



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



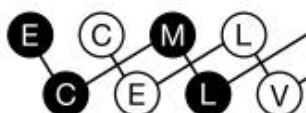
ROPP

Referenčni okvir za pluralistične pristope
k jezikom in kulturam

Zmožnosti in viri

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

Z udeležbo Muriel Molinié



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes
Europäisches Fremdsprachenzentrum





Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam

Zmožnosti in viri

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

Z udeležbo Muriel Molinié.

Angleška izdaja:

FREPA

*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures**Competences and resources*

ISBN: 978-92-871-7173-3

Council of Europe Publishing

Priprava angleške revidirane izdaje:

Michel Candelier (koordinator), Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó Lőrincz, Xavier Pascual in Anna Schröder-Sura. S pomočjo Karen Gonzalez Orellana in Karine Witvitzky (pripravnic na ECML – Université du Maine, Le Mans), Chantal Bousquet (pripravnica na Université du Maine, Le Mans) in Anke Englisch (študentka, Justus-Liebig Universität, Gießen).

Mnenja, izražena v tem delu, so v izključni odgovornosti avtorjev in ne odražajo nujno uradne politike Sveta Evrope

Vse pravice pridržane. Nobenega dela te publikacije ni dovoljeno prevesti, razmnožiti ali prenesti v kakršnikoli obliki ali s kakršnimikoli sredstvi, elektronskimi (CD-ROM, internet itn.) ali mehanskimi, vključno s fotokopiranjem, snemanjem ali kakršnimkoli sistemom za shranjevanje ali priklic informacij, brez predhodnega pisnega dovoljenja Oddelka za javne informacije na Direkciji za komuniciranje (FR-67075 Strasbourg Cedex ali publishing@coe.int).

Platnica: Georg Gross

Postavitev: Christian Friedrich

Fotografija na platnici: © Andresr | shutterstock.com

Council of Europe Publishing

European Centre for Modern Languages/Council of Europe

Publikacijo v slovenskem prevodu izdal: Zavod RS za šolstvo**Za izdajatelja: Vinko Logaj****Prevod: Prevajalska agencija Julija, d. o. o.****Strokovna redakcija slovenskega prevoda in jezikovni pregled: Ina Ferbežar, Simona Kranjc, Janez Skela****Uredila: Liljana Kač****Tehnično uredila: Hana Volčanšek****Ljubljana 2017**

© Svet Evrope (ECML/CELV), 2012 angleška izdaja

© Zavod RS za šolstvo, 2017 slovenski prevod

Izvirno besedilo je nastalo v Svetu Evrope ter je bilo uporabljeno z njegovim dovoljenjem. Ta prevod je objavljen v dogovoru s Svetom Evrope, vendar v izključni odgovornosti prevajalca.

Publikacija je brezplačna.

Izid slovenskega prevoda je sofinanciralo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.



Zavod Republike Slovenije za šolstvo

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT

Slovenska izdaja vsebuje dodano spremno besedo Janeza Skele (str. 4–12), tri opombe slovenske redakcije, označene z op. red. (str. 13 in 15) ter preglednico seznamov virov (str. 32,33).

Publikacija je objavljena na povezavi: <http://www.zrss.si/pdf/pluralisticni-pristopi-k-jezikom.pdf>

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID=290671360](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:si:coibiss-290671360)

ISBN 978-961-03-0371-8 (pdf)



Vsebina

I) SPREMNA BESEDA K SLOVENSKI IZDAJI	4
I.I. Uvod	4
I.II. Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: Zmožnosti in viri (ROPP)	7
I.III. Zaključek	10
I.IV. Pojasnila k prevodu in njegovi strokovni redakciji ter jezikovnem pregledu	11
I.V. Bibliografija	12
1. SPLOŠNA PREDSTAVITEV	13
1.1 Okvir zmožnosti in virov v središču ROPPA – Referenčnega okvira za pluralistične pristope	13
1.2 Pluralistični pristopi	14
1.2.1 Kratka predstavitev	14
1.2.2 Pluralistični pristopi in razvoj raznojezične in raznokulturne zmožnosti	16
1.3 Potreba po referenčnem okviru	17
1.3.1 Zakaj je potreben	17
1.3.2 Komu je namenjen	18
1.4 Zmožnosti in viri – teoretične možnosti	19
1.5 Metodologija, uporabljena za razvoj okvira	21
1.6 Predstavitev zmožnosti in virov v okviru	21
1.7 Sklepne pripombe	23
1.8 Grafične konvencije	25
1.8.1 Specifična narava virov	25
1.8.2 Druge konvencije	26
2. GLOBALNE ZMOŽNOSTI – PREGLEDNICA	27
3. SEZNAMI VIROV	32
3.1 Znanje	34
3.2 Stališča	48
3.3 Spretnosti	59
4. ZA BOLJŠE RAZUMEVANJE ZMOŽNOSTI IN VIROV ROPP – NADALJNJE INFORMACIJE	69
4.1 Boljše razumevanje seznamov virov	69
4.1.1 Pripombe	69
4.1.1.1 Splošne pripombe	69
4.1.1.2 Pripombe o seznamu virov za znanje	71
4.1.1.3 Pripombe o seznamu virov za stališča	77
4.1.1.4 Pripombe o seznamu virov za spretnosti	83
4.1.2 Opombe o terminologiji	88
4.1.2.1 Prečne pripombe	88
4.1.2.2 Pripombe v zvezi s seznamom za stališča	89
4.1.2.3 Pripombe v zvezi s seznamom za spretnosti	89
4.2 Pripombe in pojasnila v zvezi z zmožnostmi in viri	90
4.2.1 Delno hierarhiziran nabor opisnikov	90
4.2.2 Od virov do zmožnosti – kontinuum	91
4.2.3 Zmožnosti in viri: Zgled povezovanja obeh ravni	92
PRILOGA: Seznam objav, ki so služile za podlago razvoja okvira ROPP	99
BIBLIOGRAFIJA	105

I. Spremna beseda k slovenski izdaji

I.I. Uvod

Pred nami je slovenski prevod še enega *Okvira*, imenovanega **ROPP** (*Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: Zmožnosti in viri*); angleški akronim je **FREPA** (*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources*), francoski pa **CARAP** (*Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures: Compétences et ressources*).

Tudi ROPP je, tako kot doslej že veliko za jezikovno poučevanje in učenje pomembnih dokumentov (npr. *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje – SEJO*), nastal pod okriljem Sveta Evrope. To ni nič nenavadnega, saj se ta pomembna evropska (politična) organizacija zavzema za sožitje, razumevanje in strpno sobivanje vseh narodov v Evropi ter za krepitev zavesti o evropski kulturni identiteti, vseskozi pa je zelo dejavna tudi na področju jezikovnega izobraževanja.

Za Svet Evrope je že od samega začetka največji izziv predstavljala izjemna jezikovna raznolikost Evrope. Poiskati je bilo torej treba najprimernejši način za premagovanje jezikovnih razlik v okviru evropskega babilonskega stolpa. Ena od možnosti bi sicer lahko bila tudi *uvajanje skupnega jezika* oziroma *lingue france* (npr. angleščine, francoščine, nemščine, španščine), vendar je bil ta pristop zaradi politične občutljivosti nesprejemljiv. Evropska skupnost je že zelo zgodaj oblikovala strateško nadvse pomemben politični odziv na vprašanje izjemne jezikovne raznolikosti v državah članicah – potrdila je namreč, da je „*jezikovna in kulturna raznolikost temeljna vrednota Unije*“, da so jeziki Evrope bistvena sestavina njene kulturne dediščine in da jih je zato treba zaščititi. Svet Evrope se je zato odločil za najbolj samoumeven način zmanjševanja jezikovnih ovir, in sicer za *promocijo poučevanja in učenja tujih jezikov*, skupaj z razvijanjem medkulturne ozaveščenosti kot bistvene sestavine pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v drugem jeziku oz. jezikih.

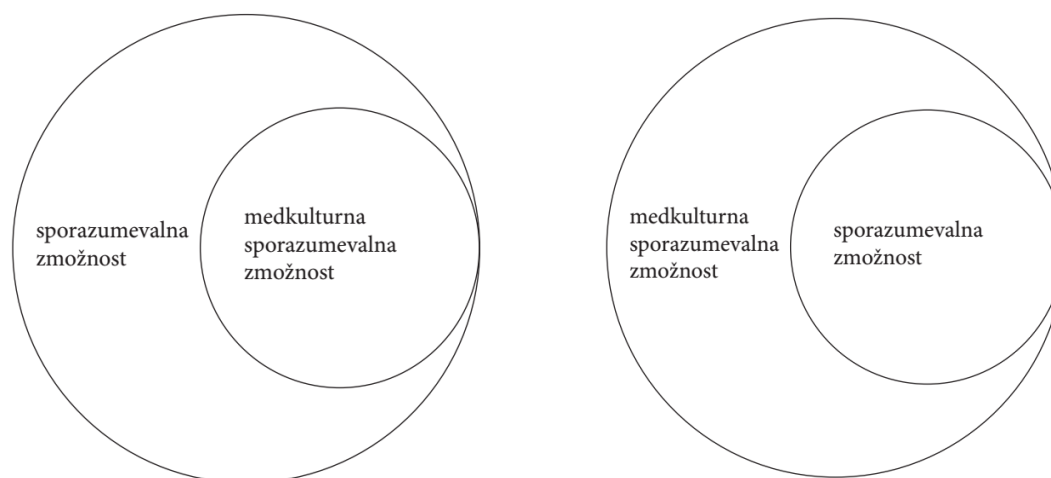
Če je torej najbolj samoumeven način zmanjševanja jezikovnih ovir *poučevanje in učenje tujih jezikov*, se moramo vprašati, kakšen je njihov izobraževalni domet oziroma zmogljivost. Učinek tujejezikovnega pouka na *razširjanje učenčevega umevanja stvarnosti* bo mestoma enak ali podoben kot pri drugih šolskih predmetih, določeni izobraževalni vplivi pa so značilni samo za tujejezikovni pouk (Grauberg 1997: 237). Izobraževalne vplive oziroma koristi tujejezikovnega pouka lahko razvrstimo v tri skupine: a) vplivi, povezani z jezikovno rabo; b) jezikovna ozaveščenost; c) (med)kulturna ozaveščenost (*ibid.*).

Kar zadeva vplive, povezane z *jezikovno rabo*, zmožnost uporabljati tuji jezik zadovoljuje številne človekove potrebe po ustvarjalnosti, izražanju samega sebe, razumevanju in delovanju v svetu, ki nas obkroža, ter vzpostavljanju odnosov z drugimi. Drugo področje, ki veliko prispeva k učenčevi splošni izobrazbi, je *jezikovna ozaveščenost*. Že mlajši učenci vedo, da poleg njihovega obstajajo še drugi jeziki, vendar se šele takrat, ko se začnejo učiti nekega tujega jezika, ki z njihovo materinščino kaže podobnosti in razlike, odprejo številne možnosti za jezikovno refleksijo. Tretja izobraževalna korist, ki jo imajo učenci od učenja tujega jezika, je seznanitev s *kulturo* dežele oziroma dežel, kjer se uporablja ciljni jezik, in s tem tudi možnost za stvarnejšo presojo lastne kulture. V tem smislu učenje tujih jezikov zmanjšuje našo etnocentričnost ter spodbuja razumevanje in spoštovanje drugih kultur.

Večina sodobnih učnih načrtov za tuje jezike, tudi slovenski, predlaga oziroma promovira *komunikacijsko poučevanje jezikov* kot edino sprejemljivo normo poučevanja (tujih) jezikov. In komunikacijsko poučevanje jezikov temelji na postavki, da je končni cilj tujejezikovnega učenja/poučevanja *sporazumevalna zmožnost*, tj. sposobnost pravilne in ustrezne rabe jezika za doseg sporazumevalnih ciljev. Vendar sporazumevalna zmožnost ni enovit in monoliten koncept, temveč skupek več sestavin, in sicer: 1) *jezikovne zmožnosti* (npr. slovnica, fonologija, besedišče), 2) *sociolingvistične zmožnosti* (npr. formalni/neformalni registri, različni tipi govornih dejanj) in 3) *pragmatične zmožnosti* (npr. tvorba pisnega in govornega diskurza). Na podlagi takšne opredelitve sporazumevalne zmožnosti so se oblikovala tudi priporočila za tujejezikovno poučevanje, in sicer da je potrebno v učne načrte in pouk vključiti vse sestavine sporazumevalne zmožnosti.

Konstrukt *sporazumevalne zmožnosti* se je v zadnjih petih desetletjih nenehno razvijal in spreminjal. Globalizacija je namreč učitelje in učence jezikov postavila pred nove izzive spopadanja z vedno bolj pogostimi medkulturnimi situacijami. Najpogostejši izraz za opisovanje tovrstnega sporazumevanja je *medkulturno sporazumevanje*. Naraščajoče zanimanje za *medkulturno sporazumevanje* je na koncu pripeljalo do razširitve konstrukta *sporazumevalne zmožnosti*, rezultat česar je bil nastanek novega konstrukta, imenovanega *medkulturna sporazumevalna zmožnost*. Najbolj znan model *medkulturne sporazumevalne zmožnosti* za namene poučevanja tujih jezikov je razvil Byram (1997), ki medkulturno sporazumevalno zmožnost definira kot „sposobnost posameznika, da se sporazumeva preko kulturnih meja“ (*ibid.*: 7).

Nekateri strokovnjaki se ne strinjajo, da je *sporazumevalna zmožnost* zgolj sestavina *medkulturne sporazumevalne zmožnosti*. Prepričani v nasprotno trdijo, da je mogoče medkulturno sporazumevalno zmožnost umestiti v okvir sporazumevalne zmožnosti, saj obstoječi modeli sporazumevalne zmožnosti že vključujejo medkulturne interpretacije in vsebujejo elemente, potrebne za medkulturnega govornika (Dombi 2013: 46). S tem pogledom se ni težko strinjati, saj je nenazadnje *vsaka* raba tujega jezika tudi *medkulturna* raba. Obe možnosti ponazarjata spodnja diagrama.

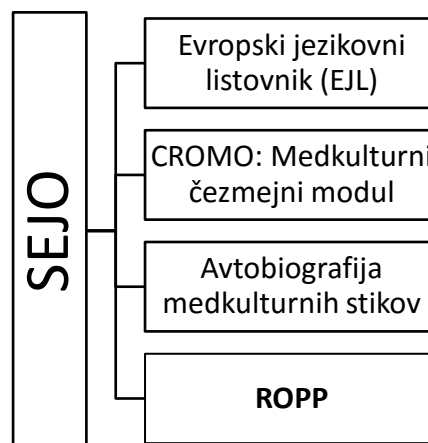


Ustvarjalci SEJA so izhajali s stališča, da je medkulturna sporazumevalna zmožnost sestavina vseobsegajoče sporazumevalne zmožnosti. SEJO namreč medkulturno zmožnost obravnava v okviru sociolingvistične oziroma sociokulturne zmožnosti, in sicer v razdelku 5.1 *Splošne zmožnosti* (Svet Evrope, 2011: 125-132), ki se členi v naslednje sestavine:

- I) deklarativno znanje (*savoir*) – védenje o svetu, sociokulturno védenje, medkulturna ozaveščenost;
- II) spretnosti in operativno znanje (*savoir-faire*) – medkulturne spretnosti in operativno znanje;
- III) „bivanjska“ zmožnost (*savoir-étre*) – stališča, odprtost in zanimanja za nove kulture;
- IV) sposobnost učenja (*savoir-apprendre*) – jezikovno in sporazumevalno zavedanje, sposobnost učenca, da se prilagodi novi izkušnji (novemu jeziku, novim načinom vedénja).

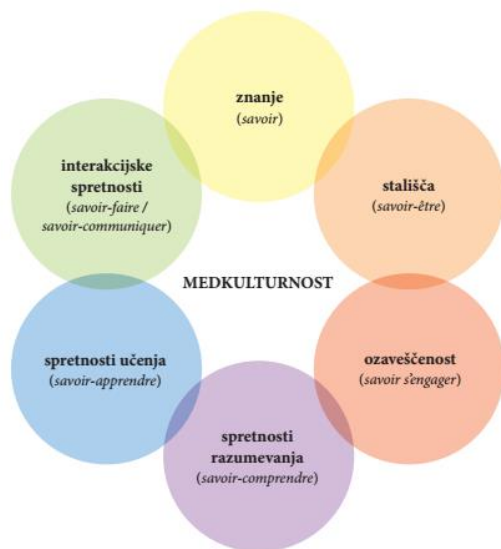
Kot navaja North (2014: 93), je bilo v SEJU, ko je bil ta še v fazi raziskovalnega projekta, vključenih 12 opisnikov za lestvičenje sociokulturne zmožnosti, vendar so bili zaradi nedosledne interpretacije kasneje opuščeni. Kljub dejstvu, da SEJO medkulturne zmožnosti ne lestviči sistematično, pa so njihovi različni vidiki (vsaj posredno) prisotni v številnih opisnikih (npr. sociolingvistična ustreznost).

Ta navidezna prezrtost medkulturne sporazumevalne zmožnosti v SEJU oziroma odsotnost njene sistematične obravnave je bila kasneje 'popravljen' z nizom dodatnih instrumentov, ki jih je razvil Svet Evrope. Vsi ti instrumenti, ki *izhajajo* iz SEJA in ga *dopolnjujejo*, vsebujejo močno medkulturno sestavino. Ti instrumenti so Evropski jezikovni listovnik (*European Language Portfolio*), CROMO: Medkulturni čezmejni modul – dopolnilo Evropskemu jezikovnemu listovniku, Avtobiografija medkulturnih stikov (*Autobiography of Intercultural Encounters*, Byram *et al.* 2009) in nazadnje še pričujoči ROPP ter številni drugi.



Pomemben in hkrati zelo praktičen uvod v medkulturno zmožnost za tujejezikovne učitelje je bil priročnik z naslovom *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction For Teachers* (Byram *et al.* 2002), ki je ravno tako nastal v okviru Sveta Evrope in je prosto dostopen na spletnih straneh.

Avtobiografija medkulturnih stikov (Byram *et al.* 2009) denimo odslikava glavne vidike Byramovega (1997) modela medkulturne sporazumevalne zmožnosti in se naslanja na kategorije, uporabljene v razdelku 5.1 v SEJU (Svet Evrope 2011: 125–132), tj. deklarativno znanje (*savoir*), spretnosti in operativno znanje (*savoir-faire*), "bivanjska" zmožnost (*savoir-être*) in sposobnost učenja (*savoir-apprendre*). V *Avtobiografiji medkulturnih stikov* je v 4. poglavju (*The competences required for interculturality*) obravnavan t.i. model medkulturnosti, ki vključuje številne kognitivne, afektivne in vedênske zmožnosti (Byram *et al.* 2009: 23–25) in ki ga lahko povzamemo takole:



Sestavine medkulturnosti oziroma medkulturne sporazumevalne zmožnosti (prirejeno po Byram *et al.* 2009).

- I) znanje (*savoir*): o drugih družbenih/kulturnih skupinah, njihovih proizvodih, praksah in sporazumevalnih konvencijah;
- II) stališča (*savoir-être*): radovednost, odprtost, spoštovanje do drugosti, empatija, pripravljenost vzdržati se ali preizprašati lastne prakse/oblike obnašanja/vrednote;
- III) spretnosti pojasnjevanja/razumevanja in povezovanja (*savoir-comprendre*): razložiti in pojasniti dogodke/prakse iz druge kulture in jih povezati s praksami v svoji kulturi;
- IV) spretnosti učenja (*savoir-apprendre*): sposobnost poiskati in usvajati novo znanje o neki kulturi, njenih praksah in proizvodih);
- V) interakcijske spretnosti/operativno znanje (*savoir-faire/savoir-communiquer*): uporaba novega znanja, stališč in spretnosti v živo in pod pritiski resnične komunikacije;
- VI) kritična kulturna ozaveščenost in vključenost (*savoir s'engager*): sposobnost kritičnega vrednotenja praks in proizvodov lastne in drugih kultur).

I.II Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: Zmožnosti in viri (ROPP)

ROPP je torej logičen nasledek dosedanjega dela in prizadevanj Sveta Evrope na področju razvijanja takšnega modela medkulturne sporazumevalne zmožnosti, ki bi meje poučevanja/učenja jezikov na novo zarisal tako, da bi bila kultura postavljena v ospredje – modela torej, ki ga lahko razumemo kot nekakšen vseevropski izobraževalni cilj učenja in poučevanja jezikov.

ROPP se torej naslanja na, izhaja iz in dopolnjuje niz dosedanjih dokumentov in instrumentov, ki so nastali v okviru prej omenjenih prizadevanj Sveta Evrope, zlasti SEJO. Njegovemu nastanku je brez dvoma botrovala tudi že omenjena 'nezadostna' in 'površna' obravnava medkulturne sporazumevalne zmožnosti v SEJU.

Osnovni namen ROPPA je spodbujanje raznojezičnega, večjezičnega in medkulturnega izobraževanja od razrednega poučevanja do ravni tujejezikovne politike. Z njegovo pomočjo naj bi

- I) **učitelji** lažje oblikovali cilje večjezičnega in medkulturnega izobraževanja ter izbirali, prirejali, ustvarjali in uporabljali relevantna učna gradiva;
- II) **izobraževalci učiteljev** lažje oblikovali izobraževalne programe in module, v katerih bi predstavili ključne vidike pluralističnih pristopov za razvijanje večjezičnih in medkulturnih zmožnosti;
- III) **pisci učbenikov** oblikovali kontekstu ustrezna in relevantna učna gradiva;
- IV) **nosilci odločanja in oblikovalci** (tuje)jezikovne politike prepoznali področja, kjer bi lahko bila orodja ROPPA uporabna za spodbujanje in razvijanje medkulturnega izobraževanja.

Osrednji del ROPPA je **nabor referenčnih opisnikov**, ki se nahaja v 3. poglavju (*Seznami virov*, str. 33–68), tj. sistematična in (delno) hierarhizirana predstavitev zmožnosti in virov, ki jih lahko razvijejo **pluralistični pristopi**. Kot navajajo avtorji, se izraz *pluralistični pristopi* nanaša na didaktične pristope, ki pri poučevanju/učenju vključujejo več jezikov ali kultur. Pluralistični pristopi so nasprotje pristopom, ki bi jih lahko poimenovali 'edninski', v katerih didaktični pristop upošteva le en jezik ali posamezno kulturo ter ga/jo obravnava samostojno. Edninski pristopi te vrste so bili posebej cenjeni, ko so bile razvite strukturalne oz. avdiolingvalne in pozneje *komunikacijske* metode ter je bilo v učnem procesu prepovedano vsakršno prevajanje in zatekanje k prvemu jeziku.

Pouk jezikov so v zadnjih tridesetih letih zaznamovali štiri pluralistični pristopi, ki so podrobneje predstavljeni v poglavju 1.2 *Pluralistični pristopi* (str. 14–16), in sicer: 1) *medkulturni pristop*; 2) *integrirani didaktični pristop*; 3) *medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki*; 4) *jezikovno prebujanje*.

V našem okolju je brez dvoma najbolj znan *medkulturni pristop*, imamo pa izkušnje tudi z drugimi, zlasti z *jezikovnim prebujanjem*. V zvezi s tem je potrebno omeniti projekt *Ja-Ling Comenius – Janua Linguarum – Vrata v jezike* (Fidler 2003, 2004, 2005, 2008), kjer gre za jezikovno in medkulturno ozaveščanje z večjezičnim pristopom.

Nabor referenčnih opisnikov je, kot rečeno, osrednji del ROPPA. Navdih za svojo zasnovo je ROPP brez dvoma našel v SEJU in njegovem pristopu do opisnikov, saj gre za razmeroma zapleten in večplasten sistem velikega števila opisnikov, ki so organizirani v delno hierarhično strukturo, pri čemer se preprosti in splošni opisniki razgrajujejo na vedno bolj podrobne. Opisniki so razdeljeni v tri sklope – znanje (*knowledge/savoir*), stališča (*attitudes/savoir-être*) in spretnosti (*skills/savoir-faire*), njihov vrstni red pa je, po besedah avtorjev, naključen in ne predpostavlja večje ali manjše pomembnosti. Prava zakladnica referenčnih opisnikov v ROPPU predstavlja dobro izhodišče za opredelitev medkulturnih ciljev v okviru učnih načrtov, za prirejanje in ustvarjanje učnih gradiv ter izobraževanje učiteljev.

Marsikdo bo v podrobnih referenčnih opisnikih videl nepotrebno atomiziranje in razčlenjevanje zapletenih konstruktov – kar jezik in kultura sta – na najmanjše delce. Kritika je do neke mere upravičena, to *težnjo po iskanju najmanjšega delca* pa zelo lepo opisuje britanski fiziolog Denis Noble (2010) s svojo metaforo *glasbe življenja*:

„Po dnevni sobi se nežno širijo zvoki Schubertove nedokončane simfonije. Na fotelju sedi poslušalec in joče. Pri tem ga pozorno opazuje skupina znanstvenikov s tujega planeta, ki poskuša ugotoviti, kaj je sprožilo tak odziv. Tuji znanstveniki po temeljitem premisleku sklenejo, da je odgovor verjetno na plošči, ki hrani zapis za skrivnostne zvoke. Zato se lotijo analize vdolbinic in prebiranja zapisa, upajoč, da bodo nekoč našli zaporedja tonov, ki v poslušalcu vzbudijo jok, veselje in druga čustvena stanja.“

Ti znanstveni opazovalci so zelo podobni človeškim molekularnim biologom, ki so v drugi polovici dvajsetega stoletja odkrili genetski zapis. V jedru celice so našli nekakšno srebrno ploščico – vijačnico DNK –, na kateri so bile zapisane formule za beljakovine, ki sestavljajo žive organizme. Zdelo se je, da se v tem zapisu skrivajo vsi odgovori, povezani s skrivnostjo življenja. Danes se počasi začnemo zavedati, da ni tako preprosto. Kaj v resnici pomeni zapis na glasbeni plošči? Kaj lahko naredi brez ustreznega predvajalnika? Kaj je povzročilo solze – skladatelj, ki je napisal simfonijo, glasbenik, ki jo je tako doživeto odigral, spomin, ki ga je obudila skladba? Ali pa je jok sprožilo točno določeno zaporedje tonov na plošči, ki ga lahko poimenujemo kar solzno zaporedje? (Noble v Kučić 2010: 22.)

