojawienie się przedmiotu oznacza ten sam przedmiot, np.: identyfikowanie słowa jako identycznego z tym, które pojawiło się poprzednio.
- ⇒ działanie, które prowadzi do wniosku, że jeden przedmiot należy do klasy przedmiotów mających wspólne cechy, np. identyfikowanie słowa jako należącego do zapożyczeń, które miały miejsce w różnych językach, wychodząc od arabskiego słowa *zarafa* – *girafe* (fr.).

W obu przypadkach *identyfikowanie* [rozpoznawanie] odsyła do „atrybutów” [tożsamości] danego przedmiotu. Można jednak znaleźć przykłady użycia słowa: identyfikowanie, w których nie ma mowy o „atrybutach” [tożsamości], np. *Umie rozpoznać cechy charakterystyczne jakiejś kultury, co znaczy być zdolnym do uświadomienia sobie cech charakterystycznych/opisania tych cech charakterystycznych*.

Zauważać

Porównaj uwagi powyżej – dla *identyfikowania*.

Transfer/dokonanie transferu

Terminu tego używamy w celu wskazania każdego działania polegającego na wykorzystaniu go w odniesieniu do dowolnej operacji językowej lub kulturowej (refleksyjnej lub komunikacyjnej), dotyczącej języka/kultury, wiedzy, umiejętności lub uwarunkowań osobowościowych posiadanych w związku z innymi językami/kulturami.

4.2. Dodatkowe uwagi i wyjaśnienia dotyczące kompetencji i zasobów

4.2.1. Częściowe ustrukturyzowanie list w inwentarzu

Celem przyświecającym uczestnikom projektu *Across Languages and Cultures (ALC)* – w propozycji przedstawionej dla drugiego średniookresowego programu *ECML*⁵⁷, a następnie w jego pierwszych opisach online – było opracowanie zorganizowanego i ustrukturyzowanego zestawu kompetencji.

Zamierzenie to okazało się jednak niewykonalne z dwóch powodów: po pierwsze – licznych trudności, napotkanych podczas prób ustalenia ogólnej hierarchii kompetencji, nawet w obrębie tylko jednej kategorii, np. *Wiedzy*, po drugie – konieczności rozdzielenia kompetencji i zasobów. W związku z tym uznaliśmy, że stworzenie zorganizowanego i ustrukturyzowanego zestawu kompetencji jest zbyt ambitne, ponieważ te same zasoby mogą być przywołane dla wielu różnych kompetencji – co prowadziłoby do powtórzeń – ale też i niepotrzebne, gdyż kompetencje konkretyzują się wyłącznie w działaniu i nieustannie zmieniających się sytuacjach, co sprawia, że nie mogą być ujęte w formie skończonego i ustrukturyzowanego zestawu.

Z tego względu struktura typu genealogicznego została zamieniona na dwudzielną, odnoszącą się zarówno do kompetencji, jak i zasobów.

W niektórych szczególnie uzasadnionych przypadkach fragmentarycznie pojawia się jednak rodzaj hierarchii opartej na relacji przynależności: element ogólniejszy – element specyficzny. Tak się dzieje np. w odniesieniu do *Kompetencji w zarządzaniu komunikacją językową i kulturową w kontekście różnorodności* (C1), która wydaje się obejmować *Kompetencję w rozwiązywaniu konfliktów/pokonywaniu przeszkód/wyjaśnianiu nieporozumień* (C1.1) oraz *Kompetencję mediacyjną* (C1.3).

Podobna kwestia pojawia się w przypadku zasobów, co krótko ilustrujemy poniżej:

S 2 Potrafi °rozpoznać [zauważyć]° °elementy językowe/zjawiska kulturowe° w °językach/kulturach°, które są mu bardziej lub mniej bliskie

S 2.1 °Umie °rozpoznać [zauważyć]° formy dźwiękowe [umiejętność rozpoznawania ze słuchu]°

S 2.1.1 Potrafi °rozpoznać [zauważyć]° °proste elementy fonetyczne [głoski]°

S 2.1.2 Potrafi °rozpoznać [zauważyć]° proste elementy prozodyczne

S 2.1.3 Potrafi °rozpoznać [zauważyć]° morfem lub słowo, kiedy je słyszy

Wskazane tu elementy hierarchii mają w inwentarzu formę kolejnych podpunktów na listach kompetencji i zasobów. W odniesieniu zwłaszcza do kompetencji konieczne jest podkreślenie, że jeśli nawet wydają się one podrzędne, to pozostają w pełnym tego słowa znaczeniu kompetencjami i mogą być przywołane niezależnie od wystąpienia kompetencji określonej jako nadrzędnej⁵⁸.

W uwagach do poszczególnych list inwentarza (por. fragment 4.1.) zostały wskazane przykładowe relacje pomiędzy zasobami, które wydały się nam szczególnie ciekawe, zwłaszcza w obrębie relacji wynikania.

⁵⁷ Por. <http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.html>

⁵⁸ Z tego powodu w odniesieniu do C1 i C2 lepiej jest mówić o sferach.

4.2.2. Progresywne ujęcie zasobów i kompetencji

Aby uchwycić logikę funkcjonowania inwentarza, należy właściwie rozumieć powiązania między zasobami a kompetencjami.

W konkretnej sytuacji i w danym zadaniu mogą się pojawić bardzo różne kompetencje i każda z nich będzie się odwoływała do pewnej liczby zasobów („mobilizowała je”). Zasoby z powodu różnorodności sytuacji i zadań nigdy nie będą identyczne. Niezależnie od tego różne kompetencje w powiązaniu z sytuacją przynajmniej częściowo odwołają się do podobnych zasobów.

Z tego względu ustalanie sztywnej hierarchii zasobów i kompetencji nie wydaje się sensowne, lepsze jest posłużenie się klasyfikacją wielowymiarową – dlatego też w naszym inwentarzu przyjęliśmy zasadę progresywnego uporządkowania treści. Z jednej strony zostały umieszczone kompetencje globalne o cechach powtarzalności i szczególnego znaczenia w kontekście podejść pluralistycznych oraz kompetencji różnojęzycznej i o znaczeniu różnokulturowym, z drugiej strony przyjęto listę różnego typu zasobów, które będą wykorzystywane w wielu sytuacjach, zadaniach i w ramach rozmaitych kompetencji.

Jednak nawet ten dwudzielny podział pomiędzy zestawem elementów złożonych (kompetencje) i zestawem elementów prostych (zasoby) nie jest kategoriyczny. Zależnie od ustalonych celów i kontekstu każdy element może potencjalnie stać się zasobem dla kompetencji z wyższego poziomu, a jednocześnie może być rozpatrywany w kategorii kompetencji odwołującej się do zasobów z poziomu niższego.

Opisanie zasobów ujętych na liście elementów prostych – niedających się rozłożyć na czynniki mniej skomplikowane – wydaje się zabiegiem bardzo trudnym, a chyba też i mało uzasadnionym. Ponadto, gdyby naszym celem było ograniczenie list zasobów wyłącznie do elementów o nieskomplikowanym charakterze, niektóre listy stałyby się rozpaczliwie ubogie. Uznaliśmy więc, że zasoby nie są elementami bezwzględnie prostymi.

Na podstawie powyższych rozważań dochodzimy do wniosku, że mamy do czynienia z progresją, pewnym kontinuum, w zakresie którego wyodrębnienie danej klasy pozostaje całkowicie arbitralne i zależy bardziej od spójności i zasadności dydaktycznej tak skonstruowanych zestawów niż od obiektywnych kryteriów. Nie znaczy to jednak, że rezygnujemy z podziału na kompetencje i zasoby, o których nadal jest mowa w inwentarzu.

4.2.3. Przykład integracji kompetencji i zasobów

Zgodnie z przyjętą koncepcją kompetencje są aktywowane w kontekście, czyli nie można ich poprawnie zdefiniować ani sklasyfikować w oderwaniu od konkretnej, w każdym przypadku odrębnej sytuacji oraz z pominięciem danego zadania, które także nigdy nie powtarza się w całości⁵⁹.

⁵⁹ Zauważmy, że w klasycznej teorii interakcjonizmu czy w podejściu etnometodologicznym kwestie te są jeszcze bardziej złożone. Z tego punktu widzenia zarówno sytuacja, jak i zadanie stanowią przedmiot interakcji i w związku z tym podlegają zmianom już w trakcie ich konstruowania! Zagadnienie to jest często przywoływane w podejściach interakcjonistycznych (Blea, Bronckart, 2005; Pekarek, 2005): działania jednostki, skierowane na wykonanie zadania, polegają na aktywowaniu kompetencji, a tym samym częściowo definiują, na czym polega zadanie i jaka jest sytuacja, w której odbywa się ten proces. Jednak mając na względzie przejrzystość naszego inwentarza, traktujemy sytuację i zadanie jako względnie jasno określone i niezmiennie.

Sposób, w jaki każdy dokonuje tej aktywacji i realizuje swoje kompetencje, zależy wobec tego od zadania, kontekstu sytuacyjnego oraz zasobów, którymi dysponuje, a także od umiejętności stosownego ich przywoływania. Ostatecznie właśnie to świadczy o posiadaniu kompetencji.

Powyższe uwagi wydają się konieczne dla podkreślenia faktycznej złożoności kompetencji, a także ze względu na potrzebę zmniejszenia ryzyka traktowania jej jako swego rodzaju rzeczy, co obecnie często obserwujemy, kiedy o nich mowa⁶⁰!

W obszarze naszego działania wyzwaniem jest z pewnością wybór kompetencji, a następnie umieszczenie jej w kontekście sytuacyjnym i w zadaniu – w których powinna być aktywowana wraz z innymi kompetencjami, co pociąga za sobą przywołanie zasobów. W ten sposób sprawdzamy sensowność naszego dwudzielnego podziału na kompetencje i zasoby.

Kompetencja adaptacyjna

Posłużymy się przykładem *Kompetencji adaptacyjnej* (C1.4), której istotą jest wychodzenie naprzeciw odmienności czy różnorodności. Podkreślaliśmy już, że tego typu kompetencja jest niezbędna w kontekście różnic bezpośrednio dostępnych, takich jak: różnice językowe, nierówny poziom biegłości językowej uczestników spotkania, niejasne zachowania kulturowe itp. Zwróćmy więc od razu uwagę, że *adaptowanie* nie oznacza po prostu *identyfikowania się* z drugą osobą ani jej zachowaniem albo bezwzględnego przyjmowania zachowania czy języka tej osoby. Są to raczej działania podejmowane w celu zapewnienia najlepszego przebiegu spotkania, zakładając, że różnice są oczywiste i widoczne dla wszystkich rozmówców.

Wyobraźmy sobie rozmowę różnojęzyczną i różnokulturową, w trakcie której jeden z uczestników stara się być coraz bliżej pozostałych, czyli w pewnym sensie usiłuje wkroczyć w ich strefę osobistą. To sprawia, że rozmowa staje się trudna ze względu na reguły proksemiczne [bliskości – oddalenia], (Hall, 1971 i 1981)⁶¹. Trzeba zareagować na tę sytuację, więc być może pewna forma przystosowania się czy adaptowania mogłaby pomóc.

Kolejno zadajemy trzy pytania, z których dwa pierwsze są ze sobą ściśle związane i dotyczą ogólnego adaptowania się:

- a) Jak w kategorii zasobów najlepiej opisać *adaptowanie się*, rozumiane w przedstawiony wcześniej sposób?
- b) Czy termin: *kompetencja* wiąże się z terminem: *adaptowanie się*?

Trzecie pytanie odnosi się do list z niniejszego inwentarza:

- c) Czy wśród zebranych zasobów można znaleźć elementy odpowiadające wymogom z punktów a) i b)?

Poniżej znajdują się propozycje naszych odpowiedzi oraz podsumowanie całej analizy.

- a) W przykładowej sytuacji stopień satysfakcji komunikacyjnej będzie zależał od stopnia wzajemnego przystosowania się do siebie jednego z jej uczestników (lub obojga), z kolei zakres stosowności tego przystosowania będzie odzwierciedlał wykorzystane zasoby:

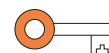
⁶⁰ Widać to szczególnie wyraźnie, kiedy omawiane pojęcie pojawia się w kontekście ewaluacji albo w kontekście zawodowym – rozmowy o pracę.

⁶¹ Podobne przykłady mogłyby być podane dla innych zadań czy sytuacji w kontekście różnojęzycznym: powitanie osoby pochodzącej z innego kręgu językowego i kulturowego, szukanie informacji w obcojęzycznym dokumencie, wysiłek w interpretowaniu i adekwatnym reagowaniu na czyjeś zachowanie, którego się początkowo nie rozumie itp.