Tudi humanistična znanost je sledila „modnim zapovedim“ naravoslovne znanosti: pozitivistični usmeritvi, redukcijonizmu in iskanju najmanjšega delca. Vsi so našli svoj najmanjši delec, pa vendar so ostali brez pričakovanih odgovorov. Vsi so tudi trčili ob skrajne meje svojega redukcijonističnega pristopa (*ibid.*: 22–24).

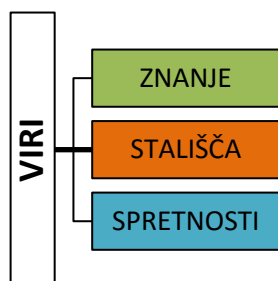
Tudi ROPP je nekakšna metafora *glasbe kulture* in poskus „iskanja najmanjšega delca“, vendar to ni nujno slabo, saj s tem referenčnim okvirom nenazadnje dobivamo prvo zares celovito taksonomijo opisa medkulturene sporazumevalne zmožnosti. Kljub svoji taksonomski in že skoraj atomistični zasnovi ima ROPP zelo pomembno sporočilno vrednost za poučevanje in učenje jezikov, in sicer da je kultura izjemno zapleten in večplasten konstrukt, v katerem se prepletajo kognitivne, afektivne in vedénjske razsežnosti sporazumevanja.

Na referenčne opisnike je mogoče gledati na dva načina – z *mikroskopom* („iskanje najmanjšega delca“) ali s *teleskopom* (trije glavni sklopi medkulturene zmožnosti – znanje, stališča in spretnosti). Na dosedanjih delavnicah na temo ROPPA se je ta *teleskopsko-mikroskopski* pristop izkazal za učinkovitega, pri čemer priporočamo smer *teleskop* → *mikroskop*, uporaba v obratni smeri (tj. *mikroskop* → *teleskop*) nas namreč lahko hitro navda z občutkom, da smo se znašli v blodnjaku.

Pristop je enostaven in je razdeljen v tri korake. Za začetek predpostavljajmo, da želimo določeno aktivnost analizirati z vidika razvijanja medkulturene zmožnosti, in sledimo naslednjim korakom:

Korak 1:

Poskusimo določiti, za katerega od treh glavnih virov gre:



Korak 2:

Ko smo določili glavni vir (znanje, stališča ali spretnosti), poiščemo najustreznejši razdelek ali razdelke v okviru izbranega vira.

Znanje

	Jezik		Kultura
Razdelek I.	Jezik kot semiološki sistem	Razdelek VIII.	Kulture: splošne značilnosti
Razdelek II.	Jezik in družba	Razdelek IX.	Kulturna in družbena raznolikost
Razdelek III.	Besedno in nebesedno sporazumevanje	Razdelek X.	Kulture in medkulturni odnosi
Razdelek IV.	Razvoj jezikov	Razdelek XI.	Razvoj kultur
Razdelek V.	Raznovrstnost, raznolikost, večjezičnost in raznojezičnost	Razdelek XII.	Raznolikost kultur
Razdelek VI.	Podobnosti in razlike med jeziki	Razdelek XIII.	Podobnosti in razlike med kulturami
Razdelek VII.	Jezik in usvajanje/učenje	Razdelek XIV.	Kultura, jezik in identiteta
		Razdelek XV.	Kultura in usvajanje/učenje

Stališča

Razdelek I.	Pozornost/občutljivost/radovednost [zanimanje]/pozitivno sprejemanje/odprtost/spoštovanje/vrednotenje glede na jezike, kulture in njihovo raznolikost
Razdelek II.	Naklonjenost/motivacija/volja/želja po vključitvi v dejavnost, povezano z jeziki/kulturami in z raznolikostjo jezikov in kultur
Razdelek III.	Odnosi/stališča: spraševanje – distanciranje – decentriranje – relativiziranje
Razdelek IV.	Pripravljenost na prilagajanje/Zaupanje vase/Občutek poznavanja
Razdelek V.	Identiteta
Razdelek VI.	Odnosi do učenja

Spretnosti

Razdelek I.	Zna opazovati/analizirati
Razdelek II.	Zna prepoznati/identificirati
Razdelek III.	Zna primerjati
Razdelek IV.	Zna govoriti o jezikih in kulturah
Razdelek V.	Zna uporabiti svoje poznavanje jezika, da bi razumel drug jezik ali sporočal v njem
Razdelek VI.	Obvlada interakcijo
Razdelek VII.	Zna se učiti

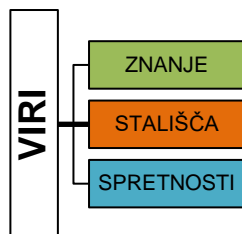
Korak 3:

Ko smo poiskali ustrezní razdelek, v njem poiščemo ustrezní opisnik ali opisnike.

Če povzamemo, pristop izgleda takole.

Korak 1:

→



Korak 2:

→

Jezik

→ **Razdelek III.** Besedno in nebesedno sporazumevanje

Korak 3:

K 3 Pozna nekatera načela delovanja sporazumevanja.

K 3.1 Ve, da poleg jezikovnega sporazumevanja obstajajo tudi druge oblike sporazumevanja [da je jezikovno sporazumevanje le ena od možnih oblik sporazumevanja].

I.III Zaključek

Učitelji tujih jezikov so tako ali drugače, hote ali nehote, vedno poučevali tudi kulturo, saj je ta neločljivo povezana z jezikom. Različne kulturne vsebine, ki so jih vključevali v pouk – književnost, umetnost, civilizacijo, geografijo, zgodovino, običaje –, lahko razporedimo vzdolž dihotomije med *visoko* kulturo (tj. *Kulturo z velikim 'K'*) in *nizko* kulturo (tj. *kulturo z malim 'k'*). Če gre v primeru *Kulture z velikim 'K'* za olimpsko kulturo (umetniških in literarnih) dosežkov, se pravi, za najboljše, kar neka kultura ima, potem *kultura z malim 'k'* poudarja predvsem vedénjske vidike kulture in zlasti njeno vlogo pri sporazumevanju.

Četudi še vedno ostaja vprašljivo, ali je kultura – *visoko* ali *nizko* – sploh mogoče poučevati, pa je vendarle nekaj, kar lahko dosežemo – povečujemo ozaveščenost o kulturnih dejavnikih. Spodbujanje kritičnega mišljenja o kulturnih stereotipih, razvijanje strpnosti, radovednosti, odprtosti, spoštovanja do drugosti in empatije – vse to so izobraževalna vprašanja, ki močno presegajo samo poučevanje jezikov. Kulturno ozaveščanje je eden od vidikov *vzgoje za vrednote* in kot tako ponuja odlično izhodišče za preseganje pogosto ozkih mej jezikovnega pouka. Resnična vsebina tujejezikovnega pouka ni slovnica in besedišče jezika, ampak kultura, izražena skozi ta jezik (Dema in Moeller 2012: 77).

Razvijanje medkulturne zmožnosti učencu ne omogoča samo boljšega razumevanja drugih kultur, ampak tudi boljše zavedanje o svojstvenosti lastne. Stalna in zavestna refleksija o kulturi in kulturnih razlikah (ali podobnostih) učenca spodbujajo k razmišljanju o lastni kulturi, ki jo zato lahko vidi v odnosu do drugih kultur. Razvijanje medkulturne zmožnosti učenca razsredišči oziroma decentrira od lastnih kulturno pogojenih domnev in mu s tem omogoči, da razvije nekakšno medkulturno identiteto. Tako ustvarimo prostor, v katerem se meje med *sabo* in *drugim* odkrivajo in raziskujejo, problematizirajo in rišejo na novo. Zato – „Kultura mora biti naše sporočilo učencem, in jezik naše sredstvo“ (Peck 1984).

Medkulturna zmožnost ni nekaj, kar bodo učenci razvili s pomočjo občasnih kulturnih dejavnosti, ki jih bo učitelj zaradi popestritve pouka na slepo vključeval v pouk (tj. s *frankensteinovskim* pristopom), ampak jo je potrebno razvijati sistematično in nepretrgoma.

Večplastnost in globino kulture se pogosto opisuje z metaforama *čebule* in *ledene gore*. Koliko plasti *čebule* nam bo uspelo odluščiti oziroma kako globoko pod gladino bomo dosegli *ledeno goro*, bo odvisno od številnih dejavnikov. Zavedati se moramo, da je učenje kulture dolgotrajen in vedno bolj poglobljajoč proces, ki lahko doseže različne ravni, ne pa nekakšna zbirka kulturnih trivialnosti, romantičnih klišejev in popačenih stereotipov. Učenje kulture bo zato za vsakega učenca predvsem zelo oseben in poseben proces, njegove duše se bo dotaknilo le, če si to sam želi.

Kultura ustvarja in rešuje probleme. Četudi je še vedno veliko takšnih vidikov kulture, ki jih bo potrebno podrobneje raziskati in ki jih morda ni mogoče poučevati, se vključevanju kulturnih vsebin ne smemo izogibati. *Referenčni okvir*, ki ga imamo pred sabo, nam je pri tem lahko v pomoč.

I.IV Pojasnila k prevodu in njegovi strokovni redakciji ter jezikovnemu pregledu

Nerad se ponavljam, vendar se bom do neke mere moral. Strokovno redakcijo in jezikovni pregled prevoda ROPPA smo namreč delali (skoraj) isti, ki smo to delo opravili že pri SEJU. Tako kot pri SEJU gre tudi tukaj za gosto, razmeroma zapleteno in mestoma nejasno besedilo, obloženo z veliko strokovne terminologije. Zato delo prevajalke/prevajalca oziroma prevajalk/prevajalcev (Prevajalski studio *Julija* ni sporočil imen) ni bilo lahko, enako velja za nas. Zatrdim lahko, da smo se potrudili po najboljših močeh. Izvirno besedilo je bilo ustvarjeno v francoščini (CARAP), pričujoči slovenski prevod je nastal na podlagi angleškega prevoda, kar pomeni, da gre za prevod prevoda. Tudi mi smo jezikovno redakcijo prevoda v slovenščino delali samo s primerjanjem besedila v angleščini. Dopusčamo možnost, da je bilo na poti *francoščina* → *angleščina* → *slovenščina* kaj „izgubljeno s prevodom“, zato tistim uporabnikom, ki znate francosko, v primeru težav priporočamo pogled v francoski izvirnik.

Črk v opisnikih nismo poslovenili, ampak smo obdržali angleške (**K** – Knowledge/Znanje, **A** – Attitudes/Stališča, **S** – Skills/Spretnosti), ker referenčni okvirji v drugih jezikih sledijo istemu načelu. Zaradi lažje primerljivosti smo torej obdržali črke angleških poimenovanj glavnih treh virov. Črk v opisnikih nismo slovenili tudi zato, ker bi se nam črka S ponovila v dveh sklopih virov (tj. S – Stališča in S – Spretnosti).

Ob zavedanju, da *attitudes* lahko prevajamo kot *odnosi* in kot *stališča*, smo se odločili za slednja, ker se nam je tako poimenovanje za dani kontekst zdelo natančnejše. *Odnosi* vključujejo tudi razmerja (npr. med ljudmi) in so v tem pogledu širši.

Čim večkrat smo skušali ohraniti strukture angleškega „izvirnika“, čeprav bi bilo nekatere zveze (npr. *zna si zapomni*) verjetno ustrezneje prevajati z *lahko* (*lahko si zapomni*). Zveze z glagolom *znati* (t. i. *can dos*) so se nam v razdelku *Spretnosti* prav tako zdele problematične, saj prej sodijo v razdelek *Znanje*, a smo jih – prav tako zaradi zvestobe izvirniku – ohranili tudi v slovenščini.

Namesto pogostejšega poimenovanja *povedek* za glagolski del izjave smo se odločili za izraz *predikator*, ker je širši in poleg glagolskega vključuje tudi imenski del (na stavčnočlenski ravni torej tako povedek kot tudi povedkovo določilo).

V imenu delovne skupine se zahvaljujem Liljani Kač z Zavoda za šolstvo RS za njeno predanost in zavzetost pri pobudi in koordiniranju projekta.

Prof. dr. Janez Skela
Oddelek za anglistiko in amerikanistiko
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

I.V. Bibliografija

- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., in Fleming, M. (ur.). 1998. *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: CUP.
- Byram, M., Gribkova, B., in Starkey, H. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction For Teachers*. Dostopno na: <http://irc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf> (pridobljeno 12. januarja 2017).
- Byram, M., Barrett, M., Iprgrave, J., Jackson, R., in Méndez García, M. 2009. *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Dostopno na: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/source/aie_en/aie_context_concepts_and_theories_en.pdf (pridobljeno 12. januarja 2017).
- CROMO. 2007. *CROMO: Medkulturni čezmejni modul – dopolnilo Evropskemu jezikovnemu listovniku 15+*. Gradec/Trst/Ljubljana: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum; Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: http://www.oesz.at/download/publikationen/cromo_29_08_2007_slovenisch.pdf (pridobljeno 12. januarja 2017).
- Čok, L., Šečerov, N., Skela, J., in Zorman, A. 2011. *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Dema, O., in Moeller, A. J. 2012. Teaching culture in the 21st century language classroom. V: Sildus, T. (ur.). 2012. *Touch the World: Selected Papers from the 2012 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Eau Claire, WI: Crown Prints. (str. 75-91). Dostopno na: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=teachlearnfacpub> (pridobljeno 12. januarja 2017).
- Dombi, J. 2013. *A Mixed-Method Study on English Majors' Intercultural Communicative Competence*. [Doktorska disertacija]. Pécs: Faculty of Humanities, University of Pécs. Dostopno na: http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/.../Dombi_Judit2013_disszertacio.pdf (pridobljeno 12. januarja 2017).
- Fenner, A. B. 2000. Cultural Awareness. V: Fenner, A. B., in Newby, D. (ur.). 2000. *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages (str. 142-150).
- Fidler, S. 2003. The Door to Languages Is Open. *Vestnik*, 37 (1-2): 65-81.
- Fidler, S. (ur.). 2004. *Ja-Ling Comenius – Janua Linguarum – Vrata v jezike: Jezikovno in medkulturno uzaveščanje v osnovni šoli*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Fidler, S. 2005. Jezikovno uzaveščanje z večjezičnim pristopom. *Vzgoja in izobraževanje*, XXXVI (1): 23-25.
- Fidler, S. 2008. Jezikovno in medkulturno uzaveščanje z večjezičnim pristopom. V: Skela, J. (ur.). 2008. *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- García, O., in Wei, L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Grauberg, W. 1997. *The Elements of Foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kučič, L. J. (2010, 31. december). Tudi znanost ima svojo modo in prevladujočo ideologijo (intervju z Denisom Nobleom), *Delo, Sobotna priloga*, str. 22-24.
- Lessard-Clouston, M. 1997. Towards an Understanding of Culture in L2/FL Education. *The Internet TESL Journal*, III (5): np. Dostopno na: <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Culture.html> (pridobljeno 12. januarja 2017).
- Noble, D. 2010. *Glasba življenja: Biologija onkraj genoma*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Peck, D. 1984. *Teaching Culture: Beyond Language*. Yale: New Haven Teachers Institute. Dostopno na: <http://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/1984/3/84.03.06.x.html> (pridobljeno 12. januarja 2017).
- Petravić, A. 2016. *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika: Od teorijskih koncepta do primjene*. Zagreb: Školska knjiga.
- Puklavec, N., Enčeva, M., in Mulej, S. 2006. *Evropski jezikovni listovnik za srednješolce v starosti od 15 do 19 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Založba Tangram.
- Skela, J., in Holc, N. 2006. *Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 11 do 15 let*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Tangram.
- Svet Evrope. 2011. *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. (Prevod dela: Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP).
- Szende, T. 2014. *Second Culture Teaching and Learning*. Bern: Peter Lang.

1. SPLOŠNA PREDSTAVITEV

1.1 Okvir zmožnosti in virov v središču ROPPA – Referenčnega okvira za pluralistične pristope

Projekt ROPPOp. red. 1 ponuja učiteljem, Op. red. 2 izobraževalcem učiteljev in vodilnim v izobraževanju nabor orodij,¹ v katerem igra osrednjo vlogo nabor referenčnih opisnikov „Zmožnosti in viri“, tj. sistematična in (delno) hierarhizirana predstavitev zmožnosti in virov, ki jih lahko razvijejo pluralistični pristopi.²

Ta nabor referenčnih opisnikov je bil prvi izdelek ROPPA in je bil razvit v okviru projekta ALC (*Across Languages and Cultures*) med letoma 2004 in 2007 (<http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>). Je tudi del tega dokumenta (glejte 2. del, Preglednica globalnih zmožnosti, in 3. del, Seznam virov). Opisniki virov so predstavljeni tudi na spletni strani ROPPA (<http://carap.ecml>), in sicer v obliki nadbesedila, ki olajša brskanje po strani. Vsa druga orodja so bila razvita med letoma 2008 in 2011, v času tretjega srednjeročnega programa Evropskega centra za moderne jezike (ECML).

Podatkovna zbirka *ROPP – Spletno učno gradivo (FREPA – Online teaching materials)* nudi pedagoške dejavnosti v različnih jezikih, ki spadajo v okvir štirih pluralističnih pristopov. Namen te zbirke gradiva je omogočiti učiteljem dostop do učnih dejavnosti, ki bodo učencem pomagale razviti znanje, spretnosti in stališča, ki jih okvir navaja kot „vire“ in ki jih je mogoče razviti s pluralističnimi pristopi. Vsa predlagana gradiva se izrecno nanašajo na opisnike virov v tej publikaciji.

Seminarski komplet gradiv ROPPA (FREPA – Training kit) vsebuje več modulov z možnostjo samostojne uporabe na daljavo ali bolj vodeno na usposabljanjih za učitelje. Čeprav se lahko uporabnost gradiva spreminja glede na modul in ciljno skupino, je gradivo vendarle zasnovano za učinkovito uporabo.

Spletni dokument *Preglednice opisnikov ROPPA skozi kurikulum (FREPA – Tables of descriptors across the curriculum)* ponovno predstavlja sezname virov, ki se nanašajo na znanje, spretnosti in stališča, prav tako z uporabo nadbesedila, vendar z dodatnim grafičnim prikazom, ki vsak element v preglednicah umesti v učenčev kurikulum (čeprav je preglednica približna, saj temelji samo na osebnih izkušnjah avtorjev).

Podrobnejša predstavitev gradiva tega projekta je na voljo v knjižici *FREPA – An introduction for users (ROPP – Uvod za uporabnike)*, ki podrobno obravnava vsako orodje posebej in predstavlja zglede njegove uporabe.

¹ Vsa ta orodja so na voljo na: <http://carap.ecml.at>. Nekatera so v tiskani obliki na voljo pri ECML.

² Pluralistični pristopi so obravnavani v točki 1.2, razlika med zmožnostmi in viri pa je obravnavana v točki 1.4. Pojasnilo, zakaj je mogoča samo delna hierarhizacija (ki se nanaša na določene dele okvira), je vključeno v poglavje 4.2.1.

Op. red. 1 CARAP je izvirno ime projekta v francoščini, FREPA je njegov angleški, ROPPA pa slovenski prevod.

Op. red. 2 V tem dokumentu veljajo izrazi, ki označujejo osebe moškega spola, kot npr. učitelj, učenec, enakovredno za osebe ženskega spola, t. j. učiteljico, učenko.

1.2 Pluralistični pristopi

1.2.1 Kratka predstavitev³

Izraz „pluralistični pristopi k jezikom in kulturam“ pomeni didaktične pristope, ki v pedagoških/učnih dejavnostih vključujejo več (tj. več kot eno) različic jezikov ali kultur.

Pluralistični pristopi so nasprotje pristopom, ki bi jih lahko poimenovali „edninski“, v katerih didaktični pristop upošteva le en jezik ali posamezno kulturo ter ga/jo obravnava samostojno. Edninski pristopi te vrste so bili posebej cenjeni, ko so bile razvite strukturalne in pozneje *komunikacijskega* pristopa ter je bilo v učnem procesu prepovedano vsakršno prevajanje⁴ in zatekanje k prvemu jeziku.

Načine poučevanja jezikov so v zadnjih tridesetih letih zaznamovali štirje pluralistični pristopi. Prvi, *medkulturni pristop*, je dodobra vplival na metodologijo poučevanja jezikov in je zato razmeroma dobro poznan.

Ta pristop ima mnogo različic in vse temeljijo na didaktičnih načelih, ki zagovarjajo uporabo pojavov iz enega ali več kulturnih območij (zamišljenih kot hibridnih, odprtih in dinamičnih) kot podlago za razumevanje drugih iz enega ali več drugih območij. Ta načela prav tako podpirajo uvajanje strategij za spodbujanje razmisleka o načinih stika med posamezniki iz različnih kulturnih okolij.⁵

Drugi pristopi, ki so bolj jezikovno naravnani, verjetno zahtevajo podrobnejšo predstavitev. To so *jezikovno prebujanje*, *medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki* in *integrirani didaktični pristopi k različnim jezikom*, ki so del šolskega ali izvenšolskega kurikula.

Integrirani didaktični pristop, verjetno najbolj znan od teh treh pristopov, je usmerjen v pomoč učencem pri vzpostavljanju povezav med **omejenim** številom jezikov – tistih, ki se poučujejo v okviru šolskega kurikula načrta –, da bi bodisi „tradicionalno“ naučili enake zmožnosti v vseh poučevanih jezikih bodisi *delne zmožnosti* za nekatere med njimi. Cilj je uporabiti prvi jezik (ali jezik izobraževanja) kot odskočno desko za lažje usvajanje prvega tujega jezika, nato pa uporabiti ta dva jezika kot podlago za učenje drugega tujega jezika (medsebojna podpora med jeziki, tudi od „novih“ jezikov k že znanim jezikom). Ta pristop je v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja v svojem delu zagovarjal že E. Roulet (1980). To je tudi usmeritev mnogih projektov, ki so raziskovali zamisel *nemščine po angleščini*, kadar se ju učimo kot tuja jezika (gl. raziskave, ki se nanašajo na *učenje terciarnih jezikov*, kot npr. Neuner in Hufeisen 2004).⁶

³ To besedilo je z manjšimi spremembami poustvarjeno v predstavitvi pluralističnih pristopov v uvodu dokumenta *FREPA – An introduction for users* (ROPP – Uvod za uporabnike), ki vsebuje več informacij.

⁴ Ker je prevajanje dejavnost, ki vključuje „več kot eno“ jezikovno različico, bi lahko sklepali, da je treba med pluralistične pristope vključiti klasično „slovnično-prevajalsko metodo“. Tega nismo storili, ker izraz „pristop“, ki smo ga izbrali, pomeni bolj globalno upoštevanje dveh ali več jezikov in kultur kot v tradicionalnem prevajalskem urjenju, značilnem za te metode. Vseeno pa menimo, da je prevajanje v določenih fazah procesa učenja in poučevanja dobro izhodišče za razmišljanje o primerjavi jezikov in poznavanje posebnih kulturnih manifestacij.

⁵ Gl. na primer Byram 2003, 2010; Zarate *et al.* 2003. Gl. definicijo iz Byram, Gribkova in Starkey (2002: 9): „Namen 'medkulturne razsežnosti' pri poučevanju jezikov je vzgojiti učence v medkulturne govorce ali posredovalce, ki so se sposobni vključiti s kompleksnostjo in več identitetami [...]“

⁶ Gl. tudi Castellotti 2001; de Pietro 2009; Forlot 2009; Kervran in Deyrich 2007; Wokusch 2005. Prav tako pa je prisoten v določenih pristopih k dvojezičnemu (ali raznojezičnemu) izobraževanju, ki želijo opredeliti in optimizirati razmerja med uporabljenimi jeziki (in kako se jih naučiti) ter s tem ustvariti pristno raznojezično zmožnost (Cavalli 2007).

Prav tako pa je prisoten v določenih pristopih k dvojezičnemu (ali raznojezičnemu) izobraževanju, ki želijo opredeliti in optimizirati odnose med uporabljenimi jeziki (in kako se jih naučiti) ter s tem ustvariti pristno raznojezično zmožnost (Cavalii 2007).

V pristopu, imenovanem *medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki*, učenec vzporedno obravnava dva ali več jezikov iz iste jezikovne družine (romanske, germanske, slovanske itn.), od katerih je eden učenčev materni jezik, jezik izobraževanja ali drug predhodno naučeni jezik. Ta pristop se sistematično osredotoča na spretnosti sprejemanja (receptivne spretnosti), saj je pri učenju novega jezika razvijanje razumevanja najbolj prijemljiv način za uporabo znanja sorodnega jezika. Seveda pa to ne izključuje nekaterih dodanih prednosti za spretnosti tvorjenja (produktivne spretnosti). V drugi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja je bilo na tem področju opravljenega veliko inovativnega dela, in sicer z odraslimi slušatelji, tudi študenti na univerzi, v Franciji in drugih državah, v katerih se govorijo romanski jeziki, pa tudi v Nemčiji, skandinavskih in slovanskih državah. Mnoge raziskave so bile podprte na evropski ravni v okviru programov Evropske unije. Primere tega pristopa je mogoče najti v gradivu za pristope *jezikovnega prebujanja*, vendar pa je vedenje o *medjezikovnem razumevanju* za otroke na splošno malo napredovalo.⁷

Evropski projekti so omogočili gibanjem *jezikovnega prebujanja*, da se razvijejo širše (gl. zlasti projekta Evlang in Janua Linguarum, Candelier 2003a, 2003b), in ga opredelili takole: „Jezikovno prebujanje se uporablja za opis pristopov, v katerih se nekatere učne dejavnosti nanašajo na jezike, ki jih šola na splošno ne namerava poučevati.“ To ne pomeni, da se pristop nanaša izključno na takšne jezike. Pristop obravnava jezik izobraževanja in vsak drug jezik v procesu učenja. Vendar pa ni omejen na „naučene“ jezike in vključuje vse vrste jezikovnih različic – iz njihovih domov, okolja in celotnega sveta, brez kakršnegakoli izključevanja. Zaradi velikega števila jezikov, ki jih obravnavajo učenci (pogosto več deset jezikov), se lahko zdi jezikovno prebujanje najbolj „skrajna“ oblika pluralističnega pristopa. Ta pristop je bil zasnovan predvsem kot način za predstavljanje jezikovne raznolikosti otrok (vključno z raznolikostjo njihovih jezikov!) na samem začetku šolanja, kot gonilo za širše prepoznavanje jezikov, ki jih v šolo „prinesejo“ alofonski otroci,^{Op. red. 3} in so tako neke vrste pripravljalni tečaj za osnovno šolo. Prav tako ga je mogoče uporabljati kot podporo pri učenju jezikov skozi celotno šolanje učencev.⁸

Ob tem je treba omeniti tudi, da je jezikovno prebujanje izrecno povezano z gibanjem *jezikovnega ozaveščanja*, ki ga je zasnoval E. Hawkins v Združenem kraljestvu v osemdesetih letih 20. stoletja (gl. Hawkins 1984 ter James in Garret 1992). Vendar pa menimo, da bi bilo treba francoski „*éveil aux langues*“ (jezikovno prebujanje) dandanes obravnavati kot podkategorijo pristopa *jezikovnega ozaveščanja*, ki sproža raziskave bolj psiholingvistične kot pa pedagoške narave in ne vključuje nujno soočanja učenca s številnimi jeziki. Zaradi tega tisti, ki spodbujajo „*l'éveil aux langues*“, za opis tega pristopa raje uporabljajo drug izraz, in sicer angleški *awakening to languages* ali *jezikovno prebujanje*.