- *adaptowanie się* zakłada w tej sytuacji przede wszystkim zauważenie odmiennego zachowania (stopień bliskości fizycznej w rozmowie) oraz rozpoznanie [identyfikowanie] i interpretowanie tego zachowania jako różnicy kulturowej, a nie wynikającego z niestosownych pobudek czy innych tego typu względów (*Umiejętności*);
 - *rozpoznanie i interpretowanie* należy oprzeć na wiedzy: wiadomo, że istnieją różnice w regułach proksemicznych – w zależności od danej kultury funkcjonują normy (interakcyjne) różne w odmiennych kulturach; wiadomo też, że rozmówca należy do odrębnej kultury i w związku z tym kieruje się innymi normami itp.;
 - *adaptowanie się* zakłada ponadto istnienie pewnej gotowości, dzięki której po wcześniejszej analizie uczestnik sytuacji może wyciągnąć wnioski umożliwiające mu stosowne zachowanie i kierowanie się normami rozmówcy, wykazując: otwarcie, elastyczność, gotowość do zmiany swoich norm zachowania itp. (*Postawy*);
 - *adaptowanie się* w aspekcie rozwiązania problemu polega również na przyjęciu najwłaściwszych zachowań, takich jak np. otwarta rozmowa na temat problemu (metakomunikacja) czy prośba do rozmówcy o zmodyfikowanie zachowania lub zmodyfikowanie własnego itp.
- b) W analizowanej sytuacji potrzebne jest odwołanie się do wyżej wymienionego zestawu zasobów, a bardzo możliwe, że jeszcze do innych. Zatem *adaptowanie się* należy do kompetencji (por. fragment 1.4.) charakteryzującej się pewnym stopniem złożoności, również w zakresie wybierania zasobów odpowiednich dla danej sytuacji. Kompetencja ta ma, na ile to możliwe, społeczną funkcję zapewnienia harmonijnego przebiegu interakcji pomimo różnic w normach i zachowaniach, które grożą jej niepowodzeniem. Kompetencja tego typu zostaje wywołana i jest aktywowana w sytuacjach należących do kategorii *Interakcje pomiędzy reprezentantami różnych kultur i języków*.
- c) Pozostaje sprawdzenie, czy wybrane zasoby zawierają te, które zostały wymienione w punkcie a) i które uznaliśmy za niezbędne do aktywowania kompetencji adaptacyjnej w rozpatrywanej sytuacji. Zaczniemy od sporządzenia listy właściwych zasobów na podstawie tych, które już figurują na naszych listach, uzasadniając ich wybór lub formułując uwagi odnośnie do ich pominięcia.

Umiejętności

S 2.10	Umie °rozpoznać/[zauważyć]° pewne zachowania związane z różnicami kulturowymi.
---------------	---



W kontekście kompetencji adaptacyjnej pierwszy zasób: *Umiejętności* jest niezbędny, żeby dostrzec problem, toteż został określony: *Umie zauważyć problem*.

Kolejne zasoby pozwalają na analizowanie/interpretowanie problemu:

S 1.7	Umie analizować kulturowy charakter różnych aspektów komunikacji.
S 1.8	Umie analizować pochodzenie kulturowe źródła pewnych zachowań.



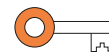
Na tym opiera się zrozumienie problemu. Jednak stwierdzenie, że jednostka *umie analizować* jawi się w tym kontekście jako nieprecyzyjne ze względów znaczeniowych. Potrzebne są kolejne zasoby, które bardziej szczegółowo odniosą się do umiejętności porównywania:

S 3.1	Umie porównywać.
S 3.1.1	Umie ustalić podobieństwa i różnice między °językami/kulturami° dzięki °obserwowaniu/analizowaniu/rozpoznawaniu/dostrzeganiu° niektórych elementów.
S 3.9	Umie porównywać kultury komunikacyjne.
S 3.9.2.1	Umie porównać swój/swoje językowy/e °repertuar/zachowania° z repertuarem/zachowaniami użytkowników innych języków.
S 3.9.2.2	Umie porównać odmienną komunikację niewerbalną z własną.
S 2.8.2	Potrafi °rozpoznać [zauważyć]° własną/e kulturową/e °specyfikę/odniesienia/przynależność°.



Tym samym dochodzimy do sedna problemu:

S 2.8	Potrafi °rozpoznać [zauważyć]° kulturową/e °specyfikę/odniesienia/przynależność°.
S 2.9	Umie °rozpoznać [zauważyć]° warianty komunikacji wywołane przez różnice kulturowe.



Zasoby związane z kategorią *Umiejętności* pojawiają się także części dotyczącej rozwiązania problemu:







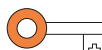



S 6.3	Umie porozumiewać się, uwzględniając °różnice społeczno-kulturowe/ społeczno-językowe°.
S 4.2	Potrafi jasno wskazać źródło nieporozumienia.



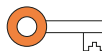
Wiedza

Znaczenie wiedzy zostało przedstawione w trzech rozdziałach niniejszego inwentarza, co pozwoliło na jej klarowne zaprezentowanie w kontekście umiejętności. Działania istotne dla różnorodności i różnokulturowości, takie jak analizowanie czy porównywanie, opierają się przede wszystkim na ogólnych działaniach poznawczych, czyli na wiedzy, oraz na umiejętnościach i postawach.

Poniżej przytaczamy kilka przykładów występowania zasobów z kategorii *Wiedza*:

K 8.2	Wie, że istnieje wiele kultur o różnym stopniu odrębności.	
K 10.7	Ma świadomość [jest świadomy] własnych reakcji na (/językowe/komunikacyjne/kulturowe) różnice.	
K 10.3	Wie, że różnice kulturowe mogą być źródłem trudności podczas °werbalnej/niewerbalnej° komunikacji/interakcji°.	
K 10.3.1	Wie, że trudności w komunikacji, wynikające z różnic kulturowych, mogą przybrać formę °szoku/wypalenia kulturowego°.	
K 10.2	Wie, że kultura i tożsamość mają wpływ na interakcje.	
K 10.2.1	Wie, że °zachowania/słowa° i sposób, w jaki są one °interpretowane/oceniane°, są powiązane z odniesieniami kulturowymi.	
K 3.5	Wie, że kompetencja komunikacyjna opiera się na wiedzy językowej, kulturowej i społecznej, głównie nieświadomionej.	
K 6.10	Wie, że istnieją podobieństwa i różnice między systemami komunikacji werbalnej/niewerbalnej.	
K 8.4	Wie, że członkowie każdej kultury określają (częściowo) właściwe dla nich °zasady/normy/wartości° dotyczące °praktyk/zachowań społecznych°.	
K 10.5	Wie, że jego zachowanie może być interpretowane w sposób odmienny przez użytkowników innych języków i kultur.	







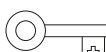
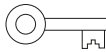
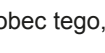
Pewne rodzaje wiedzy są potrzebne, aby móc rozwiązać problem:

K 10.9	Zna strategie, które można wykorzystać do rozwiązywania konfliktów międzykulturowych.	
--------	---	---

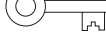






Postawy

Postawy są niezbędnym aspektem działania w kontekście różnorodności, odwołują się bowiem do wiedzy i aktywują umiejętności. Skonstruowanie pełnej listy postaw jest bardzo trudne, ale warto przytoczyć chociaż kilka przykładów.

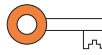
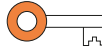

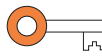

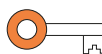
Najpierw prezentujemy te postawy, które wywołują gotowość do rozpoczęcia działania:

A 7.2	Jest skłonny uczestniczyć w różnojęzycznej (werbalnej/niewerbalnej) komunikacji, zgodnie z konwencjami i rytuałami odpowiadającymi kontekstowi.	
A 7.3	Jest gotowy do stawiania czoła trudnościom związanym z różnojęzycznymi/różnokulturowymi sytuacjami i interakcjami.	
A 7.3.1	Potrafi stawić czoła (zachowując pewność siebie) temu, co jest nowe/odmienne w zachowaniu językowym/kulturowym/w wartościach kulturowych innych osób.	
A 7.3.2	Jest gotowy na odczuwanie pewnego dyskomfortu, zawsze obecnego w sytuacjach i interakcjach różnojęzycznych/różnokulturowych.	
A 7.3.3	Jest gotowy na doświadczenia językowe/kulturowe, które mijają się z oczekiwaniami.	
A 7.3.4	Jest gotowy do odczuwania zagrożenia dla swojej tożsamości [utrata poczucia indywidualności].	
A 14.1	Czuje, że może stawić czoła złożoności/różnorodności kontekstów/rozmówców.	
A 14.2	Jest pewny siebie podczas komunikacji (w zakresie produkcji/recepcji/interakcji/mediacji).	
A 13.2.1	Chce (podejmuje próby) radzenia sobie z frustracją/emocjami wywołanymi uczestnictwem w innej kulturze.	

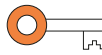

Następnie przytaczamy przykłady postaw potrzebnych do przyjęcia odpowiedniej postawy wobec tego, co może wydarzyć się w czasie interakcji:

A 1.1.1	Zwraca uwagę na sygnały werbalne i niewerbalne w komunikacji.	
A 2.1	Jest wrażliwy na swój język/kulturę i inne języki/kultury.	
A 2.2.1.1	Jest wrażliwy na różnorodność zakresów językowych {dźwięków, pisma, struktur składniowych itd.}, zakresów kulturowych {zasad zachowania przy stole, reguł poruszania się po drogach itd.}.	
A 4.2.2	Akceptuje, że inna kultura może odwoływać się do odmiennych zachowań kulturowych (zachowanie się przy stole/rytuały/...).	
A 11.3	Chce walczyć (/burzyć/przewycięzać/) ze swoimi uprzedzeniami wobec innych języków/kultur i ich użytkowników/członków.	
A 4.1	Monitoruje swój opór/swoje wycofanie wobec tego, co jest językowo/kulturowo inne.	
A 6.1	Szanuje odmiennosc i różnorodność (w różnojęzycznym i różnokulturowym środowisku).	

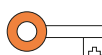
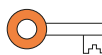
Kolejne postawy są niezbędne, aby zachować umiejętność krytycznej analizy:

A 8.6.2	Chce podejmować próby zrozumienia różnic w °zachowaniu/wartościach/postawach° członków kultury kraju goszczącego.	
A 10.3	Chce nabrać dystansu wobec zwyczajowych postaw względem różnic kulturowych.	
A 11.1	°Jest gotowy do przyjęcia postawy dystansu wobec własnego °języka/kultury° // patrzy na własny język z zewnątrz°.	
A 11.2	Jest skłonny powstrzymać się od wydawania sądów na temat °własnej kultury/innych kultur°.	
A 11.3	Chce walczyć (/burzyć/przewycięzać/) ze swoimi uprzedzeniami wobec innych °języków/kultur° i ich °użytkowników/członków°.	
A 11.3.1	Zwraca uwagę na własne negatywne reakcje wobec °kulturowych/językowych° różnic {obawy, pogarda, wstręt, wyższość...}	

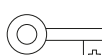
Dalsze przykłady postaw odzwierciedlają gotowość podjęcia próby rozwiązania problemu:

A 13.1	Chce °adaptować [przystosować] swoje zachowanie/być elastycznym° podczas interakcji z osobami, które są °językowo/kulturowo° różne.	
A 13.2.2	Chce przystosować, adaptować własne zachowania do tego, czego się °dowie/nauczy° na temat komunikacji kultury goszczącej.	

Istotna jest także każda postawa, która w przykładowej sytuacji wyraża się następująco:

A 12.2	Zgadza się zrezygnować (choćby tymczasowo) lub kwestionować °własne zwyczaje (słowne lub inne)/własne zachowania/wartości...° i przyjąć inne (nawet tymczasowo, w sposób odwracalny) °zachowania/postawy/wartości°, niż te, które były dotychczas częścią tożsamości językowej i kulturowej.	
A 10.1	Chce widzieć w sposób °fakty językowe/kulturowe° {zapożyczenia/językowe lub kulturowe wymieszanie/itp} w sposób bardziej przemyślany, mniej noramatyczny.	

Zwróćmy uwagę, że wdrożenie kompetencji adaptacyjnej może prowadzić jeszcze dalej – wywołać chęć uczenia się i wyzwolić większą ciekawość:

A 3.4	Jest zainteresowany zrozumieniem, na czym polegają interakcje międzykulturowe/różnokulturowe.	
-------	---	---

Jakie wnioski możemy wyciągnąć z tej analizy?

1. Nasze ujęcie kompetencji, wraz z modelem odnoszącym je do zasobów, okazało się trafne. Koncepcję tę przyjęliśmy po zapoznaniu się z literaturą przedmiotu oraz na podstawie refleksji teoretycznych przedstawionych w rozdziale 1. niniejszego opracowania. Stosowanie pojęć zawartych w proponowanym modelu umożliwi wyrażenie stanów zgodnych z osobistym i zbiorowym doświadczeniem oraz wynikających z danego typu sytuacji i działań. Pojęcia zawarte w modelu są zgodne z opisem kompetencji i zasobów.
2. Przyjęte na naszych listach deskryptory zasobów stanowią rozległą bazę do wykorzystania w kilku najważniejszych zakresach niezwykle bogatej analizy. Analizę tę można prowadzić zarówno na poziomie deskryptorów ogólnych, jak i szczegółowych, a nawet wtedy, kiedy deskryptory są sformułowane zbyt szeroko lub zbyt wąsko.

Jesteśmy w pełni świadomi ograniczeń wynikających z posłużenia się tylko jednym przykładem, który nie stanowi wystarczająco rzetelnej próby sprawdzenia proponowanego modelu i narzędzi – tak w zakresie samego modelu teoretycznego, jak i narzędzi przydatnych w działaniu dydaktycznym (zob. fragment 1.7.).

Podsumowując, stwierdzamy, że nasz model odzwierciedla przyjęcie dobrego kierunku, ale z pewnością można go ulepszać. Sprawdza się on w odniesieniu do złożonych aspektów kompetencji różnorodnej i różnokulturowej oraz w ujęciu pluralistycznym, gdzie wykazuje walor operacyjny w nauczaniu/uczeniu się.