Kot je navedeno zgoraj, menimo, da je mogoče nekatere pristope, ki vključujejo dvojezično poučevanje (tj. kjer se poučevanje tako imenovanih nejezikovnih predmetov izvaja v dveh jezikih), obravnavati, kot da pripadajo *integriranemu didaktičnemu pristopu* k različnim poučevanim jezikom. Enako je mogoče poučevanje *nejezikovnih* predmetov kombinirati s pristopom, kot je *éveil aux langues* (gl. projekt ECML ConBaT+: <http://combat.ecml.at>), ali s pristopom, ki izhaja iz *medjezikovnega razumevanja med sorodnimi jeziki* (gl. stran Euromania: www.euro-mania.eu/).

⁷ Gl. med drugimi Blanche-Benveniste *et al.* 1997; Dabène 2002; Conti in Grin (ur.) 2008; Doyé 2005; Escudé in Janin 2010; Klein in Stegmann 2000; Meissner *et al.* 2004.

⁸ Gl. tudi Perregaux *et al.* (ur.) 2002; de Pietro 2003; Kervran (koord.) 2006; Candelier 2007; spletne strani EDiLiC, EOLE, Discovering language, The language investigator.

Op. red.³ Alofonski otroci v tem kontekstu pomeni otroci, katerih prvi jezik ni francoščina kot učni jezik.

1.2.2 Pluralistični pristopi in razvoj *raznojezične in raznokulturne zmožnosti*

Omenili smo že, da so bili opisniki ROPPA razviti v projektu ALC (*Across Languages and Cultures*) med letoma 2004 in 2007. Ta projekt je bil del drugega srednjeročnega programa ECML, katerega cilj je bil prispevati k „veliki paradigmatični spremembi“. Ta bo udeležila „razvoj globalnega pogleda na jezikovno izobraževanje, ki bi zajemalo poučevanje in učenje VSEH jezikov, da bi izkoristili njihov potencial za sinergijo“.

Pri tem premiku paradigme (ki še vedno poteka)⁹ je šlo za opuščanje „popredalčkanega“ pogleda na posameznikovo/-e jezikovno/-e in kulturno/-e zmožnost/-i; zavrnitev, ki je logična posledica načina, kako je predstavljena „raznojezična in raznokulturna zmožnost“ v *Skupnem evropskem jezikovnem okviru*: ta zmožnost ni zbirka „specifičnih in ločenih zmožnosti“, temveč „raznojezična in raznokulturna zmožnost, ki zajema celoten razpon jezikov, ki so na voljo posamezniku“ (Council of Europe 2001: 168; gl. tudi Coste, Moore in Zarate 1997).

To je izraženo v vodniku za oblikovanje politik za jezikovno izobraževanje, tj. *Guide for the development of language education policies in Europe* (Beacco in Byram 2007: 73): „Upravljanje repertoarja [ki ustreza raznojezični zmožnosti] pomeni, da se različice, iz katerih je sestavljen, ne obravnavajo ločeno; namesto tega se kljub medsebojnim razlikam obravnavajo kot ena sama zmožnost, ki je na razpolago določenemu družbenemu agensu.“

Ni mogoče dovolj poudariti, da imajo pluralistični pristopi, kakor so opredeljeni zgoraj, ključno vlogo pri izgradnji „raznojezične in raznokulturne zmožnosti“ vsakega posameznika. Namreč, kako bi bilo mogoče sicer zagotoviti, da „različice“ ne bodo „obravnavane samostojno“, če bi se omejili na „edninske“ pristope?

Z drugimi besedami, verjamemo, da če naj bi bila raznojezična zmožnost resnično takšna, kakor jo opisujejo dokumenti in smernice Sveta Evrope, in če resnično želimo dati težo načelu sinergije, ki ga priporočajo, da bi učencem pomagala graditi ter nenehno širiti in poglobljati njihovo raznojezično zmožnost, bi morali učencem pomagati, da sami oblikujejo svoj nabor znanj (*savoirs*), stališč (*savoir-être*) in spretnosti (*savoir-faire*)

- o jezikovnih in kulturnih dejstvih na splošno (sklop v kategoriji „čez“, na primer „čezjezični“, „čezkulturni“);
- ki učencem omogočijo lažji dostop do posameznega jezika ali kulture s pomočjo sposobnosti, pridobljenih v zvezi z/v drugim jeziku ali kulturi (ali njihovih določenih vidikov) – (sklop v kategoriji „med“, na primer „medjezikovni“, „medkulturni“).

Znanje, spretnosti in stališča te vrste je precej očitno mogoče razviti le, kadar je učilnica prostor, kjer se srečujemo, raziskujemo in medsebojno povezujemo več jezikov in več kultur ter razmerij med njimi. Se pravi, v kontekstu „pluralističnih pristopov k jezikom in kulturam.“

Knjižica *FREPA – An introduction for users* namenja nekaj strani (Poglavje 1) dokazovanju, da so pluralistični pristopi in s tem sam ROPP, ki je pomemben pripomoček za njihovo uporabo v izobraževanju, potrebno orodje za vzpostavitev smernic za jezikovno izobraževanje. Takšne smernice bi lahko odgovorile na vprašanja o izobraževalnih in družbenih ciljih, ki jih vidimo kot bistvene in ki si jih Svet Evrope prizadeva spodbujati v okviru razvoja raznojezične in medkulturne zmožnosti vsakega učenca.

⁹ Gl. na primer *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al. 2010). Izraz „raznojezična in raznokulturna zmožnost“ je nadomestil izraz „raznojezična in medkulturna zmožnost“. Uporabljamo oba izraza, odvisno od dela, na katerega se sklicujemo.

1.3 Potreba po referenčnem okviru

1.3.1 Zakaj je potreben?

Čeprav obstaja mnogo teoretičnih in praktičnih del o vsakem od različnih pluralističnih pristopov k jezikom in kulturam (gl. bibliografske sklice v točki 1.2.1), pa ni (razen v našem projektu) nobenega nabora opisnikov znanja, spretnosti in stališč, ki jih lahko razvijejo takšni pluralistični pristopi.

Pomanjkanje nabora opisnikov je resna ovira pri poučevanju in učenju jezikov in kultur v domeni, ki je – kot smo prikazali – ključni vidik kateregakoli didaktičnega pristopa, ki upošteva večino najnovejših pogledov na jezikovno in kulturno zmožnost vsakega posameznika in želi doseči cilje, ki jih je postavil Svet Evrope.

Ker obstaja več pluralističnih pristopov, se pojavi vprašanje, kako ustvariti sinergijo med njimi. Ker, kot smo videli, ti temeljijo na enakem načelu (vzpostavljanje odnosov skozi pedagoško dejavnost med več različnimi jeziki in kulturami) z namenom doseganja specifičnih rezultatov, je pomembno, da so uporabljeni usklajeno. Četudi so bili na začetku pobudniki „zadovoljni“ z določeno usmeritvijo (z enim od štirih omenjenih pristopov) z namenom, da bi odprli nove vidike, je zdaj nujno obravnavati celotno domeno ter jo tudi povezati s poučevanjem posameznih jezikov in drugimi izobraževalnimi panogami. Celotno poglavje knjižice *FREPA – An introduction for users* (poglavje 3) je namenjeno obravnavi vprašanja, kako lahko pluralistični pristopi prispevajo k razvoju učnih načrtov, katerih namen je razpredalčkati učenje. To poglavje obravnava ne le prispevek pluralističnih pristopov in ROPPA k oblikovanju in izvajanju globalnega jezikovnega izobraževanja, ampak predstavlja tudi učne načrte, ki so bili nedavno sprejeti v Kataloniji in francosko govorečem delu Švice ter jih je mogoče šteti kot prve dejanske uresničitve načel, ki izhajajo iz njih.

Na podlagi teh točk je tako mogoče trditi, da je referenčni okvir za pluralistične pristope temeljni pripomoček

- za razvoj učnih načrtov, ki povezujejo in lahko pomenijo napredovanje v usvajanju različnih področij znanja, spretnosti in stališč, do katerih (izključno/lažje) omogočajo dostop pluralistični pristopi;
- za ustvarjanje povezav med samimi različnimi pluralističnimi pristopi ter povezav med temi pristopi in razvijanjem sporazumevalnih jezikovnih zmožnosti v okviru posameznih jezikov (povezave, ki so tako konceptualne kot tudi praktične, v učnih načrtih in razredu) kot tudi širše za vzpostavljanje povezav med prednostmi pluralističnih pristopov in drugimi nejezikovnimi predmetnimi področji.

Poleg tega ROPP, ki ga je mogoče obravnavati kot del tradicije tako imenovanih „okvirov zmožnosti“,

- lahko prispeva k priznavanju pomena pluralističnih pristopov, katerih potencial ni vedno v celoti priznan (s posledico, da sta dva od teh – *jezikovno prebujanje* in *medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki* – pogosto obravnavana le kot „ozaveščanje“);
- predstavlja bistveno dopolnilo obstoječim dokumentom, zlasti *Skupnemu evropskemu jezikovnemu okviru* ali evropskim jezikovnim listovnikom, ki še vedno pogosto obravnavajo jezikovne sposobnosti, tako da primerjajo jezike navkljub načelu, ki smo ga obudili prej v zvezi z *raznojezično in raznokulturno zmožnostjo* (gl. *FREPA – An introduction for users*, Uvod, točka 2).

1.3.2 Komu je namenjen?

Okvir ROPP, kakor je bil razvit v projektu ALC, je namenjen različnim udeležencem na področju izobraževanja:

- osebam, vključenim v razvoj učnih načrtov ali v šolske programe v ustanovah, ki so za to odgovorne (ministrstva, agencije, zavodi itn.);
- osebam, odgovornim za razvoj učnega gradiva (v javnem in zasebnem sektorju), bodisi gradiva, ki je posebej izdelano za uporabo pluralističnih pristopov v praksi, bodisi bolj „tradicionalnega“ učnega gradiva, saj menimo, da bi moralo biti celotno jezikovno poučevanje povezano s pluralističnimi pristopi in skozi pluralistične pristope;
- učiteljem (jezikov – vseh jezikov – ali drugih predmetov, ki pri poučevanju razmišljajo o jezikovni razsežnosti), v zvezi s *FREPA – Online teaching materials* (ROPP – Spletno gradivo za poučevanje; <http://carap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx>), ki je bilo ponujeno v okviru projekta ROPP;
- osebam, vključenim v usposabljanje učiteljev, ne glede na to, ali v praksi že uporabljajo pluralistične pristope ali ne. Namen okvira je zagotoviti podporo učiteljem/nosilcem usposabljanja, ki so že vključeni v inovacije, in k temu spodbuditi druge.

V vseh štirih kategorijah lahko vključene osebe delajo na katerikoli ravni izobraževanja ter tako znotraj kot tudi zunaj šole (saj se ROPP nanaša na celoten potek jezikovnega učenja). Ker v tem vidimo perspektivo globalnega jezikovnega in kulturnega izobraževanja, je prav tako pomemben za vse jezike, ne glede na njihov status, tj. ne samo za „tuje“ ali „druge“ jezike, temveč tudi za jezike izobraževanja in domače jezike alofonskih učencev (jeziki migrantov in regionalni jeziki).

Seveda pa so poleg teh štirih zgoraj navedenih kategorij udeležencev izobraževanja in tudi skoznje učenci tisti, ki naj bi na koncu od tega projekta imeli največ koristi.

1.4 Zmožnosti in viri – teoretične možnosti

Okvir mora sloneti na konceptu *zmožnosti*, ki je čim bolj jasen, zanesljiv in koherenten. Ta koncept je bistven tako z vidika *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* kot tudi za projekt ROPP. Vseeno pa je pojem zmožnosti – ki je danes aktualen v različnih kontekstih – uporabljen v več različnih pomenih, pogosto zelo nejasen. Prav tako je predmet številnih in včasih ostrih debat.¹⁰

Zavedanje te situacije nas je v prvi fazi razvoja ROPPA pripeljalo do temeljitega pregleda različnih trenutno sprejetih pomenov in konceptov, uporabljenih za opredelitev pojma zmožnosti, skupaj z drugimi dopolnilnimi ali sosednjimi pojmi, ki so prav tako uporabni.¹¹ K temu se ne bomo vračali, ker je naš cilj tukaj v osnovi pragmatičen: da bi razvili projekt, potrebujemo uporaben pojem, ki nam omogoča razumevanje prednostnih nalog pluralističnih pristopov in zlasti, kaj se bo verjetno obravnavalo v učilnicah – tj. kaj bo vključeno v okvir. Brez vsakršnih zahtev po razrešitvi zelo resničnih težav, s katerimi se soočamo ob teh vprašanjih, se bomo v bistvu osredotočili na teoretične možnosti, do katerih nas je pripeljal naš pregled, ob tem pa bralca napotili na dokument, naveden v prejšnji opombi, za nadaljnje preučevanje.

Zato smo med drugimi teoretičnimi izbirami skušali preprečiti preširoko uporabo pojma zmožnost, ki bi zajemal najkompleksnejše prvine človeka do najbolj vsakdanjih spretnosti, saj to neizogibno privede do „razvodenitve“ besede do točke, ko postane nejasna in skoraj nekoristna.

Za nas so zmožnosti – po svoji naravi – enote določene kompleksnosti, ki nakazujejo celoto posameznika in so povezane z družbeno pomembnimi opravili v kontekstu, v katerem so aktivirane; v teh situacijah pomenijo mobilizacijo različnih virov, ki so lahko notranji (izhajajo iz znanja, spretnosti ali stališč) ali zunanji (uporaba slovarja, iskanje pomoči pri posredniku itn.).¹²

Tudi z upoštevanjem tega jasno razločujemo med zmožnostmi in (notranjimi) viri.¹³ Bistvo tega razločevanja je v poudarjanju na eni strani kompleksne in od situacije odvisne narave zmožnosti ter v dokazovanju, da jih ni mogoče opisati neodvisno od opravil in situacij, v katerih so aktivirane, ter na drugi strani dejstva, da so te zmožnosti odvisne od najrazličnejših virov, ki se razlikujejo za vsako opravilo in vsako situacijo. Ti viri pa se izkažejo za neodvisne – do določene točke – od teh opravil in situacij.¹⁴

¹⁰ Glejte na primer, kaj o tem pravi M. Crahay (2005), ki se sklicuje na Bronckarta in Dolza (1999): „Pojem zmožnosti sprejema podobo neke vrste konceptualne jame Ali Babe, kjer lahko srečamo vse teoretične tokove v psihologiji, razvrščene drug ob drugem, tudi kadar si ti dejansko nasprotujejo“ (str. 15). Dodaja: „Očitno je, da na področju poučevanja ni mogoče ‘razpravljati’ z uporabo izraza, ki na koncu označuje že vse vidike tega, čemur se je nekoč reklo ‘višje psihološke funkcije’ (...), ter ki zajema in istočasno razveljavlja celotno skupino epistemoloških možnosti, ki se nanašajo na stanje teh funkcij (znanje, spretnosti, vedénje itn.) in stanje njihovih (socioloških ali biopsiholoških) determinizmov“ (str. 35). Spreminjajočo se naravo tega pojma je enako mogoče pripisati njegovi kompleksni zgodovini, povezani z lingvistiko (gl. rabo „zmožnosti“ pri Chomskem, nato pa rabo tega izraza pri sociolingvistu Hymesu) kot tudi s teorijami poklicne kvalifikacije (gl. ocenjevanje posameznikovih zmožnosti) in z ergonomijo.

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

¹² Zaradi priročnosti bomo preprosto uporabili besedo „viri“, kadar se bomo sklicevali na „notranje vire“ (znanje, stališča in spretnosti). Namen okvira, kot je ta, ni navajanje dokumentov ali zunanje podpore, h kateri se lahko zateče posameznik.

¹³ Za druge definicije gl. Beckers 2002; Jonnaert 2002; Le Boterf 1994.

¹⁴ Vendar pa bomo videli (poglavje 4.2.2), da na eni strani tega razločevanja ni vedno tako lahko vzpostaviti in na drugi, da je sprejemanje dekontekstualizirane narave virov v določenem smislu nujno idealizacija.

Zgled

Za ponazoritev našega stališča si oglejmo zgled.¹⁵ Jasno je, da sporazumevanje v kontekstu raznovrstnosti in drugosti – osnovni namen raznojezične in medkulturne zmožnosti – od udeležencev zahteva, da imajo do neke začrtane mere zmožnost *prilagajanja*, ki nakazuje gibanje proti temu, kar je *drugo, drugačno*. Vendar pa je enako očitno, da je uporaba te zmožnosti v praksi tesno povezana z razumevanjem situacijskega konteksta (kdo so drugi udeleženci?), z razumevanjem namena sporazumevanja in opravila, ki se izvaja. Glede na te spremenljivke se bo sporazumevalna zmožnost zanašala na vire, kot so mobilizacija *spretnosti za °identifikacijo [prepoznavanje]° posebnih oblik obnašanja, povezanih s kulturnimi razlikami* (S 2.10),¹⁶ pa tudi *analiziranje kulturnega izvira določenega obnašanja* (S 1.8) ali *sporazumevanje ob upoštevanju °sociolingvističnih/sociokulturnih° razlik* (S 6.3); uporabila bo naslednje znanje: *da obstajajo številne kulture, ki so bolj ali manj različne* (K 8.2), *da člani posamezne kulture (delno) določajo posebna °pravila/norme/vrednote° o °družbenih praksah/oblikah vedenja°* (K 8.4); in navsezadnje bomo potrebovali naslednja stališča: *pripravljenost vključiti se v pluralistično (besedno/nebesedno) sporazumevanje ob upoštevanju konvencij in obredov, ki ustrezajo kontekstu* (A 7.2), *pripravljenost na soočenje s težavami, povezanimi z °raznojezičnimi/raznokulturnimi° situacijami in sporazumevanjem* (A 7.3) itn. Vendar pa je v drugih primerih morda potrebno *°identificirati [prepoznati]° °jezikovne prvine/kulturne pojave° v °jezikih/kulturah°*, *ki so bolj ali manj poznani* (S 2), ali, če se situacija izkaže za posebej občutljivo, biti pripravljen *izkusiti grožnjo lastni identiteti [občutiti izgubo individualnosti]* (A 7.3.4). Glede na kontekst se zmožnost nikoli ne aktivira na enak način. Po drugi strani pa so videti znanje, kot sta K 8.2 ali K 8.4 itn., ter v manjši meri spretnosti, kot sta S 1.8 ali S 2.10, in stališča, kot sta A 7.2 ali A 7.3, manj odvisni od konteksta.

Za vse namene torej menimo, da je mogoče vire, ki jih aktivirajo zmožnosti, do določene mere vzeti iz konteksta, osamiti in vključiti v seznam. Opredeliti jih je mogoče v smislu usvajanja, poučevati/učiti pa (se) jih je mogoče zaradi ustrezne pedagoške/učne dejavnosti.

To stališče se lahko zdi paradoksalno; zmožnosti – zlasti raznojezična zmožnost – imajo častno mesto v ciljih poučevanja in učenja, čeprav jih ni mogoče poučevati neposredno zaradi njihove kompleksnosti in odvisnosti od situacije. Torej, naj še enkrat pojasnimo svojo zamisel: pri raznojezičnem izobraževanju gre predvsem za zmožnosti. Te zmožnosti so pomembne, kadar učenec izvaja opravilo, kot je iskanje informacij v besedilu, napisanem v jeziku, ki ga ne zna. Vendar pa so z didaktičnega stališča viri tisti, s katerimi lahko učitelj konkretno dela v razredu, tako da svojim učencem daje različne naloge. Na ta način poučevanje prispeva k razvoju zmožnosti skozi iste vire, ki jih te aktivirajo.

Na koncu si je treba v zvezi s tem pojmom zapomniti še,

- da so zmožnosti povezane s situacijami in kompleksnimi opravili, ki so družbeno pomembni ter so tako „umeščeni“;
- da so zmožnosti enote z neko stopnjo kompleksnosti;
- da priključijo in uporabijo različne *notranje* „vire“ (na splošno mešanica znanja, stališč in spretnosti) in *zunanje* vire (slovarji, posredniki itn.);
- da je mogoče notranje vire (kot tudi uporabo zunanjih virov, ne pa zmožnosti) poučevati v situacijah/opravilih, ki so vsaj delno vzeti iz konteksta.¹⁷

¹⁵ Ta zgled ponovno – in podrobneje – obravnavamo v poglavju 4.2.3.

¹⁶ Glejte sezname v 3. delu.

¹⁷ V prvi različici okvira smo uporabili koncept mikrozmognosti, ki smo ga zdaj postavili na stran. Menili smo, da je mikrozmognost vmesna faza med zmožnostjo in virom. Vendar pa se ta faza ni izkazala za funkcionalno in poučno. Torej raje predvidevamo kontinuum, od najmanjših virov do najbolj globalnih zmožnosti.

Preden navedemo, kako je organiziran okvir v kontekstu razlikovanja zmožnosti in virov (v poglavju 1.6), bomo na kratko povzeli, kako je bil razvit.

1.5 Metodologija, uporabljena za razvoj okvira

Pristop, uporabljen za razvoj okvira ROPP, je mogoče opisati kot sistematično induktiven.

Odločili smo se, da bo izhodišče sistematična analiza vsebine okoli sto publikacij (ki so tukaj navedene kot objave), navedenih v prilogah. Iz njih smo primerjali izvlečke, ki opisujejo za nas zanimive zmožnosti.

Objave so v glavnem sestavljene iz teoretičnih in kritičnih študij na področju didaktike, ki se nanašajo na pluralistične pristope (knjige, ki predstavljajo te pristope, učno gradivo, poročila o novostih, članki o različnih vidikih teh pristopov), ki smo jim dodali nekatere kurikule/učne načrte, za katere smo vedeli, da je v njih mogoče najti določene prvine pluralističnih pristopov; vključili smo tudi nekatera dela, ki se osredotočajo na psiholingvistiko ali teorijo usvajanja jezika in ki opisujejo raznojezične in raznokulturne funkcije v praksi. Večina (okoli 60 %) publikacij je napisanih v francoskem jeziku, vendar so vključena tudi dela v angleškem (21 publikacij), nemškem (15 publikacij) in portugalskem jeziku (2 publikaciji).

Izvlečki so bili urejeni v eni sami preglednici programa Word (dokument, ki se je izkazal za zelo obsežnega, saj je vseboval okoli 1800 vnosov na skoraj 120 straneh), v kateri smo uporabili vrsto procesov za razvrstitev (z uporabo funkcije „Razvrsti“ v programu Word). Nato je bil uporabljen postopek združevanja (in včasih dodajanja). To je postopoma privedlo do seznama *znanja, stališč in spretnosti*, ki so opisani v tej publikaciji.

Nadaljnje podrobnosti in informacije o tem, kako so bile rešene določene težave, je mogoče najti v delu Candelierja in De Pietra iz leta 2011.

Na začetku projekta ALC je vsak član skupine že imel obilo izkušenj z različnimi vidiki pluralističnih pristopov, ki so bile dovolj široke, da smo lahko postavili okvir, in sicer preprosto tako, da smo združili in primerjali lastne predstave teh konceptov. Čeprav bi bil ta proces nedvomno hitrejši, smo ta pristop zavrnili, ker smo menili, da je nevaren (saj bi tvegali, da bi bil omejen na naše lastno znanje) in da mu manjka skromnosti; dal bi namreč vtis, da menimo, da to, kar so drugi avtorji napisali o tej temi, ne more ničesar dodati temu, kar že vemo.

1.6 Predstavitev zmožnosti in virov v okviru

V točki 1.4 smo že navedli, da opisniki ROPPA na eni strani predlagajo zmožnosti, k razvoju katerih prispevajo pluralistični pristopi, in na drugi strani strukturirano in delno¹⁸ hierarhizirano skupino *virov*, ki v potencialno neskončnem nizu različnih kombinacij (pri čemer sta spremenljivki opravilo in situacija) prispevajo k aktiviranju posameznih zmožnosti. Predpostavljamo, da je mogoče te vire razvijati v razredu.

¹⁸ Poglavje 4.2.1.

Opisniki ROPPA tako vključujejo

- *preglednico zmožnosti*, predstavljeno v 2. delu – Globalne zmožnosti – Preglednica;
- tri *sezname opisnikov virov*, ki so razdeljeni na znanje, stališča in spretnosti in so predstavljeni v 3. delu – Sezname virov.

Kakor bomo podrobneje videli v 2. delu, so zmožnosti organizirane v dve „območji“, ki sta ustrezno povezani z obvladovanjem sporazumevanja (*C1 – Zmožnost obvladovanja jezikovnega in kulturnega sporazumevanja v kontekstu „drugosti“*) in z osebnim razvojem (*C2 – Zmožnost oblikovanja in širjenja mnogovrstnega jezikovnega in kulturnega repertoarja*). Nekatere, ki so očitno pomembne v kontekstu pluralizma, se bodo znašle v vmesnem območju – tj. ne na eni ne na drugi strani oz. malo na obeh. Tako je na primer pri C4 (*Zmožnost razumevanja nepoznanih jezikovnih in/ali kulturnih prvin*) – zmožnost, ki je nedvomno pomembna ne le v situacijah sporazumevanja, temveč tudi za samo učenje.