Możemy zatem wysunąć hipotezę, że działania w klasie odnoszące się do zasobów mogą wzmocnić rozwijanie wielu kompetencji, których rolę bardzo mocno podkreślamy w kontekście rozwijania kompetencji różnorodnej i różnokulturowej.

ZAŁĄCZNIK

Wykaz publikacji stanowiących podstawę opracowania inwentarza *FREPA*

Andrade A.I., Sa C.M., (2003), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araujo Carreira M.H., (1996), *Indices linguistiques et constructions du sens: une étude exploratoire de l'activité de lecture des sujets francophones en portugais*, „Etudes de Linguistique Appliquée”, nr 104, s. 411–420.

Armand F., (2004), *Favoriser l'entrée dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire*. „Scientifica Pedagogica Experimentalis”, XLI, nr 2, s. 285–300.

Armand F., Maraillet E., Beck A.I., (2003), *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique: le projet ÉLODiL*, prezentacja na symposium *Dessine-moi une école*, Quebec.

Audin L., (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère et français: pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3*, [w:] Ducancel G. i in. (red.), *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions*, „Repères”, nr 29, Paryż, INRP.

„Babylonia”, nr 2, (1995), Comano: Fondazione Lingue e Culture. Numéro consacré aux rapports entre la langue maternelle et les langues secondes. Contient diverses contributions consacrées à la pédagogie intégrée et à l'éveil aux langues, współautorzy: Roulet E., Moore, Van Lier, Perregaux i Magnin-Hottelier.

„Babylonia”, nr 2, (1999), Comano: Fondazione Lingue e Culture. Numer poświęcony zjawisku otwarcia na języki, gdzie szczególnie zaakcentowano temat zapożyczeń, współautorzy: de Pietro J.F., de Goumöens, Kerschbaumer, Buletti, Billiez i Sabatier, Jaquet, Macaire, Candelier, Matthey, Nagel, Jeannot, Perregaux.

„Babylonia”, nr 4, (2005), Comano: Fondazione Lingue e Culture. Numer poświęcony zintegrowanej dydaktyce, współautorzy: Wokusch S., Béguelin-Argimòn V.

Bailly D., Luc C., (1992), *Approche d'une langue étrangère à l'école. Étude psycholinguistique et aspects didactiques*. Paryż: INRP.

Bailly S., Ciekanski M., (2003), *Enseigner et apprendre deux langues étrangères en un seul cours*. „Recherches et Applications”, s. 136–142.

Bailly S., Castillo D., Ciekanski M., (3 A.D.), *Nouvelles perspectives pour l'enseignement/ apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire*, [w:] Sabatier C. i in. (red.), *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif*.

Bär M., Gerdes B., Meißner F.J. i Ring J., (2005), *Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul*, „Hispanorama”, nr 110, s. 84–93.

Beacco J.C., Bouquet S. i Porquier R., (2004), *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant) – Un référentiel*. Paryż: Didier i Rada Europy.

Beacco J.C., Byram M., (2003), *Guide for the development of language education policies in Europe – From language diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Rada Europy, [www.coe.int].

Blanche-Benveniste C., Valli A., (1997), *Une grammaire pour lire en quatre langues, [w:] Recherches et applications. L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. „Hachette”, s. 33–37.

Bernaus M., Andrade A.I., Kervran M., Murkowska A. i Trujillo Sáez F., (2007), *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*, Strasbourg, Graz: Rada Europy, Europejskie Centrum Języków Nowożytnych, [www.ecml.at/mtp2/LEA].

Byram M., (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters*.

Byram M., Gribkova B. i Starkey H., (2002), *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Rada Europy, [www.coe.int].

Byram M. i Tost Planet, M., (2000), *Social identity and the European dimension: Intercultural competence through foreign language learning*. Graz, Strasbourg: Rada Europy i Europejskie Centrum Języków Nowożytnych, [www.ecml.at].

Byram M., Zarate G. i Neuner G., (1997), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Rada Europy.

Castellotti V., (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Część trzecia), Paryż: CLE International.

Castellotti V. i Moore D., (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg: Rada Europy.

Cavallini M., (2005), *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Didier, CREDIF.

CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2005). *Apprendre par et pour la diversité linguistique. Lernen durch die Sprachenvielfalt*. Etudes et Rapports 22, Bern: Ediprim AG.

Charmeux E., (1992), *Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues*. *Repères*, 6, s. 155–172.

Coste D., Moore D. i Zarate G., (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle, [w:] Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Paryż: EDICEF, s. 8–67.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais, (2001).

Cushner K. i Brislin R.W., (1996), *Intercultural interactions. A practical guide*. Rozdział 2. Londyn: Sage.

Dabène L., (1996), *Pour une contrastivité 'revisitée'*, „Etudes de Linguistique Appliquée”, nr 104.

Dabène L. i Masperi M., (1999), *Et si vous suiviez Galatea...? Présupposés théoriques et choix pédagogiques d'un outil multimédia d'entraînement à la compréhension des langues romanes*, Grenoble: LIDILEM – Université Stendhal Grenoble III.

Degache C., (1996), *La réflexion méta de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers espagnol*, „Etudes de Linguistique Appliquée”, nr 104, s. 479–490.

Degache C. i Masperi M., (1998), *La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes*, [w:] Billiez J. (red.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, Grenoble: CDL-LIDILEM, s. 361–375.

Donmall, G. (red.) (1985). *Language awareness*. Londyn: CILT.

Donmall G., (1992), *Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms*. [w:] James C. i in. (red.), *Language awareness in the classroom*, Londyn, Nowy Jork: Longman, s. 107–122.

Duverger J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette FLE.

Esch E., (2003), *L'acquisition trilingue: recherches actuelles et questions pour l'avenir*, [w:] Carton F. i Riley P. (red.), *Vers une compétence plurilingue, Recherches et applications*, s. 18–31.

Evlang (całość materiałów dydaktycznych).

Fantini A.E., (2000), *A central concern: Developing intercultural competence (adaptacja fragmentu: Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force, Brattleboro)*, VT, USA: 1994, World Learning. Education|Development|Exchange.

Fenner A.B. i Newby D., (2000), *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, Graz, Strasburg: Europejskie Centrum Języków Nowożytnych, Rada Europy, [www.ecml.at].

Gajo L., (1996), *Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane: un atout bilingue doublé d'un atout roman?*, „Etudes de Linguistique Appliquée”, nr 104, s. 43–440.

Garrett P. i James C., (1992), *Language awareness – A way ahead*, [w:] James C. i in. (red.), *Language awareness in the classroom*, Londyn, Nowy Jork: Longman, s. 306–318.

Gonod A., Fleury H. i Lehours C., (2004), *Jouons avec les jours de la semaine*, (adaptacja publikacji Evlang, Les langues, jour après jour).

Gorin-Ping G. i Lamy-Dumond M.P., (2004), *Ecritures de nos origines à nos jours. Présentation du projet et Livret de l'élève*.

Hawkins E., (1984), *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hawkins E., (1999), *Foreign language study and language awareness*. „Language Awareness”, nr 8, 3, 4, s. 124–142.

Horak A., Matzer E., Seidlhofer B., Spenger J. i Stefan F., (2002), *Rohentwurf zu Orientierungsstandards für die 8. Schulstufe im Fachbereich Fremdsprachen (am Beispiel des Englischen)*.

Huber J., Huber-Kriegler M. i Heindler D. (red.), (1995), *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach und Kulturelziehung*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung, Graz:Reihe III, teksty: Delanoy W., Wintersteiner W., Penz H., Meixner Ch., Camilleri A., Gstettner P., Pihler M.

Hufeisen B. i Neuner G. (red.), (2004), *The plurilingualism project: Tertiary language learning – German after English*, (wersja anglojęzyczna: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*), Graz, Strasburg: Europejskie Centrum Języków Nowożytnych, Rada Europy, [www.ecml.at].

James C. i Garrett P., (1992), *The scope of language awareness*, [w:] James C. i in. (red.), *Language awareness in the classroom*, Londyn, Nowy Jork: Longman, s. 3–20.

Kervran M., Delaume L. i Langlois G., (2004), *Le voyage de Plume*.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (red.), (1997), *Lernen für Europa 1991–1994. Abschlussbericht eines Modellversuchs, 2-1997*.

Les animaux prennent la parole, (2004), adaptacja pomocy dydaktycznych przygotowanych w ramach projektu Eulang dla dzieci, które nie potrafią jeszcze czytać.

Luchtenberg S., (2003), *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik*, [w:] Rastner E.M. (Hrsg.), *Sprachaufmerksamkeit*, Innsbruck, Wiedeń, Monachium, Bozen: StudienVerlag, s. 27–46.

Lutjeharms M., (2002), *Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien*, [w:] Kischel G. (red.), *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001*, Haga, 9–10 listopada 2001, Aachen: Shaker, s.119–135.

Manço A.A., (2002), *Les compétences psycho-sociales. Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. Paryż: L'Harmattan.

Maspero M., (1996), *Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutant*, [w:] Dabène L. i Degache C. (red.), *Comprendre les langues voisines*, „Etudes de Linguistique Appliquée”, nr 104, s. 491–502.

Matzer E., *Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien*: KIESEL.

McGurn J., (1991), *Comparing languages – English and its European relatives*, Cambridge:Cambridge University Press.

Meißner F.J., (2005). *Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum*, [w:] Meißner F.J. (koordynacja), *Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht*, „Fremdsprachen Lehren und Lernen”, nr 34, Tübingen: Narr, s. 125–145.

Meißner F.J., (2005), *Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht*, [w:] Hufeisen B., Lutjeharms M. (red.), *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Narr, s. 129–135.

Meißner F.J. i Burk H., (2001), *Hörverstehen in einer unbekanntem romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärspracherwerb*, „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, nr 12, s. 63–102.

Meißner F.J., Meißner C., Klein H.G. i Stegmann T.D. (red.), (2004), *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.

- Morkötter S., (2005), *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Lehrern*, Frankfurt: Peter Lang.
- Murphy-Lejeune E., (2003), *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paryż: Didier.
- Murphy-Lejeune E. i Zarate G., (2003), *L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques*. Vers une compétence plurilingue, *Recherches et applications*, lipiec, s. 32–46.
- Neuner G., (1998), *Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, [w:] *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Paryż: EDICEF, s. 97–154.
- Nony R., Louat A., Lecacheux N., Delaume L., Jacquet P., Hamel A. i Kervran M., (2004), *Tintin polyglotte*.
- Oomen-Welke I., Belke G., Brill T., Nöth D. i Steinig W., Knapp W., Häcker S., Vief-Schmidt G. i Berman-seder S., Riehl C., Friedrich E. (red.), (1999), *Sprachen in der Klasse. Praxis Deutsch*, [w:] „Zeitschrift für den Deutschunterricht”, nr 157 Seelze: Frierich Verlag.
- Oomen-Welke I., (2003), *Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext*, [w:] Bredel U. i in. (red.), *Didaktik der deutschen Sprache*, Band 2, Paderborn: Schöningh, s. 452–463.
- Oomen-Welke I. i Krumm H.J., Candelier M., Hufeisen B., Reif-Breitwieser S., Esteve O., (2004), *Sprachenvielfalt im Klassenzimmer – Eine Chance für den Deutschunterricht*, „Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts”, nr 31, Berlin: Goethe Institut.
- Paige R.M., (1993), *Trainer competencies for international and intercultural programs*, [w:] Paige R.M. (red.), *Education for the intercultural experience*, Maine: Intercultural Press Inc., s.169–99.
- PECARO – *Plan cadre romand*, (2004), *Rozdział 8: Langues*, OPA (Objectifs prioritaires d'apprentissage).
- Perregaux Ch., (1994), *ODYSSEA. Accueils et approches interculturelles*, Neuchâtel: Corome.
- Perregaux Ch., (2002), *Approches interculturelles et didactiques des langues: vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation?*, [w:] Dasen P.R. i in. (red.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, Brussels: De Boeck, s. 181–201.
- Perregaux Ch., de Goumoëns C., Jeannot D. i de Pietro J.F. (red.), (2003), *Education et ouverture aux langues à l'école. Tom 1 (1re enfantine – 2e primaire)*. Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Neuchâtel: Secrétariat général (SG/CIIP).
- Perregaux Ch., de Goumoëns C., Jeannot D. i de Pietro J.F. (red.), (2003), *Education et ouverture aux langues à l'école. Tom 2 (3P-6P; 8-11 ans)*, Neuchâtel: Secrétariat general (SG/CIIP).
- Polytesse – Niveau 1: Salutations*, (2004).
- Pusch M.D., Seelye H.N. i Wasilewski J.H., (1984), *Training for multicultural education competencies*, [w:] Pusch M.D. (red.), *Multicultural education. A cross cultural training approach*. Maine: Intercultural Press, Inc.

Rada Europy, (2001/2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Strasburg i Cambridge: Rada Europy/Cambridge University Press, [www.coe.int].

Renwick G.W., (1984), *Evaluation: Some practical guidelines*, [w:] Pusch M.D. (red.), *Multicultural education. A cross cultural training approach*, Maine: Intercultural Press, Inc.