Prav tako je treba poudariti, da niso vse obravnavane zmožnosti značilne za situacije jezikovnega in kulturnega pluralizma, vendar pa jih vsakič, ko se znajdemo v situacijah in/ali se soočimo z opravili, ki vključujejo pluralizem, redno aktiviramo – in to naredimo tako, da aktiviramo posamezne vire, ki so v veliki meri tisti, ki jih je mogoče najti v ROPPU.

Ti *viri* so predstavljeni kot (delno) hierarhiziran seznam opisnikov za vsako od teh treh domen (znanje, stališča in spretnosti).

Kot bomo videli v 3. delu, seznam virov *znanja* sestavljata dve tematski podskupini (*Jezik in Kultura*) in vsebuje kategorije, kot so *Jezik kot semiološki sistem*, *Jezik in družba*, *Besedno in nebesedno sporazumevanje*, *Razvoj jezikov*, *Kulturna in družbena raznolikost*, *Kulture in medkulturni odnosi* itn.

Seznam *stališč* upošteva osebne dejavnike – kot so tisti, opisani v SEJU (2001: 104–105) – povezane s stališči, motivacijo, vrednotami, identitetami itn. Ta seznam vsebuje samo „javne“ vire, ki jih lahko ima posameznik; se pravi vire, ki jih je mogoče obravnavati premišljeno in eksplicitno. V tej domeni predikatorji izražajo stališča, ki jih prevzame osebek, kot so *pozornost/občutljivost (na)*, *zanimanje (za)*, *naklonjenost/volja (za)*, *motivacija (za)* itn. Nekateri so obrnjeni v svet (*radovednost glede* itn.), medtem ko so drugi usmerjeni vase (*samozavest* itn.).

Nazadnje *spretnosti* ustrezajo dejanjem, kot so *zna opazovati/analizirati*, *zna identificirati/prepoznati*, *zna primerjati*, *zna govoriti o jezikih in kulturah* itn. Ti sezname se začnejo s kategorijami, ki se nanašajo na metajezikovno opazovanje in razmišljanje, ter se končajo s kategorijami, ki označujejo dejanje v situaciji sporazumevanja (*zna se sporazumevati*).

Opisniki v zvezi s *sposobnostjo učenja* so porazdeljeni po drugih treh domenah.

Nekako poljubno smo izbrali naslednji vrstni red: *znanje*, *stališča* in *spretnosti*. Poglavje 4 vsebuje nadaljnje komentarje in podrobnosti o zmožnostih in virih.

1.7 Sklepne pripombe

V tej splošni predstavitvi ROPP smo skušali predstaviti informacije, ki jih bo bralec potreboval pri kasnejšem preučevanju, v zvezi s prvinami, ki jih ROPP obravnava, njegovim epistemološkim položajem, njegovo domnevno koristnostjo in možno rabo ter njegovo strukturo. V 4. delu tega dokumenta so navedene dodatne informacije v pomoč poglobljenemu razumevanju nekaterih njegovih vidikov, če je to potrebno.

V zaključku bomo obravnavali nekatera vprašanja v zvezi s „**kakovostjo**“ okvira kot dokumenta

V osnovi je namreč mogoče razlikovati med dvema razsežnostma, ujemanjem s tem, kar je opisano („**epistemološka**“ razsežnost), in njegovo učinkovitostjo kot orodja, namenjenega za podporo pobud v poučevanju („**prakseološka**“ razsežnost).

Naj na začetku pojasnimo dvoumnost, ki lahko nastane v zvezi s prvim navedenim vidikom. Namen zmožnosti in virov ROPPA ni predstavitev znanstveno oblikovanega opisa (delov) raznojezične zmožnosti posameznikov ali notranjih virov, ki jih ta zmožnost aktivira. To mora biti razvidno iz metodologije, sprejete za razvoj opisnikov, ki temelji na ciljnih, izhajajočih iz literature v zvezi z večjezično in medkulturno zmožnostjo v okviru poučevanja (gl. 1.5).¹⁹

Okvir torej skuša doseči združitev tega, kar zagovorniki pluralističnih pristopov – med njimi tudi mi sami – menijo, da je mogoče doseči s pedagoškimi dejavnostmi, ki jih predlagajo. Ti metodiki bi seveda stavili, da so znanje, stališča, spretnosti in zmožnosti, ki jih želijo razviti, dejansko sestavine, ki posamezniku omogočajo, da obvlada tako imenovano „jezikovno in kulturno sporazumevanje v kontekstu drugosti“ (gl. 2. del) ali da zagotovi „oblikovanje in razširitev raznojezičnega in raznokulturnega repertoarja“ (*ibid.*), vendar pa same po sebi ne zagotavljajo potrebnih sredstev, da se jih vnaprej dokaže. Enako je tudi pri nas. Če bi se odločili oceniti veljavnost njihove trditve, bi bila edini pokazatelj – četudi posredni – uspešnost (ali nasprotno) poučevanja v skladu z njihovimi predlogi. Zatrjevanje, da je takšna veljavnost mogoča na podlagi rezultatov, pridobljenih s poučevanjem, nas jasno postavlja v drugo razsežnost, omenjeno zgoraj, tj. „prakseološko“.

Vprašanja o tej drugi razsežnosti so enako kompleksna. Poleg očitne težave pri ocenjevanju kakršnegakoli pedagoškega ali učnega procesa – z vidika kompleksnosti in števila dejavnikov, ki lahko prispevajo k učnemu dosežku – je treba upoštevati dejanski položaj okvira. Ta sam po sebi ni učni pripomoček, temveč ga presega – ni le vir ciljev, ki jih opredeljuje. Z drugimi besedami, od okvira ROPP do učenčevih učnih dosežkov, ki so v razvoju zmožnosti z dejavnostmi, izvirajočimi iz pluralističnih pristopov, dejansko zaznani, je še dolga pot.

Danes imamo na voljo le (omejene) ocene učinkov teh pristopov,²⁰ ki pa so sicer obstajali že pred ROPPOM (in ki so pogosto že oblikovali lastne cilje, ki jih je ROPP skušal urediti in združiti).

¹⁹ Kot že omenjeno v točki 1.5, so avtorji okvira vključili zelo omejeno število del v psiholingvistiki, ki obravnavajo raznojezično zmožnost (gl. seznam publikacij v prilogi). Upoštevana dela so premalo številna, da bi lahko trdili, da okvir odraža (tudi) rezultate analiz raznojezične zmožnosti v dejanski praksi.

²⁰ Gl. za *jezikovno prebujanje* npr. Candelier 2003a; za *medjezikovno razumevanje* Meißner in Senger 2001; Bär 2009.

Ostajajo pa druga vprašanja, morda manj temeljna, vendar pomembnejša za uporabnika okvira, v zvezi s „kakovostjo“ ROPPA, in sicer do katere mere so zmožnosti in viri izčrpani, koherentni in berljivi.

Glede na število objav, na katerih sloni okvir, in metode, sprejete za njegov razvoj (1.5), lahko potrdimo naše prepričanje v **izčrpnost**; najbolj oprijemljiv vidik tega, kar skuša doseči, so nizi virov, ki jih lahko skuša razviti učitelj skozi pluralistične pristope.

Kar zadeva **koherentnost** okvira, smo prepričani, da delo odraža veliko mero organiziranosti in premisleka o osnovnih merilih, ki so služila za ureditev začetnega gradiva, zbranega iz objav (gl. tudi 1.5 ter Candelier in De Pietro 2011). Odprto ostaja vprašanje, kako podrobno so predlagani opisniki: raven podrobnosti je morda v seznamih ali delih seznamov neenakomerna.

Okvir je bil na podlagi povratnih informacij avtorjem večkrat spremenjen predvsem zaradi problema **berljivosti**. Verjamemo, da je okvir zdaj uporabniku prijaznejši. Menimo, da ni mogoče ustvariti „poenostavljene“ različice okvira, zlasti v primeru seznamov opisnikov, četudi je bilo to nekajkrat predlagano.

Vedno smo menili, da je treba dati prednost pomenski natančnosti opisnikov, četudi je branje zaradi tega malce zahtevnejše. Po drugi strani zdaj opisnike predstavljamo na tri načine – v seznamih v 3. delu in v dveh različnih prikazih z nadbesedilom²¹ – obliki, ki bi morala bralcu pomagati učinkovito uporabljati okvir.

²¹ Gl. na eni strani njihovo predstavitev na spletni strani ROPP (<http://carap.ecml.at/>) in na drugi *FREPA – Tables of descriptors across the curriculum*, na voljo tudi na spletni strani ROPP (FREPA).

1.8 Grafične konvencije




Spodnji razdelek predstavlja grafične konvencije, ki bodo uporabljene v seznamih virov (3. del).


1.8.1 Specifična narava virov

Vprašanje, ki ga postavljamo tukaj za vsak vir, uvrščen na sezname, se nanaša na spoznanje, v kolikšni meri je njegova uvrstitev v kontekstu navedenega cilja izdelave referenčnega okvira za pluralistične pristope upravičena.

Medtem ko je videti, da se določeni viri, kjer gre za več jezikov (*Zna primerjati jezike, Zna opraviti prenose med jeziki ...*) ali ki so povezani z raznolikostjo kot takšno (*Ve, da obstajajo podobnosti in razlike med jeziki, Dovzetnost za raznojezičnost in raznokulturnost bližnjih in oddaljenih okolij ...*), ne morejo razviti zunaj pristopov, ki vključujejo dejavnosti, sočasno povezane z več jezikovnimi in kulturnimi različicami (gl. definicijo pluralističnih pristopov v točki 1.2), pa lahko številne druge vire razvijejo tako pluralistični kot tudi nepluralistični pristopi.

Namesto da bi skušali ustvariti dihotomijo, ki bi jo bilo nemogoče uporabiti in ki bi izključila vire iz naših seznamov, ki so jih, čeprav niso značilni za pluralistične pristope, ti razvili do precejšnje mere, smo določili tritočkovno lestvico, katere ocena je vključena v sezname za vsakega od opisnikov.

	Prispevek pluralističnih pristopov je NUJEN	za vire, ki jih verjetno ni mogoče doseči brez pluralističnih pristopov.
	Prispevek pluralističnih pristopov je POMEMBEN	za vire, ki jih je mogoče doseči brez pluralističnih pristopov, vendar ne zlahka.
	Prispevek pluralističnih pristopov je UPORABEN	za vire, ki jih je mogoče doseči brez pluralističnih pristopov, vendar se zanje prispevek pristopov zdi dovolj uporaben, da postane omembe vreden.

Opomba. Te vrednosti je treba obravnavati kot povprečja, ki jih je mogoče prilagajati glede na obravnavane jezike/kulture. Če na primer vzamemo opisnik *Zna „identificirati [prepoznati]“ „preproste fonetične prvine [glasove]“*, ki smo ga ocenili z „“, je jasno, da je to precenjeno za pogosto poučevane jezike, obenem pa verjetno podcenjeno za manj razširjene jezike, ki jih učenec skoraj zagotovo ne bo srečal, razen v pristopih, ki se posebej ukvarjajo z jezikovno in kulturno raznolikostjo.

1.8.2 Druge konvencije

°x/y°	ali x ali y (y ni podmnožica x) Zna ugotoviti kulturne posebnosti/lastnosti ²² Zna „opazovati/analizirati“ jezikovne oblike in funkcije ²³
°x [y]°	terminološke različice, ki se štejejo kot (kvazi) enakovredne Zna °identificirati [prepoznati]° °preproste fonetične prvine [glasove]°
x (/y/z/)	ali x ali y ali z (y in z sta podmnožici x) Zna analizirati razlagalne sheme (/stereotipi/)
{...}	seznam zgljedov (se ne sme zamenjati s podmnožicami predmeta!) ²⁴ Zna identificirati [prepoznati] osnovne grafične znake {črke, ideogrami, ločila ...} ²⁵ Kaže zavedanje o kulturni raznolikosti {vedenje pri mizi, predpisi na avtocestah ...}
x <...>	razlaga izraza Zna dojeti *posredno* leksikalno bližino med lastnostmi dveh jezikov <na podlagi bližine z izrazi iz iste besedne družine>
<...>	vse druge razlage/dodatne informacije (ali opomba) Prizadeva si spopadati se z lastnimi zadržki do tega, kar je drugačno <nanaša se tako na jezike kot tudi na kulturo>
(...)	neobvezni del (v nasprotju z <...> je del med (...) del opisnika). Biti dovteten za obogatitev, ki jo lahko ogrozi soočenje °različnih jezikov/različnih kultur/različnih ljudstev° (zlasti kadar so ti povezani z osebno ali družinsko zgodovino učencev v razredu)

²² (...) znotraj besede: morfološke različice, ki so slovnične.

²³ Znak ° ločuje dva ali več alternativnih izrazov. Razlikovati je treba med obema naslednjima predmetoma:

- Zna °opazovati/analizirati° jezikovne °oblike/funkcije°

- Zna °opazovati/analizirati° °jezikovne oblike/funkcije°

Znak °° ločuje dele opisnika, ki že vsebujejo alternativne izraze. Deli opisnikov so označeni s simbolom //.

²⁴ Črka je osnovni grafični znak in ne njegova podkategorija. Stereotip pa je podkategorija razlagalne sheme.

²⁵ „...“ pomeni, da seznam ni zaprt.

2. GLOBALNE ZMOŽNOSTI – PREGLEDNICA

Pomembno je poudariti, da je v tem delu predstavljen nabor globalnih zmožnosti, za katere menimo, da se razvijejo zlasti z uporabo pluralističnih pristopov brez vsakršne izključevalnosti. Te zmožnosti lahko v nekaterih vidikih enako dobro razvijejo tudi drugi pristopi, nasprotno pa lahko pluralistični pristopi prispevajo – vsekakor manj odločilno – tudi k razvoju drugih zmožnosti.

Nabor bo predstavljen v obliki preglednice, ki ji sledi nekaj komentarjev za utemeljitev in razlago naših izbir. V poglavju 4.2, ki mu sledi zgled, namenjen ponazoritvi – in do določene mere preverjanju – skupnega pojmovanja, smo oblikovali način, kako so ubesedene zmožnosti in viri.

Ravni posplošenosti zmožnosti, ki so predstavljene v takšnem okviru, ni lahko opredeliti. Ker ni absolutnih in objektivnih meril, naša izbira v celoti temelji na pragmatičnih merilih; tj. zmožnosti morajo biti dovolj splošne, da veljajo za številne situacije in opravila, toda ne toliko splošne, da bi bile brez vsakršne vsebine. Kot smo videli (gl. 4. poglavje 1. dela – Splošna predstavitev), viri in zmožnosti dejansko tvorijo kontinuum od najbolj temeljnih sposobnosti do najbolj splošnih zmožnosti. Po eni strani je videti, da lahko kakršnakoli ureditev virov v posamezni situaciji deluje kot zmožnost, ne glede na to, ali je tako imenovana izrecno ali ne.

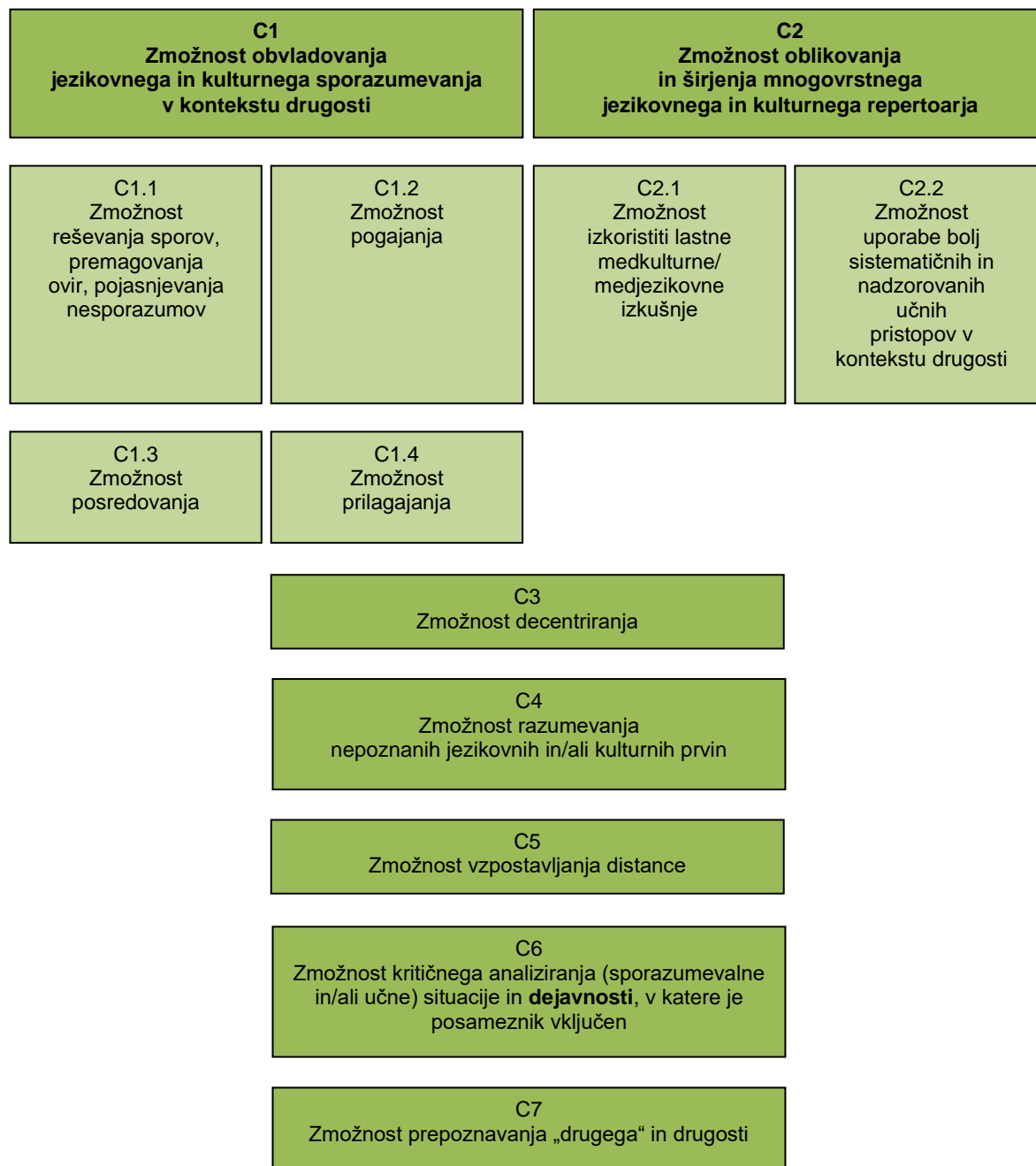
Zmožnosti so tukaj predstavljene v obliki preglednice, ki je ne nameravamo „preveč strukturirati“. Zlasti nismo vključili nobenih puščic, ki bi nakazovale odnos (ali podporo) med različnimi zmožnostmi, ki smo jih vključili, saj bi to – napačno – kazalo na naše prepričanje, da lahko obvladamo natančen način, kako delujejo kompleksne povezave med njimi. Raje smo izdelali odprto preglednico in trdimo, da so prvine, iz katerih je sestavljena (zmožnosti), uporabljene na izviren način v različnih situacijah, pri tem pa vsakič ugotavljamo različna razmerja z drugimi prvinami celote. Posledično so predvsem skozi prostorska razmerja med prvinami v preglednici (bližina, lokacija v *območjih* glede na vodoravno in navpično os) predstavljeni nekateri odnosi med njimi, ne da bi se pri tem odrekli potrebni stopnji prožnosti.

Najprej je predstavljena preglednica zmožnosti.

Preglednica globalnih zmožnosti

Zmožnosti, ki aktivirajo znanje, spretnosti in stališča skozi razmišljanje in delovanje

- velja za vse jezike in kulture;
- v zvezi z odnosi med jeziki in med kulturami.



Komentarji

Splošni naslov preglednice pojasnjuje skupne značilnosti niza izbranih zmožnosti.

Zmožnosti, ki aktivirajo znanje, spretnosti in stališča pri delovanju in razmišljanju:

- **velja za vse jezike in kulture;**
- **v zvezi z odnosi med jeziki in med kulturami.**²⁶

V skladu s povedanim bi bile vse zmožnosti, ki smo jih ubesedili s ponavljanjem prvin naslova (*zmožnost aktiviranja ... pri delovanju in razmišljanju*), preveč splošne, da bi delovale v praksi. Ta naslov je resnično splošen odraz tega, kar je skupno vsem zmožnostim oz. značilno za vse zmožnosti, ki jih želimo vključiti v preglednico, in je torej splošen opis značilnosti vseh zmožnosti, ki jih lahko na specifičen način razvijamo v okviru pluralističnih pristopov.²⁷

Naslednji del preglednice je sestavljen iz dveh krovnih zmožnosti, ki po našem mnenju pojasnjujeta dve globalni zmožnosti, ki si na najvišji ravni delita celotno področje, ki ga pokriva naslov našega dela, tj.

C1: Zmožnost obvladovanja jezikovnega in kulturnega sporazumevanja v kontekstu „drugosti“,

C2: Zmožnost oblikovanja in širjenja mnogovrstnega jezikovnega in kulturnega repertoarja.

Na neki način C1 in C2 opisujeta dve območji zmožnosti – eno se nanaša na obvladovanje sporazumevanja, drugo pa na osebni razvoj –, v okviru katerih je mogoče razvrstiti različne zmožnosti, ki so manj posplošene, vendar pa se zdi, da igrajo pomembno vlogo pri uresničevanju dveh bolj globalnih zmožnosti, ob tem pa vseskozi ostanejo jasno ločene v smislu, da lahko posredujejo neodvisno od njih.²⁸ Ne glede na to, kako težko je vzpostaviti ločnico med zmožnostmi – višjega ali nižjega reda – in viri, ki jih je mogoče imenovati „sestavljene“ viri (gl. 4.2.2), pa je bistvo zadeve razumeti naravo temeljne povezave, ki jo želimo vzpostaviti v ROPP med tema dvema vidikoma: na eni strani med zmožnostmi različnih ravni kompleksnosti, ki so vedno razmeroma visoke in povezane z resničnimi situacijami (so torej „umeščene“), in na drugi strani sezname virov, ki se lahko v teh situacijah aktivirajo (gl. 1.4 in 4.2.2).

²⁶ Prvi vidik je mogoče opisati kot „vsejezikovni“/„vsekulturni“, drugega pa kot „medjezikovni“/„medkulturni“ (glejte 1.2.2).

²⁷ Gl. 1. del – Splošna predstavitev, 1. poglavje.

²⁸ Na primer, kadar služi bolj „zmožnost izkoristiti lastne medkulturne/medjezikovne izkušnje“ (C2.1) kot pa „obvladovanje jezikovnega in kulturnega sporazumevanja v kontekstu drugosti“ (C1).

Območje obvladovanja jezikovnega in kulturnega sporazumevanja v kontekstu „drugosti“ (C1)

V to območje je mogoče (razmeroma) jasno umestiti širok razpon zmožnosti:²⁹

- **zmožnost reševanja sporov, premagovanja ovir, pojasnjevanja nesporazumov** je očitno pomembna v kontekstih, kjer razlike nenehno pretijo, da bodo prerasle v težave. Jasno je, da je to – tako kot tiste, navedene tukaj – zmožnost, ki zahteva spretnosti (gl. S 6.2 *Zna prositi za pomoč, kadar se sporazumeva v dvojezičnih ali raznojezičnih skupinah*), znanje (gl. K 6.3 *Ve, da kategorije, uporabljene za opis delovanja jezika (/materne jezika/jezika izobraževanja/), morda ne obstajajo v drugih {število, spol, člen ...} in stališča (gl. A 4.2.1 *Sprejemati dejstvo, da lahko drugi jezik tvori pomen o fonoloških in pomenskih razlikah/skladenjskih strukturah*, ki se razlikuje od tistih v njegovem jeziku);³⁰*
- **zmožnost pogajanja**, ki je temelj za vzpostavljanje stikov in odnosov v kontekstu drugosti;
- **zmožnost posredovanja**, ki je temelj za vzpostavljanje odnosov med jeziki, med kulturami in med ljudmi;
- **zmožnost prilagajanja**,³¹ ki priključuje vse vire posameznika, da bi „pristopil k temu, kar je drugo, drugačno“.

Tukaj navajamo nekaj pomembnih komentarjev, ki veljajo tudi za drugi dve „območji“:

- vrstni red predstavitve zmožnosti ni pomemben, čeprav smo zgoraj želeli najprej navesti najboljše;
- umestitev teh zmožnosti v eno območje ne pomeni, da nimajo nikakršne veljave v drugem območju;
- zmožnosti, ki smo jih izbrali, niso nujno značilne za pluralistične pristope: zmožnost *pogajanja*, na primer, je v svojem splošnem pomenu enako pomembna v situacijah v okviru ene same kulture ali jezika ter jo je mogoče povsem dobro razviti v nepluralističnih pristopih, tudi zunaj področja jezikovnega učenja (na primer usposabljanje uprav itn.), vendar pa ta zmožnost igra ključno vlogo v pluralističnih situacijah, kjer jezikovne in/ali kulturne *razlike* zahtevajo posebno pozornost udeležencev in jih je tako treba upoštevati v pluralističnih pristopih, katerih poslanstvo je pripraviti posameznika na točno takšne situacije.

Območje oblikovanja in širjenja mnogovrstnega jezikovnega in kulturnega repertoarja (C2)

V tem območju sta samo dve zmožnosti, ki sta videti dovolj specifični – oz. ki dobita dovolj izviren pomen v kontekstu drugosti – za vključitev:³²

- **zmožnost izkoristiti lastne medkulturne/medjezikovne izkušnje**, ne glede na to, ali so pozitivne, težavne ali celo povsem negativne;
- **zmožnost uporabe bolj sistematičnih in nadzorovanih učnih pristopov** v kontekstu drugosti, bodisi v institucionalnem (šola) ali drugem kontekstu, v skupinah ali individualno.

²⁹ Ne bomo sistematično ponavljali dejstva, da je treba vse zmožnosti videti v „kontekstu drugosti“, saj na tem temeljita njihova relevantnost in specifičnost v okviru pluralističnih pristopov.

³⁰ Dejstvo, da lahko katerakoli od teh zmožnosti – glede na situacijo/opravilo, v kateri/-em je aktivirana – priključuje vire, ki spadajo med spretnosti, znanje in stališča, je dejansko sam srž našega pogleda na ta okvir. Tega nam ne bo treba ponavljati vsakič, vendar pa bomo v nadaljevanju navedli zelo razdelan zgled (gl. 4.2.3).

³¹ Te prve štiri zmožnosti se približajo temu, kar so nekateri umestili v okvir *strateške zmožnosti*, vendar pa smo tukaj izbrali konkretnije poimenovanje.

³² Ponovno poudarjamo, da ne obravnavamo vseh splošnih spoznavnih zmožnosti, ki predstavljajo učenje v njegovem splošnem pomenu.

Območje med C1 in C2

Obstajajo tudi zmožnosti, ki jasno ustrezajo tema dvema območjema:

- **zmožnost decentriranja**, ki opisuje ključno lastnost ciljev pluralističnih pristopov, ki zajema spremembo izhodiščne točke in relativni pogled na stvari, zahvaljujoč številnim virom, ki izhajajo iz stališč, spretnosti in znanja;
- **zmožnost razumevanja nepoznanih jezikovnih in/ali kulturnih prvin**, nesprejemanje neuspeha (v sporazumevanju ali učenju), uporaba vseh razpoložljivih virov, zlasti tistih, ki temeljijo na medjezikovnem razumevanju (gl. v spretnostih *S 5 Zna uporabiti znanje in spretnosti, ki jih že obvlada v enem jeziku, v dejavnostih* °razumevanja/sporočanja° v drugem jeziku/S 5.1 Zna oblikovati °niz hipotez/„hipotetično slovnico“ o podobnostih ali razlikah med jeziki);
- **zmožnost vzpostavljanja distance**, ki na podlagi širokega razpona virov omogoča kritični pristop do situacij, ohranitev nadzora in prepreči popolno poglobitev v neposredno interakcijo ali učno dejavnost;
- **zmožnost kritičnega analiziranja (sporazumevalne in/ali učne) situacije ali dejavnosti**, v katere je posameznik vključen (blizu temu, kar je včasih imenovano „kritično zavedanje“), ki se osredotoča na vire, uporabljene po vzpostavitvi distance;
- **zmožnost prepoznavanja „drugega“ in drugosti** v tem, kar je drugačno in podobno. Namenoma smo uporabili izraz (glejte opombe o terminologiji v poglavju 4.1.2), ki ga je mogoče uporabiti tako za spretnosti (*identificirati*) kot tudi za stališča (*sprejeti*).³³

To so prvine, za katere smo se na koncu odločili, da jih obravnavamo kot zmožnosti. Zagotavljajo neke vrste zemljevid zmožnosti, ki so značilne za pluralistične pristope in ki jih je treba aktivirati v različnih situacijah/opravilih, s katerimi se srečamo. Na tej točki je pomembno ponoviti, da vse te zmožnosti niso značilne za situacije jezikovne in kulturne raznovrstnosti, vendar pa, kadar smo soočeni z opravili, ki vključujejo raznovrstnost, te zmožnosti sprožimo z uporabo specifičnih virov, večino katerih je mogoče najti v ROPPU.

Preglednica pa ni nujno izčrpna, saj med drugim obstajajo vprašanja hierarhije prvin in zaradi težave pri razlikovanju med zmožnostmi in viri. Dejansko smo, ko smo opravili analizo, ugotovili druge lastnosti, na podlagi katerih bi prav tako lahko postavili trditev glede položaja zmožnosti. Tako je pri opisnikih „(zmožnost) sporazumevanja, izmenjave zamisli, spraševanja o jeziku, kulturi in sporazumevanju“ in „(zmožnost) relativizacije“ ali „(zmožnost) izkazovanja empatije“ itn. Navkljub temu jih nismo vključili kot zmožnosti, temveč le kot vire (gl. ustrezne sezname), bodisi zaradi tega, ker so se nanašali le na eno od naših področij (empatija na primer spada k stališčem), bodisi ker so na malce nižji ravni kompleksnosti (sporazumevanje/izmenjava zamisli/spraševanje o jeziku, kulturi in sporazumevanju).

Za nadaljnjo razpravo o težavah pri hierarhizaciji opisnikov glejte poglavje 4.2.

³³ Ta dvojna uporaba leksema „prepoznati“, ki sloni na leksikalnih posebnostih posameznega jezika, je tukaj dovoljena, saj je v povezavi z viri, navedenimi v različnih seznamih, točno ena od značilnosti zmožnosti.

3. SEZNAMI VIROV

Na tej strani je zaradi boljše preglednosti na enem mestu dodana preglednica s seznamami vseh virov ROPPA.

Znanje

	Jezik		Kultura
Razdelek I.	Jezik kot semiološki sistem	Razdelek VIII.	Kulture: splošne značilnosti
Razdelek II.	Jezik in družba	Razdelek IX.	Kulturna in družbena raznolikost
Razdelek III.	Besedno in nebesedno sporazumevanje	Razdelek X.	Kulture in medkulturni odnosi
Razdelek IV.	Razvoj jezikov	Razdelek XI.	Razvoj kultur
Razdelek V.	Raznovrstnost, raznolikost, večjezičnost in raznojezičnost	Razdelek XII.	Raznolikost kultur
Razdelek VI.	Podobnosti in razlike med jeziki	Razdelek XIII.	Podobnosti in razlike med kulturami
Razdelek VII.	Jezik in usvajanje/učenje	Razdelek XIV.	Kultura, jezik in identiteta
		Razdelek XV.	Kultura in usvajanje/učenje




Stališča

Razdelek I.	Pozornost/občutljivost/radovednost [zanimanje]/pozitivno sprejemanje/odprtost/spoštovanje/vrednotenje glede na jezike, kulture in njihovo raznolikost
Razdelek II.	Naklonjenost/motivacija/volja/želja po vključitvi v dejavnost, povezano z jeziki/kulturami in z raznolikostjo jezikov in kultur
Razdelek III.	Odnosi/stališča: spraševanje – distanciranje – decentriranje – relativiziranje
Razdelek IV.	Pripravljenost na prilagajanje/Zaupanje vase/Občutek poznavanja
Razdelek V.	Identiteta
Razdelek VI.	Odnosi do učenja

Spretnosti







Razdelek I.	Zna opazovati/analizirati
Razdelek II.	Zna prepoznati/identificirati
Razdelek III.	Zna primerjati
Razdelek IV.	Zna govoriti o jezikih in kulturah
Razdelek V.	Zna uporabiti svoje poznavanje jezika, da bi razumel drug jezik ali sporočal v njem
Razdelek VI.	Obvlada interakcijo
Razdelek VII.	Zna se učiti

3.1 Znanje





 Izbira pluralističnih pristopov je NUJNA za razvoj vira.	 Izbira pluralističnih pristopov je POMEMBNA za razvoj vira.	 Izbira pluralističnih pristopov je UPORABNA za razvoj vira.
---	--	---

Jezik (razdelki od I do VII)















Razdelek I. Jezik kot semiološki sistem

K 1	Pozna nekatera načela delovanja jezikov.	
K 1.1	Ve, da je/so °jezik/jeziki° sestavljen/-i iz znakov, ki tvorijo (semiološki) sistem.	
K 1.2	Ve, da je odnos °med besedami in njihovim *označencem*, <resničnost, ki jo označujejo>/med *označevalcem* <besedo, strukturo, intonacijo ...> in pomenom° že vnaprej arbitraren.	
K 1.2.1	Ve, da tudi primeri onomatopeje, kjer obstaja povezava med besedo in označencem, ohranjajo neko stopnjo arbitrarnosti in se razlikujejo od jezika do jezika.	
K 1.2.2	Ve, da dve besedi, ki imata morda °enako obliko/podoben videz° v različnih jezikih, ne pomenita nujno istega.	
K 1.2.3	Ve, da slovnične kategorije niso „prava“ odslikava resničnosti, temveč način za njeno organizacijo v jeziku.	
K 1.2.3.1	Ve, da slovnični spol in naravni spol nista isto.	
K 1.3	Ve, da je arbitrarna povezava °med besedo in označencem/med označevalcem in pomenom° vzpostavljena – največkrat implicitno – kot konvencija znotraj jezikovne skupnosti.	
K 1.3.1	Ve, da znotraj iste jezikovne skupnosti posamezniki dajejo približno enak pomen enakim označevalcem.	
K 1.4	Ve, da jeziki delujejo v skladu s °pravili/normami°.	
K 1.4.1	Ve, da se lahko ta °pravila/norme° razlikujejo po °strogosti/prožnosti° njihove uporabe in da jih je občasno mogoče namenoma prekršiti, ker želi govorec prenesti implicitno vsebino.	
K 1.4.2	Ve, da se lahko ta °pravila/norme° razvijajo v času in prostoru.	
K 1.5	Ve, da vedno obstajajo različice znotraj tega, kar posameznik lahko pojmuje kot isti jezik.	
K 1.6	Ve, da jezik deluje različno v svojih govorjenih in pisnih oblikah.	
K 1.7	Ima znanje o jezikovni naravi posameznega jezika (materne jezika/jezika šolanja/tujih jezikov/ ...).	




Razdelek II. Jezik in družba






K 2	Ve za °vlogo družbe pri načinu delovanja jezikov/vlogo jezikov pri načinu delovanja družbe°.	
K 2.1	Ve, da obstajajo sočasne različice v jezikih {°regionalne/družbene/generacijske/poklicne/povezane z določenim občinstvom (mednarodna angleščina, „govor tujcev“, mamščina ...)/ ...° različice}.	
K 2.1.1	Ve, da je lahko vsaka od teh različic legitimna v določenih kontekstih in pod določenimi pogoji.	
K 2.1.2	Ve, da je treba upoštevati družbeno-kulturne značilnosti govorcev, ki uporabljajo te različice, za njihovo interpretiranje.	
K 2.1.3	Pozna nekatere kategorije jezikov glede na njihov status (uradni jezik/regionalni jezik/sleng/...).	
K 2.2	Ve, da vsak posameznik pripada vsaj eni jezikovni skupnosti in da mnoge osebe pripadajo več kot eni jezikovni skupnosti.	
K 2.3	Ve, da se identiteta °oblikuje/opredeli° v interakciji z „drugim“ med procesom sporazumevanja.	
K 2.4	Ve, da se identiteta oblikuje v povezavi z jezikom – skupaj z drugimi dejavniki.	
K 2.5	Pozna nekatere značilnosti lastne jezikovne °situacije/okolja°.	
K 2.5.1	Pozna sociolingvistične raznolikosti lastnega okolja.	
K 2.5.2	Pozna vlogo, ki jo imajo različni jeziki v posameznikovem okolju (skupni jezik države in šole/jezik družine/..).	
K 2.5.3	Ve, da je lahko lastna jezikovna identiteta kompleksna (zaradi osebne, družinske, nacionalne zgodovine ...).	
K 2.5.3.1	Pozna določujoče sestavine lastne jezikovne identitete.	
K 2.6	Pozna zgodovinska dejstva (povezana z odnosi med °narodi/ljudmi°, njihovimi preseljevanji), ki so vplivala/vplivajo na pojav ali razvoj določenih jezikov.	
K 2.7	Ve, da pri pridobivanju znanja o jezikih posameznik usvoji tudi °zgodovinsko/geografsko° znanje.	

Razdelek III. Besedno in nebesedno sporazumevanje

K 3	Pozna nekatera načela delovanja sporazumevanja.		
K 3.1	Ve, da poleg jezikovnega sporazumevanja obstajajo tudi druge oblike sporazumevanja [da je jezikovno sporazumevanje le ena od možnih oblik sporazumevanja].		
K 3.1.1	Pozna nekatere primere živalskega sporazumevanja.		
K 3.1.2	Pozna nekatere primere nejezikovnega sporazumevanja med ljudmi {znakovni jezik, brajica, gestika ...}.		
K 3.2	Pozna lastni komunikacijski repertoar {jezike in različice, diskurzivne žanre, oblike sporazumevanja ...}.		
K 3.3	Ve, da je treba lastni sporazumevalni repertoar prilagoditi družbenemu in kulturnemu kontekstu, v katerem poteka sporazumevanje.		
K 3.4	Ve, da obstajajo jezikovna sredstva za olajševanje sporazumevanja {poenostavitev/preoblikovanje itn.}.		
K 3.4.1	Ve, da se je mogoče zateči k jezikovnim podobnostim {genealoške povezave, izposojenke, univerzalne besede} za olajševanje sporazumevanja.		
K 3.5	Ve, da posameznikova sporazumevalna zmožnost izvira iz običajno implicitnega znanja, ki je jezikovne, kulturne in družbene narave.		
K 3.5.1	Ve, da ima posameznik za sporazumevanje na voljo implicitne in eksplicitne informacije/znanje ter da imajo drugi enako znanje.		
K 3.5.2	Pozna nekatere vidike implicitnega znanja, od katerih je odvisna njegova sposobnost sporazumevanja.		
K 3.6	Ve, da ima zaradi svoje raznojezične in raznokulturne zmožnosti posameznik, ki govori drug jezik, določen status v sporazumevanju.		
K 3.6.1	Ve, da ima lahko oseba, ki ima delno znanje jezika, težave v sporazumevanju in da "morda potrebuje pomoč/je potreben pomoči" za zagotavljanje boljšega sporazumevanja.		
K 3.6.2	Ve, da ima lahko oseba z znanjem o vsaj enem drugem "jeziku/kulturi" vlogo posrednika do tega drugega "jezika/kulture".		

Razdelek IV. Razvoj jezikov











K 4	Ve, da se jeziki nenehno razvijajo.		
K 4.1	Ve, da so jeziki medsebojno povezani s tako imenovanimi „sorodstvenimi“ odnosi/ve, da jeziki pripadajo jezikovnim „družinam“.		
K 4.1.1	Pozna nekatere jezikovne družine in nekatere jezike, ki tvorijo te družine.		

K 4.2	Pozna pojav „izposojanja“ iz enega jezika v drugega.	
K 4.2.1	Pozna pogoje, ki privedejo do jezikovnih „izposojenk“ {stične situacije, °leksikalne/terminološke° potrebe, povezane z novimi °proizvodi/tehnologijami°, slogovna nihanja ...}.	
K 4.2.2	Ve, kaj jezikovno „izposojenko“ ločuje od jezikovnega „sorodstva“.	
K 4.2.3	Ve, da so nekatere „izposojenke“ razširjene v več jezikih (taksi, hotel ...).	
K 4.3	Pozna zgodovino jezikov (izvor nekaterih jezikov/nekatero leksikalne in fonološke razvoje/ ...).	


















Razdelek V. Raznovrstnost, raznolikost, večjezičnost in raznojezičnost

K 5	Nekaj ve o °jezikovni raznolikosti/večjezičnosti/raznojezičnosti°.	
K 5.1	Ve, da je na svetu zelo veliko jezikov.	
K 5.2	Ve, da se v jezikih uporabljajo mnoge različne vrste glasov {fonemi, ritmični vzorci ...}.	
K 5.3	Ve, da obstaja veliko različnih vrst pisave.	
K 5.4	Ve, da se lahko °večjezične/raznojezične° situacije razlikujejo glede na °države/regije° {°število/položaj° jezikov, odnosi do jezikov ...}.	
K 5.5	Ve, da se °večjezične/raznojezične° situacije po vsej verjetnosti razvijejo/se razvijajo.	
K 5.6	Ve, da so lahko sociolingvistične situacije kompleksne.	
K 5.6.1	Ve, da države ne smemo zamenjati z jezikom.	
K 5.6.1.1	Ve, da se pogosto °v eni državi uporablja več jezikov/en jezik uporablja v več državah°.	
K 5.6.1.2	Ve, da meje med jeziki in državami pogosto ne sovpadajo.	
K 5.7	Zaveda se, da so v njegovem okolju in drugih bližnjih ali oddaljenih krajih situacije °večjezičnosti/raznojezičnosti°.	






Razdelek VI. Podobnosti in razlike med jeziki

K 6	Ve, da obstajajo podobnosti in razlike med °jeziki/jezikovnimi različicami°.³⁴	
K 6.1	Ve, da ima vsak jezik svoj sistem.	
K 6.1.1	Ve, da je sistem, ki tvori njegov jezik, le ena od možnosti.	
K 6.2	Ve, da ima vsak jezik svoj lastni, delno specifičen, način °zaznavanja/organiziranja° resničnosti.	
K 6.2.1	Ve, da na to, kako vsak jezik °izraža/„organizira“ svet, vpliva kultura.	
K 6.2.2	Ve, da pri prevajanju iz enega jezika v drugega le redko obstaja dobesedna rešitev oz. preprosta izmenjava oznak, temveč da je treba ta proces obravnavati v kontekstu različnega °dojemanja/organizacije resničnosti°.	
K 6.3	Ve, da kategorije, uporabljene za opis delovanja jezika (materne jezika/jezika šolanja), morda ne obstajajo v drugih {število, spol, člen ...}.	
K 6.4	Ve, da tudi kadar je te kategorije mogoče najti v drugem jeziku, te niso nujno organizirane na enak način.	
K 6.4.1	Ve, da se lahko število prvin, ki tvorijo kategorijo, razlikuje od jezika do jezika {moški in ženski spol/moški, ženski, srednji spol ...}.	
K 6.4.2	Ve, da se lahko spol iste besede razlikuje od jezika do jezika.	
K 6.5	Ve, da ima vsak jezik svoj fonetični/fonološki sistem.	
K 6.5.1	Ve, da se lahko jeziki glede na svoje °glasove/sisteme glasov° razlikujejo °med seboj°/od lastnega jezika/-ov°.	
K 6.5.2	Ve, da imajo lahko drugi jeziki glasove, ki jih nekdo morda sploh ne zazna, a uporabnikom teh jezikov omogočajo razlikovanje besed od drugih.	
K 6.5.3	Ve, da so si različni jeziki °lahko podobni/lahko različni° po prozodiji (ritem/naglaševanje/intonacija).	
K 6.6	Ve, da med jeziki ni dobesedne ustreznosti.	
K 6.6.1	Ve, da lahko jeziki uporabljajo različno število besed za izražanje iste stvari.	
K 6.6.2	Ve, da je v enem jeziku mogoče z eno besedo izraziti nekaj, kar je v drugem jeziku izraženo z dvema ali več besedami.	
K 6.6.3	Ve, da je mogoče v enem jeziku izraziti določene vidike resničnosti z besedami, ne pa tudi v drugih.	

³⁴ V tej preglednici se jezik nanaša na vse jezikovne različice, ne glede na njihov družbeni položaj.





K 6.7	Ve, da je mogoče besede tvoriti različno v različnih jezikih.	
K 6.7.1	Ve, da so v jezikih uporabljeni različni načini za označevanje „kategorij/razmerij“ {ujemanje/množina/lastnina ...}.	
K 6.7.2	Ve, da se lahko vrstni red prvin, ki tvorijo eno besedo, razlikuje od jezika do jezika.	
K 6.7.3	Ve, da lahko to, kar je v enem jeziku izraženo z zloženko, ustreza skupini besed v drugem jeziku.	
K 6.8	Ve, da se lahko organizacija izjave razlikuje od jezika do jezika.	
K 6.8.1	Ve, da se lahko besedni red razlikuje od jezika do jezika.	
K 6.8.2	Ve, da je mogoče odnose med prvinami izjave (skupine besed/besede) izraziti različno od jezika do jezika {z besednim redom, s končnicami, s predlogi/naslonkami itn.}.	
K 6.9	Ve, da lahko sistemi pisav delujejo na različne načine.	
K 6.9.1	Zaveda se obstoja različnih oblik pisave {fonogrami, ideogrami, piktogrami}.	
K 6.9.2	Ve, da se lahko število enot, uporabljenih pri pisanju, razlikuje od jezika do jezika.	
K 6.9.3	Ve, da so lahko podobni glasovi v različnih jezikih grafično predstavljeni na povsem različne načine.	
K 6.9.4	Ve, da je ujemanje med grafemi in fonemi v abecednih sistemih svojevrstno v vsakem jeziku.	
K 6.10	Ve, da obstajajo podobnosti in razlike med °besednimi/nebesednimi° sistemi sporazumevanja.	
K 6.10.1	Ve, da obstajajo razlike v °besednih/nebesednih° načinih, na katere so v različnih jezikih izraženi občutki.	
K 6.10.1.1	Pozna nekatere razlike v načinu izražanja občutkov v nekaterih jezikih.	
K 6.10.2	Ve, da nekatera govorna dejanja (pozdravni rituali/pravila vljudnosti/..), ki so lahko videti enaka, ne delujejo nujno na enak način od jezika do jezika.	
K 6.10.3	Ve, da se pravila pogovora [v zvezi z načinom nagovarjanja drugih] lahko razlikujejo od jezika do jezika {Kdo lahko prevzame pobudo? Kdo se lahko pogovarja s kom? Koga se naslavlja formalno ali kot znanca, npr. vikanje/tikanje}.	














Razdelek VII. Jezik in °usvajanje/učenje°

K 7	Ve, kako °usvajati/se učiti° jezik.	
K 7.1	Pozna nekatera osnovna načela, ki so temelj procesa učenja jezika.	
K 7.1.1	Ve, da je učenje jezika dolg in naporen proces.	
K 7.1.2	Ve, da je sprejemljivo delati napake, ko še ne obvladaš jezika.	
K 7.1.3	Ve, da lahko določene vrste vedēnja pomagajo učencu, in nasprotno, da lahko nenehno popravljanje ali posmehovanje proces „blokira“.	
K 7.1.4	Ve, °da jezika nikoli ni mogoče v celoti znati/da so vedno stvari, ki jih ne zna/da je vedno prostor za izboljšave°.	
K 7.2	Ve, da je pri učenju jezikov mogoče graditi na (strukturnih/diskurzivnih/pragmatičnih) podobnostih med njimi.	
K 7.3	Ve, da se je mogoče bolje učiti, če imaš pozitiven odnos do jezikovnih razlik.	
K 7.4	Ve, da dojemanje jezika vpliva na učenje tega jezika.	
K 7.5	Ve, da obstajajo različne strategije za učenje jezikov in da se njihova primernost razlikuje glede na cilje učenca.	
K 7.5.1	Pozna različne učne strategije in načine njihove uporabe {poslušanje in ponavljanje, večkratno prepisovanje, prevajanje, poskusi samostojnega ubesedovanja}.	
K 7.6	Ve, da je koristno poznati učne strategije, ki jih uporablja, da jih lahko prilagodi svojim specifičnim ciljem.	

Kultura (razdelki od VIII do XV)









Razdelek VIII. Kulture: splošne značilnosti

K 8	Ve, °kaj so kulture/kako delujejo°.	
K 8.1	Ve, da je kultura skupina °praks/predstav/vrednot° vseh vrst, ki so (vsaj delno) skupne njenim članom.	
K 8.2	Ve, da obstajajo številne kulture, ki so bolj ali manj različne.	
K 8.3	Ve, da so kulturni sistemi °kompleksni/se kažejo na različnih področjih (socialni stiki, odnos do okolja, poznavanje resničnega življenja, jezik, vedēnje pri mizi ...)°.	








K 8.4	Ve, da člani posamezne kulture (delno) določajo posebna °pravila/norme/vrednote° o °družbenih praksah/oblikah vedenja°.	
K 8.4.1	Pozna nekatera °pravila/norme/vrednote° v zvezi z družbenimi praksami v določenih situacijah v drugih kulturah {pozdravi, vsakdanje potrebe, spolnost, smrt itn.}.	
K 8.4.2	Ve, da so lahko nekatere od teh norm tabuji.	
K 8.4.3	Ve, da so lahko ta °pravila/norme/vrednote° bolj ali manj °togi/prožni°.	
K 8.4.4	Ve, da se lahko ta °pravila/norme/vrednote° razvijajo v času in prostoru.	
K 8.5	Ve, da so lahko določene družbene prakse v vsaki kulturi arbitrarne {obredi, jezik,³⁵ vedenje pri mizi itn.}.	
K 8.6	Ve, da vsaka kultura vsaj delno °določa/organizira° °dojemanje/pogled na svet/način razmišljanja° svojih članov.	
K 8.6.1	Ve, da lahko člani različnih kultur različno °dojemajo/razumejo° °dejstva/oblike vedenja/govor°.	
K 8.6.2	Pozna nekatere načine interpretiranja sveta, ki so značilni za določene kulture {številčenje, načini merjenja, načini izražanja časa itn.}.	
K 8.7	Ve, da kulture vplivajo na °obnašanje/družbene prakse/osebne ocene° (°samega sebe/drugih°).	
K 8.7.1	Pozna nekatere °družbene prakse/običaje° različnih kultur.	
K 8.7.1.1	Pozna nekatere °družbene prakse/običaje° sosednjih kultur.	
K 8.7.2	Pozna nekatere posebnosti lastne kulture glede na določene °družbene prakse/običaje° drugih kultur.	
















³⁵ Gl. K 1.2 in K 1.3 zgoraj.

Razdelek IX. Kulturna in družbena raznolikost















K 9	Ve, da sta kulturna in družbena raznolikost tesno povezani.	
K 9.1	Ve, da je kultura vedno kompleksna in je sama po sebi sestavljena iz (bolj ali manj) različnih in °nasprotujočih si/podobnih° subkultur.	
K 9.2	Ve, da so v isti kulturi kulturne podskupine, ki ustrezajo °družbenim/regionalnim/generacijskim° podpopulacijam.	
K 9.2.1	Pozna nekatere primere različic kulturnih praks glede na °družbene/regionalne/generacijske° skupine.	
K 9.2.2	Pozna (v lastni kulturi ali v drugih kulturah) nekatere norme, ki so povezane z družbenimi praksami in so značilne za določene °družbene/regionalne/generacijske° skupine.	
K 9.3	Ve, da je vsakdo del vsaj ene kulturne skupnosti in da so mnogi del več kot ene kulturne skupnosti.	
K 9.4	Pozna nekatere značilnosti lastne °situacije/kulturnega okolja°.	
K 9.4.1	Ve (vsaj do neke mere), v kateri/-ih kulturi/-ah je udeležen.	