Reymond C. i Mack O., (2006), *Didactique intégrée des langues: dispositif pour futurs enseignants primaires*, „Babylonia”, nr 1, Comano: Fondazione Lingue e Culture, s. 52–54.

Riley P., (2003), *Le 'linguisme'- multi- poly- pluri? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques*, [w:] Carton F. i in. (red.), *Vers une compétence plurilingue*, s 8–18.

Roberts C. i in., (2001), *Language learners as ethnographers. Multilingual Matters*.

Rost-Roth M., (2004), *The promotion of intercultural competence in tertiary language teaching: German after English*, [w:] Hufeisen B. i Neuner G. (red.) *The Plurilingual Project: Tertiary language learning – German after English*, Graz, Strasburg: Europejskie Centrum Języków Nowożytnych, Rada Europy [www.ecml.at].

Rousseau J., (1997), *L'escalier dérobé de Babel*, [w:] *L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Recherches et applications*, Hachette, s. 38–45.

Schader B., (1999), *Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe. Didaktisches Begleitheft zur Geschichte. Hilfe! Help! Aiuto! Mit weiterführenden Ideen und Informationen zu Sprachenprojekten und zum interkulturellen Unterricht*, Zurich: Orell Füssli.

Seelye H.N., (1994), *Teaching culture. Strategies for intercultural communication*, Illinois: National Textbook Company.

Szkolne programy nauczania we Francji, (2002).

Starkey H., (2002), *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*, Strasburg: Rada Europy.

„The Language Investigator” – [www.language-investigator.co.uk].

Tomalin B. i Stempleski S., (1993), *Cultural awareness*, Oxford: Oxford University Press.

Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D. i Penz H., (2003), *Cultural mediation and language learning and teaching*, Graz, Strasburg: Europejskie Centrum Języków Nowożytnych, Rada Europy, [www.ecml.at].

BIBLIOGRAFIA

Bär M., (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*, Tübingen: Narr.

Beacco J.C. i Byram M., (2007), *Guide for the development of language education policies in Europe – from linguistic diversity to plurilingual education*, Strasburg: Rada Europy, [www.coe.int/lang/en].

Beacco J.C. i in., (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Strasburg: Rada Europy, [www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/ Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf].

Beckers J., (2002), *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*, Brussels: Labor.

Bronckart J.P. i Dolz J., (1999), *La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières?*, [w:] Dolz J. i Ollagnier E., *L'énigme de la compétence en education*, Bruxelles: De Boeck, s. 27–44.

Bulea E. i Bronckart J.P., (2005), *Pour une approche dynamique des compétences (langagières)*, [w:] Bronckart J.P., Bulea E. i Pouliot M. (red.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, s.193–227.

Candelier M. i de Pietro J.F., (2011), *Les approches plurielles: cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles*, [w:] Blanchet P. i Chardenet P. (red.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*, Paryż: Editions des archives contemporaines et Agence universitaire de la Francophonie, s. 259–273.

Rada Europy, (2001), *Europejski system opisu kształcenia językowego*, Strasburg i Cambridge: Rada Europy i Cambridge University Press, [www.coe.int].

Coste D., Moore D. i Zarate G., (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasburg: Rada Europy, [www.coe.int].

Crahay M., (2005), *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*. „Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale”, nr 21, 22 (special issue on: Les compétences: concepts et enjeux), Liège: Université de Liège, s. 5–40.

D'Hainaut L., (1977), *Des fins aux objectifs de l'éducation – L'analyse de la conception des politiques éducatives, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*, Paryż i Bruksela: Nathan i Labor.

Hall E.T., (1971), *La dimension cachée*, Paryż, Seuil (tłumaczenie na podstawie *The hidden dimension*, 1966).

Hall E.T., (1981), *Proxémique*, [w:] Winkin Y. (dir.), *La nouvelle communication*. Paryż, Seuil, s. 191– 221.

Jonnaert Ph., (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Brussels: De Boeck.

Le Boterf G., (1994), *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paryż: Éditions d'organisation.

Meißner F.J. i Senger U., (2001), *Vom induktiven zum konstruktiven Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung*, [w:] Meißner F.J. i Reinfried M. (red.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Tübingen: Narr, s. 21–50.

Pekarek Doehler S., (2005), *De la nature située des compétences en langue*, [w:] Bronckart J.P., Bulea E. i Pouliot M. (red.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, s. 41–68.

Zintegrowane podejście dydaktyczne

Castellotti V., (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paryż: CLE international.

Cavalli M., (2007), *Education bilingue et plurilinguisme des langues – Le cas du Val d'Aoste*. Paryż: Crédif-Didier, LAL series, s. 369.

De Pietro J.F., (2009), *Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient*, „Babylonia”, nr 4, s. 54–60.

Forlot G. (red.), (2009), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paryż: L'Harmattan.

Hufeisen B. i Neuner G. (red.), (2003), *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*, Graz i Strasburg, Europejskie Centrum Języków Nowożytnych, Rada Europy, [www.ecml.at].

Kervran M. i Deyrich M.C. (red.), (2007), *Les langues en primaire: quelles articulations*, „Les Langues Modernes”, nr 4.

Roulet E., (1980), *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Paryż: Crédif – Hatier.

Wokusz S., (2005), „*Didactique intégrée: vers une définition*”, „Babylonia”, nr 4.

Otwarcie na języki

Candelier M. (red.), (2003a), *Eulang – L'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Brussels: De Boek – Duculot.

Candelier M. (red.), (2003b), *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum/Janua Linguarum – The Gateway to Languages the introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*, Graz i Strasburg: Europejskie Centrum Języków Nowożytnych, Rada Europy, [www.ecml.at].

Candelier M., (2007), *Awakening to languages and Language policy*, [w:] Cenoz J. i Hornberger N., *Encyclopedia of Language and Education*, wyd. II, t. 6, *Knowledge about Language*, Heidelberg, Springer-Verlag, s. 219–232.

De Pietro J.F., (2003), *La diversité au fondement des activités réflexives*, *Repères* 28, s.161–185.

Hawkins E., (1984), *Awareness of language. An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.

James C. i Garrett P., (1992), *The scope of language awareness*, [w:] James C. i Garrett P. (red.), *Language awareness in the classroom*, Londyn: Longman.

Kervran M. (red.), (2006), *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*, 2 tomy, Rennes: CRDP de Bretagne.

Perregaux C., de Pietro J.F., de Goumoëns C. i Jeannot D. (red.), (2002), *EOLE: Education et ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP.

Strony internetowe:

Discovering languages, [http://www.ascl.org.uk/Home/About_us/Projects/Discovering_language/]. EDi-LiC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle), [www.edilic.org/].

The Language Investigator, [www.language-investigator.co.uk/].

Interkomprensja pokrewnych języków

Blanche-Benveniste C. i in., (1997), *EuRom 4, Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes: portugais, espagnol, italien, français*, Florence: La Nuova Italia.