Razdelek X. Kulture in medkulturni odnosi
















K 10	Pozna vlogo kulture v medkulturnih odnosih in sporazumevanju.	
K 10.1	Ve, da so zaradi °rab/norm/vrednot,° značilnih za vsako kulturo, °obnašanje/osebne odločitve° v kontekstu kulturne raznolikosti kompleksne.	
K 10.2	Ve, da na sporazumevanje vplivata kultura in identiteta.	
K 10.2.1	Ve, da so °oblike obnašanja/besede° in načini, na katere so °interpretirani/ovrednoteni,° povezani s kulturnimi referencami.	
K 10.2.2	Ve, kako v socialnih stikih kulture strukturirajo vloge.	
K 10.3	Ve, da lahko kulturne razlike tvorijo osnovo °besednega/nebesednega° °sporazumevanja/stikov°.	
K 10.3.1	Ve, da lahko težave v sporazumevanju zaradi kulturnih razlik povzročijo °kulturni šok/kulturno utrujenost°.	

K 10.4	Ve, da na medkulturne odnose in sporazumevanje vplivajo posameznikovo °znanje/predstave° o drugih kulturah in °znanje/predstave°, ki jih imajo o njegovi kulturi drugi.	
K 10.4.1	Ve, da znanje o kulturah pogosto vključuje stereotipe <poenostavljen in včasih uporaben način za razumevanje enega vidika resničnosti, ki lahko pripelje do pretiranega poenostavljanja in posploševanja>.	
K 10.4.2	Pozna nekatere stereotipe kulturnega izvora, ki lahko vplivajo na medkulturne odnose in sporazumevanje.	
K 10.4.3	Zaveda se obstoja kulturnih predsodkov.	
K 10.4.3.1	Pozna nekatere primere °predsodkov/nesporazumov° kulturnega izvora (zlasti v primeru kultur tistih skupnosti, katerih jezika se uči posameznik).	
K 10.5	Ve, da lahko drugi posameznikovo obnašanje razumejo drugače, kot ga razume sam.	
K 10.5.1	Ve, da lahko posameznikove kulturne prakse drugi razlagajo s stereotipi.	
K 10.5.1.1	Pozna nekatere stereotipe drugih kultur o njegovi kulturi.	
K 10.6	Ve, da je dojemanje lastne kulture in kulture drugih odvisno tudi od osebnih dejavnikov {izkušnje, osebnostne lastnosti ...}.	
K 10.7	Pozna [zaveda se] lastne odzive na (lingvistične/jezikovne/kulturne) razlike.	
K 10.8	Ima reference s področja kulture, ki strukturirajo njegovo znanje in dojemanje °sveta/drugih kultur° ter njegove medkulturne, družbene in sporazumevalne prakse.	
K 10.8.1	Pozna kulture, °ki so predmet formalnega učenja/ki jim pripadajo drugi učenci v razredu/ki jih najde v neposrednem okolju°.	
K 10.8.2	Pozna določene prvine, ki so značilne za njegovo kulturo v primerjavi z drugimi kulturami, °ki so predmet formalnega učenja/ki pripadajo drugim učencem v razredu/ki jih najde v neposrednem okolju°.	
K 10.9	Pozna strategije, ki jih lahko uporabi za reševanje medkulturnih konfliktov.	
K 10.9.1	Ve, da je treba vzroke nesporazumov °iskati/razjasniti° skupaj.	











Razdelek XI. Razvoj kultur

K 11	Ve, da se kulture nenehno razvijajo.	
K 11.1	Ve, da se kulturne °prakse/vrednote° ustvarjajo in razvijajo pod vplivom različnih dejavnikov (zgodovina/okolje/dejanja članov skupnosti/...).	
K 11.1.1	Ve, da °imajo/lahko imajo° člani kulturne skupnosti pomembno vlogo v razvoju svoje kulture.	
K 11.1.2	Ve, da okolje pogosto ponuja priložnost za °razumevanje/pojasnitev° določenih kulturnih °praks/vrednot°.	
K 11.1.2.1	Pozna vlogo institucij in politike pri razvoju kultur.	
K 11.1.3	Ve, da °zgodovina/geografija° pogosto ponujata priložnost za °razumevanje/pojasnitev° določenih kulturnih °praks/vrednot°.	
K 11.1.3.1	Pozna določena °zgodovinska dejstva (povezana z odnosi med °narodil/ljudmi,° s selitvami ...)/geografska dejstva,° ki °so vplivala/vplivajo° na nastanek ali razvoj določenih kultur.	
K 11.2	Ve, da določene kulture povezujejo posebni zgodovinski odnosi (skupno poreklo, pretekli stiki itn.).	
K 11.2.1	Pozna nekatera glavna področja kulture (povezana z zgodovino, vero, jezikom itn.).	
K 11.3	Ve, da si kulture med seboj nenehno izmenjujejo prvine.	
K 11.3.1	Ve, da lahko kulture vplivajo druga na drugo.	
K 11.3.2	Pozna nekatere kulturne prvine, ki si jih je njegova kultura izposodila od drugih, in zgodovino teh prvin.	
K 11.3.3	Pozna nekatere prvine, ki jih je njegova kultura dala drugim kulturam.	
K 11.4	Ve, da se lahko kulturne razlike pod vplivom globalizacije zmanjšajo.	





Razdelek XII. Raznolikost kultur

K 12	Pozna več pojavov, ki se nanašajo na raznolikost kultur.	
K 12.1	Ve, da je po vsem svetu (še vedno) velika raznovrstnost kultur.	
K 12.1.1	Ve, da v povezavi z raznolikostjo kultur obstaja velika raznovrstnost °praks/običajev/rab°.	
K 12.1.2	Ve, da v povezavi z raznolikostjo kultur obstaja velika raznovrstnost °vrednot/norm°.	
K 12.2	Ve, da je pogosto težko razlikovati eno kulturo od druge.	
K 12.2.1	Ve, da so meje med kulturami pogosto °zabrisane/nerazločne/spremenljive°.	
K 12.2.2	Ve, da je težko °razlikovati/„šteti“ kulture.	
K 12.3	Ve, da so ob stikih med kulturami situacije lahko zelo raznolike.	
K 12.3.1	Ve, da se ne sme zamenjati °kulture z državo/kulture z jezikom°.	
K 12.4	Ve, da so v našem neposrednem okolju različne kulture nenehno v stiku.	
K 12.5	Ve, da raznolikost kultur ne pomeni °večvrednosti/manjvrednosti° kogarkoli glede na druge.	
K 12.5.1	Ve, da so odnosi med državami pogosto °neenaki/hierarhizirani°.	
K 12.5.2	Ve, da se hierarhije, arbitrarno vzpostavljene med kulturami, sčasoma spreminjajo.	
K 12.5.3	Ve, da se hierarhije, arbitrarno vzpostavljene med kulturami, spreminjajo glede na posameznikovo °gledišče/izhodišče°.	
K 12.5.3.1	Ve, da zemljevidi ponujajo različne slikovne predstavitve sveta.	







Razdelek XIII. Podobnosti in razlike med kulturami

K 13	Ve, da so med (sub)kulturami podobnosti in razlike.	
K 13.1	Ve, da ima (delno) vsaka kultura svoj način delovanja.	
K 13.1.1	Ve, da ima lahko isto dejanje različen °pomen/vrednost/funkcijo° v različnih kulturah.	
K 13.2	Ve, da so lahko med kulturami °podobnosti/razlike°.	
K 13.2.1	Pozna nekatere °podobnosti/razlike° med svojo in drugimi kulturami.	
K 13.2.2	Pozna nekatere °podobnosti/razlike° med °družbenimi praksami/običaji/vrednotami/načini izražanja° med različnimi kulturami.	
K 13.2.3	Pozna nekatere °podobnosti/razlike° med kulturami različnih °družbenih/generacijskih/regionalnih° skupin.	
K 13.2.3.1	Pozna nekatere °podobnosti/razlike° med kulturami različnih (°družbenih/generacijskih/regionalnih°) skupin v svojem neposrednem okolju.	
K 13.2.4	Pozna nekatere razlike v °besednem/nebesednem° izražanju občutkov (čustev/...) v različnih kulturah ³⁶ .	
K 13.2.3	Pozna nekatere razlike v °besednem/nebesednem° izražanju družbenih odnosov v različnih kulturah.	






Razdelek XIV. Kultura, jezik in identiteta

K 14	Ve, da je identiteta med drugim zgrajena v povezavi z eno ali več °jezikovnimi/kulturnimi° pripadnostmi.	
K 14.1	Ve, da je identiteta oblikovana na različnih ravneh {družbena, nacionalna, nadnacionalna ...}.	
K 14.1.1	Ve, da so podobnosti in razlike med evropskimi kulturami ustanovna prvina evropske identitete.	
K 14.2	Ve, da posameznik vedno pripada različnim (sub)kulturam.	




³⁶ Gl. K 6.10.1.1 zgoraj.

K 14.3	Ve, da je mogoče imeti °mnogovrstno/raznovrstno/sestavljeno° identiteto.	
K 14.3.1	Ve, da je takšno identiteto morda težko °prevzeti/jo živeti°, kljub temu pa je z njo mogoče živeti povsem harmonično.	
K 14.4	Ve, da obstajajo °dvo- ali raznokulturne/dvo- ali raznojezične° identitete.	
K 14.5	Ve za obstoj °nevarnosti kulturnega °slabenja/odtujevanja°//možnosti kulturnega bogatenja,° ki lahko nastanejo zaradi stika z drugimi (prevladujočimi) °jeziki/kulturami°.	
K 14.6	Ve, da je lahko posameznikova kulturna identiteta kompleksna (zaradi osebne, družinske, državne zgodovine ...).	
K 14.6.1	Pozna nekatere glavne prvine svoje kulturne identitete.	

Razdelek XV. Kultura in °usvajanje/učenje°










K 15	Ve, kako °usvajati/se učiti° kulturo.	
K 15.1	Ve, da je °pripadnost kulturi/akulturacija° posledica dolgotrajnega (večinoma implicitnega in nezavednega) procesa učenja.	
K 15.2	Ve, da lahko nekdo razume novo kulturo, če to želi, ter sprejme vrednote, povezane s to kulturo.	
K 15.3	Ve, da posameznik ni nikoli dolžan privzeti °obnašanja/vrednot° druge kulture.	
K 15.4	Ve, da je normalno delati „napake“ v °obnašanju/interpretiranju obnašanja,° kadar neke kulture ne poznaš dovolj, ter da zavedanje tega odpira pot do učenja.	
















3.2 Stališča

 Izbira pluralističnih pristopov je NUJNA za razvoj vira.	 Izbira pluralističnih pristopov je POMEMBNA za razvoj vira.	 Izbira pluralističnih pristopov je UPORABNA za razvoj vira.
---	--	---















Razdelek I.

°Pozornost/občutljivost/radovednost[zanimanje]/pozitivno sprejemanje/odprtost/spoštovanje/vrednotenje° glede na jezike, kulture in njihovo raznolikost (od A 1 do A 6)


















A 1	Pozornost na „tuje“ °jezike/kulture/osebe° na °jezikovno/kulturno/človeško° raznolikost v okolju na jezik na splošno na °jezikovno/kulturno/človeško° raznolikost na splošno [kot takšno].	
A 1.1	Pozornost °na jezik (na semiotične prikaze)/na kulture/na osebe° na splošno.	
A 1.1.1	Pozornost na besedne in nebesedne znake sporazumevanja.	
A 1.1.2	°Obnavljanje/razumevanje° °jezikovnih/kulturnih° pojavov kot predmeta °opazovanja/razmišljanja°.	
A 1.1.3	Pozornost na [posvečanje pozornosti] formalne vidike °jezika na splošno/posamezne jezike/kulture°.	
A 2	Občutljivost °na obstoj drugih °jezikov/kultur/oseb°//na obstoj °jezikovne/kulturne/človeške° raznolikosti°.	
A 2.1	Občutljivost na svoj °jezik/kulturo° in druge °jezike/kulture°.	
A 2.2	Občutljivost na °jezikovne/kulturne° razlike.	
A 2.2.1	Zavedanje različnih vidikov °jezika/kulture,° ki je lahko različno °od jezika do jezika/od kulture do kulture°.	
A 2.2.1.1	Zavedanje raznolikosti °jezikovnih svetov {glasovi, zapis, skladišne organizacije itn.}/kulturnih svetov {vedenje pri mizi, prometni predpisi itn.}°.	
A 2.2.2	Zavedanje (lokalnih/regionalnih/družbenih/generacijskih) različic istega °jezika (narečja ...)/kulture°.	
A 2.2.3	Zavedanje se sledov drugosti v °jeziku (na primer pri izposojenkah)/kulturi°.	

A 2.3	Občutljivost na °jezikovne/kulturne° podobnosti.	
A 2.4	Občutljivost <tako> na razlike kot tudi na podobnosti med različnimi °jeziki/kulturami°.	
A 2.4.1	Občutljivost <tako> na veliko raznolikost načinov ravnanja ob pozdravljanju, začenjanju sporazumevanja, izražanju časovnosti, prehranjevanju, igranju itn. kot tudi na podobnost splošnih potreb, na katere se nanašajo ti načini ravnanja.	
A 2.5	Občutljivost na raznojezičnost in raznokulturnost v neposrednem ali oddaljenem okolju.	
A 2.5.1	Občutljivost na °jezikovno/kulturno° raznolikost družbe [zavedanje o njej ³⁷].	
A 2.5.2	Občutljivost na °jezikovno/kulturno° raznolikost šolskega razreda [zavedanje o njej].	
A 2.5.2.1	Občutljivost na raznolikost °jezikov/kultur,° prisotnih v šolskem razredu (kadar so te postavljene ob bok lastnim °jezikovnim/kulturnim° °praksam/znanju°).	
A 2.6	Občutljivost na relativnost °jezikovnih/kulturnih° rab.	
A 3	Radovednost/zanimanje za °°,tuje“ °jezike/kulture/osebe°//raznokulturne kontekste//°jezikovno/kulturno/človeško° raznolikost okolja//°jezikovno/kulturno/človeško° raznolikost na splošno [kot tako]°°.	
A 3.1	Zanimanje za °večjezično/večkulturno° okolje.	
A 3.2	Zanimanje za raziskovanje načinov delovanja (lastnega/drugih) °jezika(-ov)/kultur(-e)°.	
A 3.2.1	Zanimanje za (in želja razumeti) podobnosti in razlike med svojim °jezikom/kulturo° in ciljnim °jezikom/kulturo°.	
A 3.3	Zanimanje za odkrivanje drugih vidikov interpretiranja °znanih/neznanih° pojavov tako v lastni kulturi (jeziku) kot tudi v drugih °kulturah (jezikih)/kulturnih (jezikovnih) praksah°.	
A 3.4	Zanimanje za razumevanje tega, kar se zgodi v medkulturnem/raznojezičnem sporazumevanju.	
A 4	Pozitivno sprejemanje °°jezikovne/kulturne° raznolikosti/drugih/drugačnega°°.	


³⁷ Za „zavedati se“ (v francoskem jeziku „avoir conscience“) gl. 4.1.2.1.















A 4.1	Obvladovanje lastnega °odpora/zaprтости° do tega, kar je °jezikovno/kulturno° drugačno.	
A 4.2	Sprejemanje dejstva, da lahko drugi °jezik/kultura° deluje drugače od lastnega °jezika/kulture°.	
A 4.2.1	Sprejemanje dejstva, da lahko drugi jezik tvori pomen o °fonoloških in pomenskih razlikah/skladenjskih strukturah°, ki se razlikujejo od tistih v njegovem jeziku.	
A 4.2.2	Sprejemanje dejstva, da so lahko v drugi kulturi uporabljene drugačne oblike obnašanja (/vedenje pri mizi/rituali/...).	
A 4.3	Sprejemanje dejstva, da lahko drugi °jezik/kultura° vsebuje prvine, ki se razlikujejo od tistih v lastnem °jeziku/kulturi°.	
A 4.3.1	Sprejemanje obstoja °glasov <fonemov>/prozodičnih in poudarjenih oblik,° ki se razlikujejo od tistih v lastnem jeziku.	
A 4.3.2	Sprejemanje obstoja znakov in tipografij, ki so drugačni od tistih v njegovem jeziku {narekovaji, naglasi, „ß“ v nemškem jeziku itn.}	
A 4.3.3	Sprejemanje obstoja kulturnih prvin {ustanove (izobraževalne, sodne ...), tradicij (obroki, prazniki ...), artefaktov (oblačila, orodje, hrana, igre, življenjski prostor ...)}, ki so lahko drugačni od tistih v lastni kulturi.	
A 4.4	Sprejemanje obstoja °drugih načinov interpretiranja resničnosti/drugih sistemov vrednot° (izražanje implicitnega z jezikom, pomen načinov obnašanja itn.).	
A 4.5	Sprejemanje [priznavanje ³⁸] pomena vseh °jezikov/kultur° in različnih krajev, kjer se pojavljajo.	
A 4.5.1	°Sprejemanje [priznavanje]/upoštevanje vrednosti° vseh °jezikov/kultur° v razredu.	
A 4.5.1.1	Pozitivno sprejemanje manjšinskih °jezikov/kultur° v šolskem razredu.	
A 4.6	Odzivanje brez a priori negativnega odnosa do (delovanja) *dvojezičnega govora* <načinov govorjenja, kjer posameznik izmenično uporablja dva (ali več) jezikov, zlasti med govorce z enakim raznojezičnim repertoarjem>.	
A 4.7	Odzivanje brez a priori negativnega stališča do „mešanih“ kulturnih praks (združevanje prvin iz več kultur: glasbene, kulinarčne, religiozne itn.).	
A 4.8	Sprejemanje razširjenosti in kompleksnosti °jezikovnih/kulturnih° razlik (in posledično dejstva, da posameznik ne more poznati vsega).	
A 4.8.1	Sprejemanje [priznavanje] °jezikovne/kulturne° kompleksnosti °individualnih/kolektivnih° identitet kot legitimne značilnosti skupin in družb.	

³⁸ Za „prepoznati“ (v francoskem jeziku „reconnaître“) gl. 4.1.2.1.










A 5	Odprtost °do raznolikosti °jezikov/ljudi/kultur° sveta/do raznolikosti kot takšne [do same razlike] [do drugosti]°°.	
A 5.1	Empatija [odprtost] do °drugosti°.	
A 5.2	Odprtost do alofonskih govorcev (in njihovih jezikov).	
A 5.3	Odprtost do °jezikov/kultur°.	
A 5.3.1	Odprtost do °jezikov/kultur°, ki so manj spoštovani/spoštovane {manjšinski °jeziki/kulture°, °jeziki/kulture° migrantov ...}.	
A 5.3.2	Odprtost do tujih °jezikov/kultur°, ki se poučujejo v šoli.	
A 5.3.3	Odprtost do neznanega (jezikovnega ali kulturnega).	
A 5.3.3.1	Odprtost (in obvladanje lastnih morebitnih odporov) za to, kar se zdi nerazumljivo in drugačno.	
A 6	°Spoštovanje/upoštevanje° °„tujih“/„drugačnih“° °jezikov/kultur/oseb° °jezikovne/kulturne/človeške° raznolikosti okolja °jezikovne/kulturne/človeške° raznolikosti kot takšne [na splošno].	
A 6.1	Spoštovanje razlik in raznolikosti (v raznojezičnem in raznokulturnem okolju).	
A 6.2	Ceniti [spoštovati] °jezikovne/kulturne° stike.	
A 6.2.1	Upoštevati, da izposojenke iz drugih °jezikov/kultur° postanejo del dejanskosti nekega °jezika/kulture° in ga/jo lahko (o) bogatijo.	
A 6.3	Spoštovati [ceniti] dvojezičnost.	
A 6.4	Obravnavati vse jezike kot enako dostojanstvene.	
A 6.5	Spoštovati človeško dostojanstvo in enakost človekovih pravic za vse.	
A 6.5.1	Spoštovati [ceniti] jezik in kulturo vsakega posameznika.	
A 6.5.2	Obravnavati vsak °jezik/kulturo° kot sredstvo za človeški razvoj, družbeno vključenost in kot nepogrešljiv pogoj pri uresničevanju državljanstva.	

















Razdelek II. °Naklonjenost/motivacija/volja/želja° po vključitvi v dejavnost, povezano z °jeziki/kulturami° in z raznolikostjo jezikov in kultur (A 7/A 8)

A 7	Naklonjenost/motivacija za °jezikovno/kulturno° °raznolikost/raznovrstnost°.	
A 7.1	Naklonjenost °raznojezični/raznokulturni° socializaciji.	
A 7.2	Pripravljenost vključiti se v pluralistično (besedno/nebesedno) sporazumevanje ob upoštevanju konvencij in obredov, ki ustrezajo kontekstu.	
A 7.2.1	Pripravljenost na poskus sporazumevanja v jeziku drugih in obnašanja na način, ki ga drugi vidijo kot ustreznega.	
A 7.3	Pripravljenost na soočenje s težavami, povezanimi z °raznojezičnimi/raznokulturnimi° situacijami in sporazumevanjem.	
A 7.3.1	Sposobnost (prepričljivega) spoprijemanja s tem, kar je °novo/tuje° °v °jezikovnem/kulturnem° obnašanju/v kulturnih vrednotah° drugih.	
A 7.3.2	Pripravljenost na sprejemanje tesnobe, ki je neločljivo povezana z °raznojezičnimi/raznokulturnimi° situacijami in sporazumevanjem.	
A 7.3.3	Pripravljenost na doživljanje °jezikovnih/kulturnih° izkušenj, ki ne ustrezajo lastnim pričakovanjem.	
A 7.3.4	Pripravljenost izkusiti grožnjo lastni identiteti [občutiti izgubo individualnosti].	
A 7.3.5	Pripravljenost biti obravnavan kot „avtsajder“.	
A 7.4	Naklonjenost izmenjavi lastnega °jezikovnega/kulturnega° znanja z drugimi.	
A 7.5	Motivacija za °preučevanje/primerjavo° delovanja različnih °jezikov {strukture, besedišče, pisave ...}/kultur°.	
A 7.5.1	Motivacija za opazovanje in analizo bolj ali manj nepoznanih °jezikovnih/kulturnih° pojavov.	
A 8	°Želja/volja° po ° vključenosti/delovanju° °v povezavi z jezikovno ali kulturno raznolikostjo/raznovrstnostjo//v raznojezičnem ali raznokulturnem okolju°.	
A 8.1	Odločenost sprejeti izziv °jezikovne/kulturne°raznolikosti (od preseganja preproste strpnosti, prek poglobljenih ravni razumevanja in spoštovanja, do sprejemanja).	
A 8.2	Zavedno sodelovati pri oblikovanju lastne °raznojezične/raznokulturne° zmožnosti/Prostovoljna vključenost v razvoj procesa °raznojezične/raznokulturne° socializacije.	

A 8.3	Odločenost °oblikovati skupno jezikovno kulturo/sodelovati v° skupni jezikovni kulturi (postavljeni na znanju, vrednotah in odnosih do jezika, ki so na splošno skupni neki skupnosti).	
A 8.4	Odločenost izgraditi jezikovno kulturo, ki trdno temelji na „preizkušenem“ znanju jezikov in na jeziku.	
A 8.4.1	Prizadevanje, da ima na voljo jezikovno kulturo, ki pomaga bolje razumeti jezike (od kod jeziki prihajajo, kako se razvijajo, zaradi česa so si podobni ali različni ...).	
A 8.4.2	Volja do °ubesedovanja/razpravljanja° (o) predstav(ah) posameznika glede določenih jezikovnih pojavov (/izposojenke/„mešanje“ jezikov/ ...).	
A 8.5	Želja po odkrivanju °drugih jezikov/drugih kultur/drugih narodov°.	
A 8.5.1	Želja po srečevanju °drugih jezikov/drugih kultur/drugih narodov,° povezanih z osebno ali družinsko zgodovino posameznikovih znancev.	
A 8.6	°Volja/želja° °po vključenosti v sporazumevanje z osebami iz različnih kultur/po navezovanju stikov z drugimi°.	
A 8.6.1	Volja po sporazumevanju s člani prejemne °kulture/jezika° <neizogibanje članom te °kulture/jezika°/neiskanje samo družbe članov lastne kulture>.	
A 8.6.2	Volja po razumevanju razlik v °obnašanju/vrednotah/stališčih° članov prejemne kulture.	
A 8.6.3	Volja do vzpostavitve odnosa enakosti v °raznojezičnem/raznokulturnem° sporazumevanju.	
A 8.6.3.1	Priljubljenost pomagati osebam iz druge °kulture/jezika°.	
A 8.6.3.2	Sprejemati pomoč od oseb iz druge °kulture/jezika.	
A 8.7	Volja [pripravljenost] predvidevati °rezultate/posledice° lastnih odločitev in obnašanja <etična razsežnost, odgovornost>.	
A 8.8	Volja do učenja od drugih (°njihovega jezika/njihove kulture°).	

Razdelek III. Odnosi/stališča: spraševanje – distanciranje – decentriranje – relativiziranje (od A 9 do A 12)












A 9	°Kritično stališče° do jezika/kulture na splošno.	
A 9.1	Volja do spraševanja v zvezi z °jeziki/kulturami°.	
A 9.2	Obravnavati °° jezike/kulture°//°jezikovno/kulturno° raznolikost//°jezikovne/kulturne° „mešanice“//učenje jezikov//njihov pomen//njihovo uporabnost ...°° kot objekte, ki odpirajo vprašanja.	
A 9.2.1	Obravnavati način delovanja jezikov in njihovih različnih enot {fonemov/besed/povedi esedil} kot objektov analiziranja in razmišljanja.	
A 9.2.2	Obravnavati način delovanja kultur in njihovih področij {ustanov/obredov/rabe} kot objektov analiziranja in razmišljanja.	
A 9.2.3	Obravnavati lastne predstave in stališča do °dvojezičnosti/raznojezičnosti/kulturnega mešanja° kot objekte, ki lahko odpirajo vprašanja.	
A 9.2.4	Kritičen odnos do °vloge jezika v družbenih odnosih {moč, neenakost, pripisovanje identitete ...}/družbenopolitičnih vidikov, povezanih s funkcijami in statusi jezikov°.	
A 9.2.4.1	Kritičen odnos do uporabe jezika kot sredstva manipuliranja.	
A 9.3	Volja do prespraševanja vrednot in predpostavk o kulturnih dobrinah in praksah °lastnega okolja/drugih kulturnih kontekstov°.	
A 9.3.1	Sposobnost kritične distance do informacij in mnenj, ki jih tvorijo °mediji/zdrav razum/sogovorci° °o lastni skupnosti/o drugih skupnostih°.	
A 9.4	Kritičen odnos do °lastnih vrednot [norm]/vrednot [norm] drugih°.	
A 10	Volja do oblikovanja °znanja/predstav°, temelječih na izkušnjah in pridobljenem znanju.	
A 10.1	Volja do °bolj premišljenega/manj normativnega° pogleda na °jezikovne/kulturne° pojave {izposojenke/jezikovne ali kulturne mešanice/itn.}.	
A 10.2	Volja °do upoštevanja kompleksnosti/do izogibanja posploševanju°.	
A 10.2.1	Volja do različnega pogleda na različne oblike in vrste raznojezičnosti.	
A 10.3	Volja do vzpostavljanja kritične distance do konvencionalnih stališč o kulturnih razlikah/v zvezi z njimi.	
A 10.4	Volja do °premagovanja ovir/odprtosti° v zvezi z °jeziki/kulturami/ sporazumevanjem° na splošno.	

A 11	Pripravljenost/volja° vzdržati se °lastne sodbe/lastnih pridobljenih predstav/lastnih predsodkov°.	
A 11.1	°°Pripravljenost vzpostavljati distanco do lastnega °jezika/kulture°//obravnavati lastni jezik od zunaj°°.	
A 11.2	Pripravljenost vzdržati se sodb o °lastni kulturi/drugih kulturah°.	
A 11.3	Volja do spopadanja z (razgradnje/premagovanja) lastnimi(-ih) predsodki(-ov) do drugih °jezikov/kultur° in njihovih °govorcev/članov°.	
A 11.3.1	Biti pozoren na lastne negativne odzive na °kulturne/jezikovne° razlike {strahovi, prezir, gnus, vzvišenost ...}.	
A 11.3.2	Biti pripravljen sprejeti stališča do raznovrstnosti, ki so skladna z znanjem, ki ga posameznik °lahko pridobi/ga je lahko pridobil° iz nje.	
A 11.3.3	Zavzemanje stališča, da so jeziki °dinamični/se razvijajo/so hibridni° (v nasprotju s pojmom „čistost jezika“).	
A 11.3.4	Biti pripravljen zavreči lastne predsodke o odrinjenih jezikih (regionalni jeziki/jeziki migrantskih učencev/znakovni jeziki/...).	
A 12	Pripravljenost začeti proces °jezikovnega/kulturnega° °decentriranja/relativiziranja°.	
A 12.1	Biti pripravljen vzpostaviti distanco do lastnega kulturnega gledišča in biti pozoren na učinke, ki jih ima lahko to na lastno dojetje pojavov.	
A 12.2	Pripravljenost vzdržati se (četudi začasno) ali preizprašati lastne °(besedne ali druge) prakse/oblike obnašanja/vrednote ...° in sprejeti (četudi začasno v obe smeri) °oblike obnašanja/stališča/vrednote°, ki do takrat niso sestavljale posameznikove jezikovne in kulturne „identitete“.	
A 12.2.1	Biti pripravljen na decentriranje samega sebe glede na °,materni“ jezik in kulturo/jezik in kulturo šole°.	
A 12.2.2	Biti pripravljen sebe postaviti v položaj drugega.	
A 12.3	Pripravljenost preseči samoumevnosti, razvite v zvezi z maternim °jezikom/kulturo,° da bi razumeli °jezike/kulture,° katerikoli že so {boljše razumevanje načina njihovega delovanja}.	
A 12.4	Pripravljenost razmišljati o razlikah med °jeziki/kulturami° in o relativni naravi lastnega °jezikovnega/kulturnega° sistema.	
A 12.4.1	Pripravljenost distancirati se od oblikovnih podobnosti.	




















Razdelek IV. Pripravljenost na prilagajanje/Zaupanje vase/ Občutek poznavanja (od A 13 do A 15)

A 13	°° °Volja po/naklonjenost° prilagajanju/Prožnost°°.		
A 13.1	Volja °do prilagajanja/prožnosti v° lastnem obnašanju med sporazumevanjem z osebami, ki so °jezikovno/kulturno° drugačne.		
A 13.2	Pripravljenost iti skozi različne faze procesa prilagajanja drugi kulturi.		
A 13.2.1	Volja do (poskusa) obvladovanja °frustracij/čustev,° ki so posledica sodelovanja posameznika v drugi kulturi.		
A 13.2.2	Volja do prilagajanja lastnega obnašanja temu, kar posameznik °ve/se nauči° o sporazumevanju v kulturi sprejema.		
A 13.3	Prožnost (v obnašanju/stališčih) do tujih jezikov.		
A 13.4	Volja do soočanja z različnimi načini °dojemanja/izražanja/obnašanja°.		
A 13.5	Dopuščanje dvoumnosti.		
A 14	Zaupanje vase/Občutek sproščenosti.		
A 14.1	Občutek sposobnosti obvladovanja °kompleksnosti/raznolikosti° °kontekstov/govorcev°.		
A 14.2	Zaupanje vase pri sporazumevanju (°izražanje/sprejemanje/sporazumevanje/posredovanje°).		
A 14.3	Zaupanje v lastne sposobnosti v zvezi z jeziki (njihovim učenjem/njihovo rabo).		
A 14.3.1	Zaupanje v lastne sposobnosti °opazovanja/analiziranja° manj znanih ali neznanih jezikov.		
A 15	Občutek poznavanja.		
A 15.1	Občutek poznavanja °podobnosti/bližine° °med jeziki/med kulturami°.		
A 15.2	Obravnavanje vsakega °jezika/kulture° kot „nečesa“ dostopnega (pri čemer so nekateri vidiki že znani).		
A 15.2.1	(Napredujoč) občutek poznavanja novih °značilnosti/praks° jezikovnega ali kulturnega sistema {novi sistemi glasov, novi načini pisanja, nove oblike obnašanja ...}.		


Razdelek V. Identiteta (A 16)

A 16	Sprejemanje lastne (jezikovne/kulturne) identitete.	
A 16.1	Biti občutljiv za °kompleksnost/raznolikost° odnosa, ki ga ima vsaka oseba do °jezika(-ov)/kultur°.	
A 16.1.1	Pripravljenost videti lastno razmerje do različnih °jezikov/kultur° glede na °njihovo zgodovino/njihovo dejansko situacijo v svetu°.	
A 16.2	Sprejemanje družbene identitete, v kateri ima (-jo) °jezik(-i), ki ga (jih) govori posameznik/kultura(-e), ki ji(m) posameznik pripada°, pomemben položaj.	
A 16.2.1	Sprejemanje sebe [obravnavanje sebe] kot člana °družbene/kulturne/jezikovne° (sčasoma raznovrstne) skupnosti.	
A 16.2.2	Sprejemanje °dvo- ali raznojezične/dvo- ali raznokulturne° identitete.	
A 16.2.3	Upoštevanje °dvo- ali raznojezične/dvo- ali raznokulturne° identitete kot dobrine.	
A 16.3	Obravnavanje lastne zgodovinske identitete z °zaupanjem/ponosom° ob spoštovanju drugih identitet.	
A 16.3.1	Samozavest ne glede na °jezik(-e)/kulturo(-e)° {°manjšinski/podcenjevan° °jezik/kulturo°}, ki mu oz. ji pripada posameznik.	
A 16.4	Biti pozoren na [previden glede] nevarnosti kulturnega °osiromašenja/odtujitve,° ki ga/jo lahko prinese stik z °drugim/drugimi° (prevladujočim/-i) °jezikom(-i)/kulturo(-ami)°.	
A 16.5	Biti pozoren na [previden glede] možnosti kulturne °odprtosti/obogatitve,° ki jo lahko prinese stik z °drugim/drugimi° °jezikom(-i)/kulturo(-ami)°.	

Razdelek VI. Odnosi do učenja (od A 17 do A 19)
















A 17	Občutljivost za izkušnje.	
A 17.1	Biti občutljiv na °obseg/vrednost/pomen° lastnih °jezikovnih/kulturnih° zmožnosti.	
A 17.2	Pripisovanje vrednosti °jezikovnemu znanju/spretnostim° ne glede na kontekst, v katerem so bile pridobljene {°v šoli/zunaj šole°}.	
A 17.3	Biti pripravljen učiti se iz lastnih napak.	
A 17.4	Zaupanje °v lastne sposobnosti pri učenju jezikov/v lastne sposobnosti širjenja lastnih jezikovnih zmožnosti°.	
A 18	Motivacija za učenje jezikov (šolanja/družine/tujih/regionalnih/...).	
A 18.1	 Pozitiven odnos do učenja jezikov (in govorcev, ki jih govorijo).	
A 18.1.1	Zanimanje za učenje °jezika/jezikov° šolanja <zlasti za alofonske učence>.	
A 18.1.2	Želja po izpopolnjevanju °maternega jezika/jezika šolanja°.	
A 18.1.3	Želja po učenju drugih jezikov.	
A 18.1.4	Zanimanje za učenje tudi tistih jezikov, ki se ne poučujejo.	
A 18.1.5	Zanimanje za učenje jezikov, ki se redkeje oz. manj poučujejo v formalnem šolanju.	
A 18.2	Zanimanje za °bolj zavedno/bolj programirano° jezikovno učenje.	
A 18.3	Biti pripravljen samostojno nadgrajevati učenje jezikov, ki se je začelo v formalnem kontekstu poučevanja.	
A 18.4	Pripravljenost za vseživljenjsko učenje jezikov.	
A 19	Stališča za oblikovanje primernih in na izkušnjah temelječih predstav o učenju.	
A 19.1	Pripravljenost preoblikovati lastno °znanje/predstave° o učenju jezikov, kadar se zdijo neugodni za učenje (negativni predsodek).	
A 19.2	Zanimanje °za učne tehnike/za lastni učni slog°.	
A 19.2.1	Samoizpraševanje o °prilagojenih/posebnih° strategijah razumevanja, uporabljenih ob soočenju z neznanim °jezikom/kodom°.	

3.3 Spretnosti

	Izbira pluralističnih pristopov je NUJNA za razvoj vira.		Izbira pluralističnih pristopov je POMEMBNA za razvoj vira.		Izbira pluralističnih pristopov je UPORABNA za razvoj vira.
---	---	---	--	--	--

Razdelek I. Zna opazovati/analizirati






S 1	Zna °opazovati/analizirati° °jezikovne prvine/kulturne pojave° v °jezikih/kulturah,° ki so bolj ali manj poznane.		
S 1.1	Zna °uporabiti/obvladovati° procese °opazovanja/analiziranja (razčlenjevanja na prvine/razvrščanja/vzpostavljanja odnosov med njimi)°.		
S 1.1.1	Zna uporabiti induktivne pristope v analizi °jezikovnih/kulturnih° pojavov.		
S 1.1.2	Zna oblikovati hipoteze glede na analizo °jezikovnih/kulturnih° pojavov.		
S 1.1.3	Zna se zateči k znanemu °jeziku/kulturi,° da bi razvil postopek analiziranja drugega °jezika/kulture°.		
S 1.1.4	Zna se zateči k sočasnemu opazovanju različnih °jezikov/kultur°, da bi oblikoval hipoteze za analiziranje pojavov v posameznem °jeziku/kulturi°.		
S 1.2	Zna °opazovati/analizirati° glasove (v malo znanih ali povsem neznanih jezikih).		
S 1.2.1	Zna °pozorno/selektivno° poslušati produkciji v različnih jezikih.		
S 1.2.2	Zna ločevati glasove [foneme].		
S 1.2.3	Zna °ločevati/členiti° zloge.		
S 1.2.4	Zna analizirati fonološki sistem (ločevati/razvrstiti enote ...).		
S 1.3	Zna °opazovati/analizirati° pisave (v malo znanih ali povsem neznanih jezikih).		
S 1.3.1	Zna ločevati enote pisave (povedi/besede/najmanjše enote).		
S 1.3.2	Zna povezati znak in glas v jezikih, ki to omogočajo.		
S 1.3.2.1	Zna dešifrirati besedilo, napisano v nepoznani pisavi, ko je posamezne enote ločil in povezal znake z glasovi.		

S 1.4	Zna °opazovati/analizirati° skladenjske in/ali oblikoslovne strukture.	
S 1.4.1	Zna razdeliti tvorjene besede na dele, ki jih sestavljajo.	
S 1.4.2	Zna analizirati skladenjsko strukturo v nepoznanem jeziku, ko je ta ponovljena z uporabo različnih leksikalnih enot.	
S 1.4.3	Zna, vsaj delno, priti do pomena izjave v malo znanem ali neznanem jeziku, tako da prepozna besede in analizira °skladenjsko/oblikoslovno-skladenjsko° strukturo te izjave.	
S 1.5	Zna analizirati pragmatične funkcije (v jeziku, ki je malo °znan/poznan° ali povsem °neznan/nepoznan°).	
S 1.5.1	Zna analizirati povezave med pragmatičnimi oblikami in funkcijami [govorna dejanja].	
S 1.5.2	Zna analizirati odnos med obliko in °kontekstom/situacijo°.	
S 1.5.3	Zna analizirati odnos med obliko in interakcijo.	
S 1.6	Zna analizirati sporazumevalne repertoarje, ki so °raznojezični/v raznojezični situaciji°.	
S 1.7	Zna analizirati kulturni izvir različnih vidikov sporazumevanja.	
S 1.7.1	Zna analizirati nesporazume, ki so posledica kulturnih razlik.	
S 1.7.2	Zna analizirati sheme, uporabljene za interpretiranje obnašanja (/stereotipi/).	
S 1.8	Zna analizirati kulturne izvire določenega obnašanja.	
S 1.9	Zna analizirati posamezne družbene pojave kot posledico kulturnih razlik.	
S 1.10	Zna razviti sistem interpretiranja, ki mu omogoča zaznati posamezne značilnosti kulture {pomeni, prepričanja, kulturne prakse ...}.	















Razdelek II. Zna prepoznati/identificirati























S 2	Zna °identificirati [prepoznati]³⁹ °jezikovne prvine/kulturne pojave° v °jezikih/kulturah,° ki so bolj ali manj poznani.	
S 2.1	°Zna °identificirati [prepoznati]° oblike glasov [ima spretnosti slušnega prepoznavanja]°.	
S 2.1.1	Zna °identificirati [prepoznati]° °enostavne fonetične prvine [glasove]°.	
S 2.1.2	Zna °identificirati [prepoznati]° prozodične enote.	
S 2.1.3	Zna °identificirati [prepoznati]° morfem ali besedo, ko posluša.	
S 2.2	Zna °identificirati [prepoznati]° pisne oblike.	
S 2.2.1	Zna °identificirati [prepoznati]° temeljne grafične oblike {črke, ideogrami, ločila ...}.	
S 2.2.2	Zna °identificirati [prepoznati]° °morfem/besedo° v pisni obliki poznanih ali nepoznanih jezikov.	
S 2.3	Zna uporabiti jezikovne dokaze za °identifikacijo [prepoznavanje]° besed različnega izvora.	
S 2.3.1	Zna °identificirati [prepoznati]° °izposojenke/besede mednarodnega izvora/regionalizme°.	
S 2.4	Zna °identificirati [prepoznati]° slovnične °kategorije/funkcije/označevalce° {člen, svojilnost, spol, čas, množina ...}.	
S 2.5	Zna identificirati jezike na podlagi identificiranja jezikovnih oblik.	
S 2.5.1	Zna identificirati jezike na podlagi fonoloških lastnosti.	
S 2.5.2	Zna identificirati jezike na podlagi grafičnih lastnosti.	
S 2.5.3	Zna identificirati jezike na podlagi znanih °besed/izrazov°.	
S 2.5.4	Zna identificirati jezike na podlagi znanih slovničnih označevalcev.	
S 2.6	Zna identificirati pragmatične funkcije.	
S 2.7	Zna identificirati vrste diskurza.	
S 2.8	Zna °identificirati [prepoznati]° kulturne °posebnosti/reference/pripadnost°.	
S 2.8.1	Zna °identificirati [prepoznati]° kulturne °posebnosti/reference/pripadnost° °drugih učencev v razredu/drugih članov skupine°.	

³⁹ Za „prepoznati“ (v francoskem jeziku „reconnaître“) gl. 4.1.2.1.







S 2.8.2	Zna °identificirati [prepoznati]° lastne kulturne °posebnosti/reference/pripadnost°.	
S 2.9	Zna °identificirati [prepoznati]° različne načine sporazumevanja, ki jih povzročajo kulturne razlike.	
S 2.9.1	Zna identificirati nevarnosti za nesporazum zaradi razlik med kulturami sporazumevanja.	
S 2.10	Zna °identificirati [prepoznati]° posebne oblike obnašanja, povezane s kulturnimi razlikami.	
S 2.11	Zna °identificirati [prepoznati]° predsodek, izhajajoč iz kulture.	

Razdelek III. Zna primerjati



S 3	Zna primerjati °jezikovne/kulturne° lastnosti različnih °jezikov/kultur° [Zna °zaznati/vzpostaviti° °jezikovno/kulturno° bližino in oddaljenost].	
S 3.1	Zna uporabiti postopke za primerjanje.	
S 3.1.1	Zna ugotoviti podobnost in razliko med °jeziki/kulturami° na podlagi °opazovanja/analiziranja/identificiranja/prepoznavanja° nekaterih njihovih sestavin.	
S 3.1.2	Zna oblikovati hipoteze o jezikovni ali kulturni °bližini/oddaljenosti°.	
S 3.1.3	Zna uporabiti vrsto različnih meril za vzpostavitev jezikovne ali kulturne °bližine/oddaljenosti°.	
S 3.2	°Zna zaznati bližino in oddaljenost med glasovi [zna slušno razločevati]°.	
S 3.2.1	Zna zaznati bližino in oddaljenost med °enostavnimi fonetičnimi prvinami [glasovi]°.	
S 3.2.2	Zna zaznati bližino in oddaljenost med prozodičnimi prvinami.	
S 3.2.3	Zna zaznati bližino in oddaljenost med glasovi na ravni °morfema/besede°.	
S 3.2.4	Zna slušno primerjati jezike.	
S 3.3	Zna zaznati bližino ali oddaljenost med grafičnimi oblikami.	
S 3.3.1	Zna zaznati podobnosti in razlike med grafičnimi oblikami.	
S 3.3.2	Zna zaznati bližino in oddaljenost med grafičnimi prvinami na ravni °morfema/besede°.	
S 3.3.3	Zna primerjati pisave, ki jih uporabljata °dva/več° jezikov.	

S 3.4	Zna zaznati leksikalno bližino.	
S 3.4.1	Zna zaznati neposredno leksikalno bližino.	
S 3.4.2	Zna zaznati °posredno leksikalno bližino [z bližino med izrazi iz iste besedne družine v enem od vključenih jezikov]°.	
S 3.4.3	Zna primerjati obliko izposojenk z njihovo obliko v izvirnem jeziku.	
S 3.5	Zna zaznati splošne podobnosti med °dvema/več° jeziki.	
S 3.5.1	Zna oblikovati hipoteze o tem, ali so si jeziki med sabo podobni.	
S 3.6	Zna primerjati odnose med glasovi in pisavo v različnih jezikih.	
S 3.7	Zna primerjati delovanje slovničnega sistema različnih jezikov.	
S 3.7.1	Zna primerjati stavčne strukture različnih jezikov.	
S 3.8	Zna primerjati slovnične funkcije različnih jezikov.	
S 3.9	Zna primerjati kulture sporazumevanja.	
S 3.9.1	Zna primerjati tipe diskurza v različnih jezikih.	
S 3.9.1.1	Zna primerjati tipe diskurza v lastnem jeziku s tipi diskurza v drugem jeziku.	
S 3.9.2	Zna primerjati sporazumevalne repertoarje, uporabljene v različnih jezikih in kulturah.	
S 3.9.2.1	Zna primerjati lastne jezikovne °repertoarje/oblike obnašanja° z °repertoarji/oblikami obnašanja° govorcev drugih jezikov.	
S 3.9.2.2	Zna primerjati lastne nebesedne sporazumevalne prakse s praksami drugih.	
S 3.10	Zna °primerjati kulturne pojave [zaznati kulturno bližino/oddaljenost]°.	
S 3.10.1	Zna uporabiti vrsto meril za prepoznavanje jezikovne ali kulturne °bližine/oddaljenosti°.	
S 3.10.2	Zna zaznati razlike ali podobnosti v različnih vidikih družbenega življenja {življenjske razmere, delovno življenje, udeležba v dobrodelnih dejavnostih, spoštovanje okolja ...}	
S 3.10.3	Zna primerjati °pomene/konotacije,° ki ustrezajo kulturnim prvinam {primerjava koncepta časa ...}.	
S 3.10.4	Zna primerjati različne kulturne prakse.	
S 3.10.5	Zna povezati °dokumente/dogodke° iz druge kulture z °dokumenti/dogodki° v lastni kulturi.	




















Razdelek IV. Zna govoriti o jezikih in kulturah

S 4	Zna °govoriti o/pojasniti° določene vidike °lastnega jezika/lastne kulture/drugih jezikov/drugih kultur°.	
S 4.1	Zna pojasniti °tujemu sogovorcu neko prvino lastne kulture/sogovorcu iz lastne kulture neko prvino druge kulture°.	
S 4.1.1	Zna govoriti o predsodkih, izhajajočih iz kulture.	
S 4.2	Zna pojasniti nesporazume.	
S 4.3	Zna pojasniti lastno znanje jezikov.	
S 4.4	Zna razpravljati o kulturni raznolikosti {prednosti, pomanjkljivosti, težave ...} in oblikovati lastno mnenje o tem.	

Razdelek V. Zna uporabiti svoje poznavanje jezika, da bi razumel drug jezik ali sporočal v njem









S 5	Zna uporabiti znanje in spretnosti, ki jih že obvlada v enem jeziku, v dejavnostih °razumevanja/sporočanja° v drugem jeziku.	
S 5.1	Zna oblikovati °niz hipotez/„hipotetično slovnico“° o podobnostih ali razlikah med jeziki.	
S 5.2	Zna identificirati "osnove prenosa" <prvina jezika, ki omogoča prenos znanja °med jeziki [interlingvalni]/znotraj jezika [intralingvalni]°>.	
S 5.2.1	Zna primerjati "osnove prenosa" v ciljnem jeziku s tistimi v jezikih, ki so miselno *aktivirani* <katerih prvine pridejo posamezniku na misel, kadar je soočen z opraviлом>.	
S 5.3	Zna opraviti prenose med jeziki (prenosi prepoznavanja <ki vzpostavljajo povezavo med prepoznano prvino znanega jezika in prvino, ki jo posameznik želi identificirati v nepoznanem jeziku>/prenosi sporočanja <dejavnost jezikovnega sporočanja v nepoznanem jeziku>/) iz znanega jezika v nepoznanega.	
S 5.3.1	Zna opraviti prenose med jeziki (/prenose prepoznavanja <ki vzpostavljajo povezavo med prepoznano prvino znanega jezika in prvino, ki jo posameznik želi identificirati v nepoznanem jeziku>/prenose sporočanja <dejavnost jezikovnega sporočanja v nepoznanem jeziku>/) iz znanega jezika v nepoznanega.	
S 5.3.2	Zna °prenašati oblike [spraviti v tek procese prenosa]° na podlagi fonoloških in grafemskih °značilnosti/pravilnosti in nepravilnosti° med jeziki.	
S 5.3.3	Zna izvesti *prenose (pomenske) vsebine* <zna prepoznati osrednje pomene v okviru pomenskih ustreznice>.	
S 5.3.4	°Zna odkriti slovnične pravilnosti v nepoznanem jeziku na podlagi slovničnih pravilnosti v poznanem jeziku/zna izvesti prenose na ravni slovnice (/prenosi funkcij)°.	
S 5.4	Zna izvesti znotrajjezikovne prenose (pred medjezikovnimi prenosi/po njih°).	
S 5.5	Zna preveriti veljavnost izvedenih prenosov.	
S 5.6	Zna prepoznati lastne bralne strategije v prvem jeziku (J1) in jih uporabiti v drugem jeziku (J2).	

Razdelek VI. Obvlada interakcijo

S 6	Obvlada interakcijo v situacijah, kjer prihaja do stika med °jeziki/kulturami°.		
S 6.1	Zna se sporazumevati v dvojezičnih/raznojezičnih skupinah, pri čemer upošteva repertoar svojih sogovorcev.		
S 6.1.1	Zna preoblikovati (s poenostavljanjem strukture izjave/s spreminjanjem besedišča/s trdom, da izgovarja bolj razločno).		
S 6.1.2	Zna razpravljati o interakcijskih strategijah.		
S 6.2	Zna prositi za pomoč, kadar se sporazumeva v dvojezičnih/raznojezičnih skupinah.		
S 6.2.1	Zna prositi sogovorca, naj nekaj pove drugače.		
S 6.2.2	Zna prositi sogovorca, naj povedano ponovi enostavneje.		
S 6.2.3	Zna prositi sogovorca, naj preklopi v drug jezik.		
S 6.3	Zna se sporazumevati, tako da upošteva °sociolingvistične/sociokulturne° razlike.		
S 6.3.1	Zna ustrezno uporabiti vljudnostne formule.		
S 6.3.2	Zna ustrezno uporabiti oblike naslavljanja.		
S 6.3.3	Zna se zateči k različnim registrom govora glede na situacijo.		
S 6.3.4	Zna uporabiti °metaforične/idiomske° °izraze/formule° v skladu s kulturnim ozadjem sogovorcev.		
S 6.4	Zna se sporazumevati „med jeziki“.		
S 6.4.1	Zna v enem jeziku povzeti informacije, ki jih je dobil v °drugem jeziku/drugih jezikih°.		
S 6.4.1.1	Zna predstaviti °komentar/poročilo° v enem jeziku na podlagi sklopa dokumentov v različnih jezikih.		
S 6.5	Zna aktivirati dvojezično ali raznojezično sporazumevanje v ustreznih situacijah.		
S 6.5.1	Zna °razlikovati/izmenjavati° °jezike/jezikovne kode/načine sporazumevanja°.		
S 6.5.2	Zna tvoriti besedilo, v katerem se °registri/različice/jeziki° funkcionalno izmenjujejo (kadar to omogoča situacija).		