Conti V. i Grin F. (red.), (2008), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genewa: Editions Georg.

Dabène L., (2002), *Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension*, „Babylonia”, nr 2.

Doyé P., (2005), *L'intercompréhension*. Strasburg: Rada Europy, [www.coe.int/].

Escudé P. i Janin P., (2010), *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paryż: CLE international.

Klein H.G. i Stegmann T.D., (2000), *Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.

Meißner F.J., Meißner C., Klein H.G. i Stegmann T.D., (2004), *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.

Podejście międzykulturowe

Byram, M. (red.) (2003), *Intercultural competence*. Strasburg: Rada Europy.

Byram M., (2010), *Linguistic and intercultural education for Bildung and citizenship*, „The Modern Language Journal”, nr 94, s. 317–321.

Byram M., Gribkova B. i Starkey H., (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasburg: Rada Europy, [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf].

Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D. i Penz H., (2003), *Cultural mediation and language learning and teaching*, Graz, Strasburg: Europejskie Centrum Języków Nowożytnych, Rada Europy, [www.ecml.at].

Dystrybucja publikacji Rady Europy

BELGIA

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUKSELA
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Faks: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>
Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUKSELA
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOŚNIA I HERCEGOWINA

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000, SARAJEWO
Tel.: + 387 33 640 818
Faks: + 387 33 640 818
E-mail : robertsplus@bih.net.ba

KANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
1-5369 Canotek Road
CA-OTTAWA, Ontario K1J 9J3
Tel.: +1 613 745 2665
Faks: +1 613 745 7660
Bezpl. Tel.: (866) 767-6766
E-mail : order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CHORWACJA

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000, SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Faks: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

REPUBLIKA CZESKA

Suweco CZ, s.r.o. Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Faks: +420 2 848 21 646
E-mail : import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DANIA

GAD
Vimmelskafet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Faks: +45 77 66 60 01
E-mail: gad@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLANDIA

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Faks: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCJA

La Documentation française
(diffusion/distribution France entière)
124, rue Henri Barbusse
FR-93308 AUBERVILLIERS CEDEX
Tel.: +33 (0)1 40 15 70 00
Faks: +33 (0)1 40 15 68 00
E-mail: commande@ladocumentationfrancaise.fr
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>
Librairie Kléber
1 rue des Francs Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Faks: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

NIEMCY

AUSTRIA

UNO Verlag GmbH
August-Bebel-Allee 6
DE-53175 BONN
Tel.: +49 (0)228 94 90 20
Faks: +49 (0)228 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GRECJA

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel.: +30 210 32 55 321
Faks: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

WĘGRY

Euro Info Service Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Faks: +36 1 349 2053
E-mail: euoinfo@euoinfo.hu
<http://www.euoinfo.hu>

WŁOCHY

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Faks: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWEGIA

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Faks: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLSKA

Ars Polona JSC
25 Obronców
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Faks: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGALIA

Livraria Portugal
(Dias & Andrade, Lda.)
Rua do Carmo, 70
PT-1200-094 LISBOA
Tel.: +351 21 347 42 82/85
Faks: +351 21 347 02 64
E-mail: info@livrariaportugal.pt
<http://www.livrariaportugal.pt>

FEDERACJA ROSYJSKA

Ves Mir
17b, Butlerova ul.
RU-101000 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Faks: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

HISZPANIA

Díaz de Santos Barcelona
C/ Balmes, 417-419
ES-08022 BARCELONA
Tel.: +34 93 212 86 47
Faks: +34 93 211 49 91
E-mail: david@diazdesantos.es



HISZPANIA

<http://www.diazdesantos.es>
Díaz de Santos Madrid

C/Albasanz, 2
ES-28037 MADRID
Tel.: +34 91 743 48 90
Faks: +34 91 743 40 23
E-mail: jpinilla@diazdesantos.es
<http://www.diazdesantos.es>

SZWAJCARIA

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Faks: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

WYDAWNICTWO RADY EUROPY

FR-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81, Faks: +33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int, Website : <http://book.coe.int>

WIELKA BRYTANIA

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Faks: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

STANY ZJEDNOCZONE I KANADA

Manhattan Publishing Co
2036 Albany Post Road
USA-10520 CROTON ON HUDSON, NY
Tel.: +1 914 271 5194
Faks: +1 914 271 5886
E-mail: coe@manhattanpublishing.coe
<http://www.manhattanpublishing.com>

FREPA

System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur

Kompetencje i zasoby

Michel Candelier (koordynator), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol i Anna Schröder-Sura

Z udziałem Muriel Molinié

Publikacja przeznaczona jest dla:

- nauczycieli wszystkich przedmiotów, zainteresowanych nauczaniem różnojęzycznym i międzykulturowością;
- osób odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli;
- decydentów w dziedzinie edukacji, autorów programów nauczania i materiałów edukacyjnych.

Pluralistyczne podejścia do języków i kultur polegają na wdrażaniu procesu dydaktycznego, uwzględniającego równoczesne nauczanie i uczenie się wielu języków i kultur.

Koncepcja zaprezentowana w publikacji zrywa z wizją odrębnych kompetencji językowych, typowych jedynie dla danego języka. Autorzy zdecydowanie opowiadają się za teorią kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej, promowanej przez Radę Europy już w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*.

Przykłady deskryptorów według *Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (ang. FREPA):

- *Umie korzystać z wiedzy i umiejętności opanowanych w jednym języku do °rozumienia/ wypowiedzi° w innym języku* [kategoria zasobów *Umiejętności*];
- *Jest przekonany o własnych umiejętnościach językowych (o możliwości ich analizowania/ zastosowania)* [kategoria zasobów *Postawy*];
- *Wie, że należy dostosować swój repertuar komunikacyjny do kontekstu społecznego oraz kulturowego, w którym zachodzi komunikacja* [kategoria zasobów *Wiedza*].

Więcej szczegółowych informacji o materiałach zawartych w niniejszej publikacji znajdują Państwo pod adresem: <http://carap.ecml.at>

Rada Europy jest wiodącą na kontynencie europejskim organizacją praw człowieka. Zrzesza 47 państw, w tym 28 spośród członków Unii Europejskiej. Wszystkie państwa członkowskie Rady Europy przystąpiły do *Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności* – traktatu, którego celem jest ochrona praw człowieka, demokracji i rządów prawa. Przestrzeganie postanowień *Konwencji* nadzoruje Europejski Trybunał Praw Człowieka, z siedzibą w Strasbourgu, który rozpatruje skargi na ich naruszenie, po wyczerpaniu w danym kraju środków odwoławczych. Unia Europejska przygotowuje się do podpisania *Konwencji*, tworząc wspólną europejską przestrzeń prawną dla ponad 820 milionów obywateli.