Razdelek VII. Zna se učiti

S 7	Zna °privzeti [se učiti]° °jezikovne prvine ali rabo/kulturne reference ali oblike obnašanja,° ki pripadajo bolj ali manj poznanim °jezikom in kulturam°.	
S 7.1	Zna si zapomniti nepoznane prvine.	
S 7.1.1	Zna si zapomniti nepoznane zvočne prvine {preproste fonetične enote, prozodične enote, besede ...}.	
S 7.1.2	Zna si zapomniti lastnosti nepoznanih grafičnih prvin {črke, ideogrami, besede ...}.	
S 7.2	Zna posnemati nepoznane prvine jezika	
S 7.2.1	Zna posnemati nepoznane zvočne prvine {preproste fonetične enote, prozodične enote, besede ...}.	
S 7.2.2	Zna posnemati prvine nepoznanih grafičnih elementov {črke, ideogrami, besede ...}.	
S 7.3	Zna izkoristiti že pridobljeno znanje o jezikih in kulturah, medtem ko se uči.	
S 7.3.1	Zna izkoristiti medkulturne izkušnje za obogatitev °svoje° medkulturne zmožnosti.	
S 7.3.2	Zna uporabiti znanje in spretnosti, pridobljene v enem jeziku, za učenje drugega.	
S 7.3.3	Zna uporabiti znanje in spretnosti, pridobljene v enem jeziku, za razvoj °svojega° znanja in spretnosti v tem jeziku (s primerjavo znotraj jezika, indukcijo, dedukcijo ...).	
S 7.4	Zna (uspešno) izkoristiti prenose med znanim jezikom in drugim jezikom, da bi usvojil prvine tega drugega jezika.	
S 7.5	Zna privzeti sistem za prepoznavanje ujemanj in neujemanj med jeziki, ki jih različno dobro pozna.	
S 7.6	Zna se samostojno učiti.	
S 7.6.1	Zna uporabiti vire, ki spodbujajo učenje o stvareh, ki se nanašajo na jezike in kulture.	
S 7.6.1.1	Zna izkoristiti jezikovna referenčna orodja {dvojezične slovarje, slovnične priročnike ...}.	
S 7.6.1.2	Zna se zateči k drugim osebam, da bi se učil (zna prositi sogovorca, naj mu popravi napake/zna prositi za informacije ali pojasnila).	

S 7.7	Zna reflektirano nadzorovati °svoje° učenje .	
S 7.7.1	Zna prepoznati °svoje° učne °potrebe/cilje°.	
S 7.7.2	Zna namensko uporabiti učne strategije.	
S 7.7.3	°Zna izkoristiti učne izkušnje v novih učnih situacijah [Zna prenesti učenje]°.	
S 7.7.3.1	Zna izkoristiti prejšnjo uporabo spretnosti in znanja v °svojem/drugem/drugih° jeziku(-ih) pri učenju novega jezika.	
S 7.7.4	Zna °opazovati/preverjati° °svoj° učni proces.	
S 7.7.4.1	Zna prepoznati °napredek/pomanjkanje napredka° pri °svojem° učenju.	
S 7.7.4.2	Zna primerjati različne metode učenja glede na njihovo uspešnost ali neuspešnost.	

4 ZA BOLJŠE RAZUMEVANJE ZMOŽNOSTI IN VIROV ROPPA – NADALJNJE INFORMACIJE

4.1 Boljše razumevanje seznamov virov

4.1.1 Pripombe

4.1.1.1 Splošne pripombe

Predikatorji in predmeti

Opisniki virov so na splošno sestavljeni iz epistemološkega ali prakseološkega predikatorja, ki je lahko glagolski ali imenski (*ve, pozna, zna identificirati, zna primerjati, odprtost do, kritičen odnos, zaupanje ...*), in predmeta, na katerega se predikator nanaša (*nekatero družino jezikov, manj spoštovani jeziki, izposojenke, raznolikost, predsodki, odnos med glasovi in znaki ter to, da se kulture nenehno razvijajo*):

K 11	Ve, /	da se kulture nenehno razvijajo
	[predikator]	[predmet]: ⁴⁰
A 9.4	Kritično stališče /	do °lastnih vrednot [norm]/vrednot [norm] drugih°
	[predikator]	[predmet]:

Kar zadeva stališča in spretnosti, je bila začetna razdelitev na kategorije narejena na podlagi predikatorjev, z nadaljnjo delitvijo – v okviru vsake skupine predikatorjev – na podlagi (vrste) predmetov.

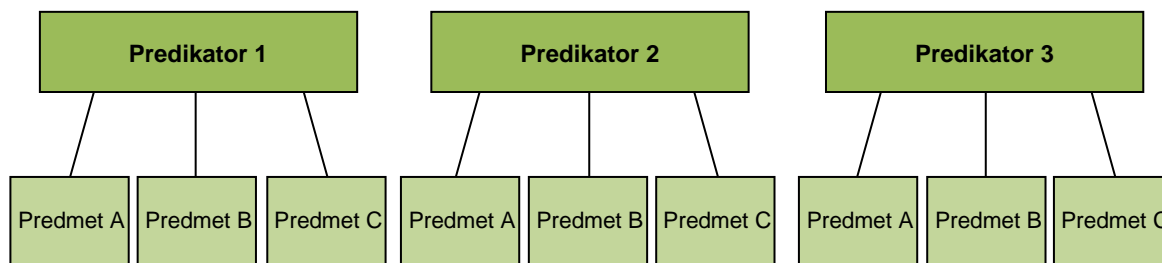
V seznamu, ki se nanaša na znanje, smo zaradi zelo omejene izbire predikatorjev uporabili skupino, povezano s tematskimi področji različnih predmetov, kot prvo načelo za njihovo razvrstitev v skupine. Na primer: *Jezik kot semiološki sistem/Podobnosti in razlike med jeziki/Kulturna in družbena raznolikost/Raznolikost kultur.*

Več podrobnosti bo predstavljenih v opombah v zvezi z vsakim seznamom (glejte od poglavja 4.1.1.2 do 4.1.1.4).

⁴⁰ Naš cilj ni izdelati izčrpne in natančne logično-semantične analize opisnikov, temveč zagotoviti grobo podlago za pojasnjevanje načinov organiziranosti seznamov. Zavedamo se, da obstajajo tudi druge prvine, kot so tiste, ki določajo „modalnost“ neke spretnosti in za katere bi bilo treba pojasniti ali razpravljati, ali pripadajo kategoriji „predikatorja“ ali „predmeta“ (*v različnih jezikih, glede na situacijo, med različnimi jeziki, ustrezno ...*), ter da obstajajo opisniki, kjer „predmet“ ni izražen.

Težave pri navzkrižnem razvrščanju

Razlika med „predikatorji“ in „predmeti“ vedno pripelje do dobro poznane težave v domeni tipologije, in sicer „navzkrižnega razvrščanja“, kjer je mogoče vsak opisnik razvrstiti glede na 1) njegov predikator in/ali 2) njegov predmet. In če lahko enaki predmeti delujejo z več kot enim predikatorjem, mora biti pridobljena razvrstitev, kot sledi:



To je mogoče ponazoriti s (poenostavljenim) zgledom, povezanim s spretnostmi:

Če povežemo tri predmete (Predmet A: *fonem*; Predmet B: *beseda*; Predmet C: *nesporazum zaradi kulturnih razlik*) s predikatorji *zna opazovati* (Predikator 1), *zna identificirati* (Predikator 2), *zna primerjati* (Predikator 3), dobimo povsem enako ureditev, kot je prikazana zgoraj.

Ta ureditev – logično neizogibna – je videti zelo prenatrpana in bi lahko privedla do zelo dolgih seznamov z le malo koristi.

V komentarjih v vsakem seznamu (od 4.1.1.2 do 4.1.1.4) pojasnimo, kako je ta težava navzkrižne razvrstitve (ki lahko vključuje različne osi razvrstitve, in ne le razdelitev na „predikatorje“/„predmete“) rešena za vsakega od njih.

Vprašanje prvin, ki se med seboj izključujejo

Pričakovali bi, da bi se morali sestavni deli seznama kategorij medsebojno izključevati, tj. da bi se morala vsaka kategorija jasno razločevati od drugih. To je tukaj vprašanje. Vprašanje izbire samih izrazov v danem jeziku, v tem primeru angleškega,⁴¹ je obravnavano v razdelku o terminologiji (gl. 4.1.2).

Ta ideal medsebojnega izključevanja se zdi precej neuresničljiv za vrste predikatorjev, ki jih obravnavamo, ker so postopki in ravnanja (operacije), načini znanja, načini bivanja/stališča, na katere se nanašajo predikatorji (*opazovati, analizirati, vedeti, poznati, biti pripravljen* itn.), neodvisni drug od drugega na zelo omejen način.⁴²

To lahko ponazorimo s precej enostavnim zgledom iz domene spretnosti: *identificirati* in *primerjati*. Na prvi pogled sta postopka videti precej različna. A če upoštevamo (gl. 4.1.2.3), da identifikacija predmeta vključuje ugotovitev

- 1) bodisi da sta prvi in drugi predmet isti predmet;
- 2) bodisi da neki predmet pripada razredu predmetov, ki imajo skupno značilnost,

postane jasno, da identifikacija vedno vključuje temeljno prvino primerjave. Drugi zgledi tega so predstavljeni v točki 4.1.2.

⁴¹ Zavedamo se povezave med tema dvema vprašanjema: resničnost, ki jo skušamo določiti z ločenimi kategorijami, je izražena z besedami posameznega jezika. Vendar pa menimo, da lahko zberemo težave v zvezi s kompleksnostjo pojavov, ki jih predstavljamo v tem prvem sklopu komentarjev.

⁴² D'Hainaut (1977), ki je preučeval procese, kot so *analiza, združevanje, primerjava*, je prišel do enakega zaključka; opisuje jih kot „intelektualne pristope“ in v uvodu v ta del svoje študije (str. 114) pravi: „Procesi, ki jih predlagamo, se [...] medsebojno ne izključujejo.“

Kategorije v zvezi z učenjem

V vsakem seznamu smo raje razdelili določene opisnike v določeni kategoriji (**Jezik in °usvajanje/učenje°** v seznam za *znanje*, kategorijo **Odnosi do učenja** v *stališča*, kategorijo **Zna se učiti** v *spretnosti*).

To seveda ne pomeni, da menimo, da so to edini viri, ki prispevajo k zmožnosti, ki jo mora oblikovati posameznik, in ki širijo posameznikov kulturni in jezikovni repertoar (gl. *Zmožnost oblikovanja in širjenja raznovrstnega jezikovnega in kulturnega repertoarja* v preglednici z zmožnostmi, 2. del). K temu na enak način prispeva več drugih virov.

Če vzamemo preprost zgled: vir *Ve, da jezik deluje v skladu s °pravili/normami°*, ki smo ga umestili pod *Jezik kot semiološki sistem* v seznamu virov za znanje, prispeva tudi k razvoju sposobnosti učenja. Ta opisnik se zdi odveč ponavljati z vključitvijo v *Jezik in usvajanje/učenje*.

Kategorije, ki se posebej ukvarjajo z opisniki učne skupine, katerih predmeti se nanašajo na učenje (*strategije učenja, jezikovno usvajanje ...*) in ne neposredno na jezikovne/kulturne resničnosti, in/ali katerih predikatorji (zlasti v primeru spretnosti) se nanašajo na dejavnosti, neposredno povezane s procesom učenja (*zna si zapomniti, zna ponoviti ...*).

Razdelitev opisnikov, ki so izrecno povezani z učenjem, se je zdela zanimiva rešitev, ki bi okrepila pomen te kategorije. Sicer ne brez – manjših – težav smo občasno morali ponovno uporabiti določene predikatorje, ki so se pojavili že v drugih kategorijah.ž

Na primer v seznamu virov za stališča je mogoče predikator „Želja po ...“, ki je ena od prvin A 8, najti tudi v A 18 („*Motivacija za učenje jezikov*“), kjer je izražena kot *Želja po izpopolnjevanju °materne jezika/jezika šolanja°* (A 18.1.2) in *Želja po učenju drugih jezikov* (A 18.1.3).

4.1.1.2 Pripombe k seznamu virov za znanje

Jezik in kultura – upravičena dihotomija

V seznamu smo ločili opisnike, povezane z jezikom in sporazumevanjem, od tistih, povezanih s kulturo. To ne pomeni, da menimo, da pri jezikovni rabi in diskurzu v situaciji jezik in kultura delujeta ločeno, ali da se ne zavedamo ključne vloge povezave med jezikom in kulturo v razvoju sporazumevalne zmožnosti. Namen ločevanja med jezikom in kulturo je olajšati razmejevanje ključnih konceptov in jih navesti natančneje kot tudi spodbuditi razmišljanje o vrsti znanja, ki ga sooblikujejo pluralistični pristopi: zaradi tega razlikovanja je seznam jasnejši in lažje razumljiv.⁴³ Navsezadnje pa ima ločevanje kontekstov pedagoški cilj, in sicer olajšati analizo in oceno tega, kar se dogaja v razredu, kjer so dejavnosti zagotovo celovite, jezik in kultura pa se medsebojno prepletata v dejanski praksi poučevanja.

⁴³ Ta odločitev sledi tisti, sprejeti v SEJO, ki se nanaša na „jezikovno znanje“ (str. 13) in je upoštevana tudi v razdelku „splošne zmožnosti“ za „*deklarativno znanje*“, ki ga je treba razumeti kot „znanje, ki izvira iz izkušenj (empirično znanje) in iz bolj formalnega učenja (akademsko znanje)“ (str. 16 – gl. str. 105 in 106 za več podrobnosti).

Toda ker sta ta dva vidika tako tesno povezana, se ni vedno lahko odločiti, kam umestiti opisnike, v prvi ali drugi glavni razdelek našega seznama. Odločili smo se na primer, da v razdelek o jeziku in sporazumevanju umestimo opisnike, kot sta K 2.1.2 *Ve, da je treba upoštevati družbeno-kulturne značilnosti govorcev, ki uporabljajo te različice, za njihovo interpretiranje* (v zvezi z jezikovnimi različicami) ali K 10.2 *Ve, da na sporazumevanje vplivata kultura in identiteta*, kadar se istočasno nanaša na jezik in kulturo. V drugih primerih – na primer za opisnike vrste *Ve, da je identiteta zgrajena ...* smo opisnik raje umestili v vsak razdelek: *Ve, da se identiteta oblikuje v povezavi z jezikom – skupaj z drugimi dejavniki* (K 2.4), je v razdelku *Jezik*, medtem ko *Ve, da je identiteta oblikovana na različnih ravneh {družbena, nacionalna, nadnacionalna ...}* (K 14.1) spada v razdelek *Kultura*. Te odločitve ne pomenijo dejanskega ločevanja, temveč preprosto drugačno osredotočenost na en ali drugi vidik.

Predikatorji in predmeti

V skladu z razlikovanjem, opisanem v točki 4.1.1.1, je mogoče opisnike znanja tako kot opisnike stališč ali spretnosti razdeliti na „predikatorje“ in „predmete“.

Na tem seznamu je pri predikatorjih raznolikost razmeroma majhna – *ve, zna, ima znanje o*.

Seveda bi lahko upoštevali pomenske razlike med predikatorji, kot so

- I. **ve, da** (ve, da obstaja neki pojav). *Ve, da na sporazumevanje vplivata kultura in identiteta* (K 10.2);
- II. **ve, kako** (ve, kako deluje pojav; na primer kako en pojav deluje na drugega). *Ve, kako v socialnih stikih kulture strukturirajo vloge* (K 10.2.2);
- III. **pozna primere**, ki pripadajo kategoriji znanja: *Pozna nekatere vidike implicitnega znanja, od katerih je odvisna njegova sposobnost sporazumevanja* (K 3.5.2).⁴⁴

A ne glede na koristnost teh razlikovanj s strogo semantičnega vidika vsebina virov, ki smo se jih odločili vključiti kot rezultat našega dela pri dodelavi opisnikov, ni pokazala potrebe po sistematični uporabi te trojne strukture za enak predmet.⁴⁵

V nasprotju s seznamami spretnosti in stališč seznam znanja ni bil urejen v skladu s predikatorji na prvi ravni. Delno zaradi pomanjkanja raznolikosti, ki smo ga že omenili, pa tudi zato, ker bi ureditev, katere glavno načelo bi bila zgornja trojna ureditev, privedla do umetnega ločevanja med „ve, da“, „ve, kako“ in „pozna primere“, ki se nanašajo na ista področja znanja.

Dejansko je raznolikost opisnikov v našem seznamu v bistvu posledica raznolikosti predmetov. Zato prva raven organizacije seznama temelji na tipologiji predmetov (ki ji ni treba biti izčrpna).

⁴⁴ Z drugimi besedami je to znanje o dejstvih ali pojavih, ki so a) abstraktni ali splošni; c) konkretni, in o znanju procesov in razmerij b).

⁴⁵ Kar pomeni – če povemo drugače (gl. pristop, pojasnjen v točki 1.5) –, da med vnosi, vzetimi iz objav, 1) nismo našli nobenega vnosa, ki bi združil te tri vrste predikatorja, niti za en sam predmet; 2) nismo čutili potrebe – glede na pedagoške cilje okvira – po dodajanju opisnikov, da bi dopolnili trojno strukturo.

O „predmetih“: težave navzkrižnega razvrščanja

Ko smo oblikovali seznam, je hitro postalo očitno, da dve od osi razločevanja opisnikov, ki smo ju šteli za bistveni pri ureditvi seznama,⁴⁶ predstavljata neizogibne težave navzkrižnega razvrščanja. Osi, ki sta nas privedli do določanja kategorij, sta

- kategorizacija v zvezi z **ravnimi jezikovne analize** za razdelek Jezik, vključno s semiologijo, pragmatiko itn., zaradi česar smo morali – četudi smo se omejili na majhno število glavnih podsklopov – razlikovati kategorije, kot so *Jezik kot semiološki sistem*, *Jezik in družba*, *Besedno in nebesedno sporazumevanje*, ali v zvezi s **kulturnimi domenami**, kot so splošne značilnosti kultur in povezave med kulturno in družbeno raznolikostjo, ki sta bili podlagi za različni kategoriji (VIII in IX);
- kategorizacija po pomembnih prvinah, ki jih je mogoče opisati kot „prečne“ v smislu, da jih je mogoče uporabiti na vseh ravneh analiziranja, in ki izvirajo s prejšnje osi: *Razvoj jezikov*, *Raznovrstnost in raznolikost*, *Podobnosti in razlike* ter v nekoliko drugačni ubeseditvi *Usvajanje in učenje* v razdelku *Jezik* ter *Kultura in medkulturni odnosi*, *Razvoj kultur*, *raznolikost kultur*, *Podobnosti in razlike med kulturami*, *Kultura in usvajanje/učenje* ter *Kultura in identiteta* v razdelku *Kultura*. Poudariti je treba, da smo se v zvezi z identiteto na koncu odločili uporabiti eno samo kategorijo (*Kultura, jezik in identiteta*), ki takoj združi *jezik* in *kulturo*, saj sta tukaj očitno močno povezana.

Opisali smo, kako smo skušali razrešiti težave, povezane s tovrstnim navzkrižnim razvrščanjem.

Izbira opisnikov (razdelek *Jezik*)

Metajezikovna narava vključenih opisnikov

Prvine znanja, predstavljene kot viri v seznamu, v glavnem ustrezajo eksplicitnemu metajezikovnemu znanju. Te so lahko deklarativne, tj. se nanašajo na dejstva, podatke, pojave, ali postopkovne, če se nanašajo na **funkcije** jezika ali sporazumevanja. So **rezultat opazovanja** in **bolj ali manj zavedne analize nekaterih formalnih značilnosti** jezika. Zaradi tega razmišljujočega pristopa, ki upošteva učenčev spoznavni razvoj, je treba določena pravila o jeziku(-ih) izrecno navesti v kontekstu pristopa k oblikovanju metajezikovnih konceptov.

Ti viri *znanja* so metaspoznavni in so povezani z analiziranjem, opazovanjem in jezikovnim učenjem: *Ve, da je pri učenju jezikov mogoče graditi na (strukturnih/diskurzivnih/pragmatičnih) podobnostih med njimi* (K 7.2).

In na koncu se druge prvine znanja, tudi „meta“, nanašajo na delovanje v situacijah sporazumevanja ter so oblikovane za spodbujanje sporazumevanja, bodisi znotraj enega jezika bodisi v stiku z drugimi: *Ve, da je treba lastni sporazumevalni repertoar prilagoditi družbenemu in kulturnemu kontekstu, v katerem poteka sporazumevanje* (K 3.3), ali *Ve, da je treba upoštevati družbeno-kulturne značilnosti govorcev, ki uporabljajo te različice, za njihovo interpretacijo* (K 2.1.2).

Zato upoštevanje sporazumevanja opravičuje dejstvo, da uporabo jezika opazujemo v konkretni situaciji, kar je nujno za razumevanje jezikov kot tudi za njihovo učenje. Ta uporaba jezika v konkretni situaciji kaže, da ima jezik družbeni vidik oz. da je jezik predvsem trdno zasidran v družbeni resničnosti; jezik je proizvod družbe in se vzpostavlja v okviru sporazumevanja.

⁴⁶ Kar zadeva razlikovanje med *jezikom* in *kulturo*, je pomembno poudariti, da te kategorizacije ne vidimo kot dejanske in bistvene kategorizacije, ki jo želimo postaviti: to razlikovanje nam vsiljujejo konkretni cilji, ki jih želimo doseči: razvoj urejenega seznama opisnikov za izdelavo okvira.

Jezikovni in nejezikovni predmeti

Nekateri opisniki opisujejo predmete, ki so le delno jezikovni, kot je znanje, povezano v glavnem z zgodovino in geografijo, navedeno v K 2.6: *Pozna zgodovinska dejstva (povezana z odnosi med °narodi/ljudmi°, njihovimi preseljevanji), ki so vplivala/vplivajo na pojav ali razvoj določenih jezikov.* Ti so bili vključeni za ponazoritev dejstva, da je v teh domenah prispevek pluralističnih pristopov posebej pomemben zaradi prečne narave dejavnosti, povezanih z opazovanjem jezikov.

Imena kategorij

Kot je že omenjeno zgoraj v zvezi z navzkrižno razvrstitvijo, naše kategorije sočasno pripadajo dvema osema. Odločili smo se, da kategorije, ki izhajajo iz teh dveh osi, razdelimo v dva zaporedna podsklopa: najprej analitične ravni (razdelki od I do III), nato pa prečne (razdelki od IV do VII):

Jezik

<i>Razdelek I:</i>	<i>Jezik kot semiološki sistem</i>
<i>Razdelek II:</i>	<i>Jezik in družba</i>
<i>Razdelek III:</i>	<i>Besedno in nebesedno sporazumevanje</i>
<i>Razdelek IV:</i>	<i>Razvoj jezikov</i>
<i>Razdelek V:</i>	<i>Raznovrstnost, raznolikost, večjezičnost in raznojezičnost</i>
<i>Razdelek VI:</i>	<i>Podobnosti in razlike med jeziki</i>
<i>Razdelek VII:</i>	<i>Jezik in °usvajanje/učenje°</i>

Da bi se izognili ponavljanju zaradi navzkrižne razvrstitve, tistih opisnikov, ki so pretesno povezani s prečnimi razdelki od IV do VII, nismo umestili v razdelke od I do III. Kadar je bilo treba upoštevati prečne kategorije opisnikov, ki bi jih bilo mogoče vključiti v razdelke od I do III, smo jih prerazporedili v podsklope, ki ustrezajo razdelkom od I do III, ter po enakem vrstnem redu.

Zato so v razdelku VI (*Podobnosti in razlike med jeziki*) opisniki, ki se nanašajo na jezik kot semiološki sistem (torej na razdelek I). Ti so umeščeni v prvi del te kategorije, sledijo pa jim opisniki v zvezi s sporazumevanjem (razdelek III).

Na koncu še pojasnilo o izbiri in koherentnosti določenih razdelkov, kjer je to potrebno.

Jezik kot semiološki sistem (razdelek I)

Ta kategorija opisuje vire, ki se nanašajo na jezik kot sistem znakov. Vključuje nekatere splošne vire, zlasti v zvezi z arbitrarno naravo jezikovnih znakov, ki lahko, če niso pravilno razumljeni, povzročijo težave v sporazumevanju. Drugi so metajezikovna „sita“, tj. nepravilno znanje, pogosto zaradi jezikovnega etnocentrizma. Opazovanje več jezikov učencem omogoča, da sistematizirajo svoje znanje s posploševanjem skozi proces nepristranskosti. Tako razumejo dogovorno naravo jezika, obstoj pravil, ki urejajo njegovo delovanje na različnih ravneh analize – oblikoslovni in skladenjski, fonetični in fonološki, pisni in govorni. Z drugimi besedami, namen pluralističnih pristopov je olajšati učenje osnovnih jezikovnih konceptov.

Jezik in družba (razdelek II)

Razdelek *Jezik in družba* se prav tako navezuje na preučevanje jezika, vendar v tem primeru jezika v njegovi družbeni razsežnosti. Tukaj je jezik obravnavan kot niz možnosti, ki jih morajo izbrati ljudje, če se želijo uspešno sporazumevati. **Razdelek III, Besedno in nebesedno sporazumevanje**, širi to področje preučevanja. Dejansko razdelek III obravnava jezik kot večkanalni sistem (na podlagi idej, ki izhajajo iz šole Palo Alto, ali tistih pristopov, ki temeljijo na interakciji), ki gleda na sporazumevanje s pragmatičnega in kulturnega vidika.

Sporazumevanje je tukaj obravnavano kot obnašanje sogovorcev. Zato je mogoče trditi, da za odzivanje v situaciji sporazumevanja, zlasti če je ta večjezična, ni dovolj samo znanje besednih in nebesednih jezikovnih kodov, temveč je treba vedeti tudi, kaj in s kom se pogovarjaš, kako in v kakšni situaciji to počneš ter kdaj je treba kaj reči in kdaj ostati tiho. Sporazumevanje vključuje tudi koncept identitete, ki se razvija s sprejemanjem in oblikovanjem družbene identitete – v kateri ima jezik pomembno vlogo.

Raznovrstnost, raznolikost, večjezičnost in raznojezičnost (razdelek V)

V ta razdelek smo umestili različne vire, ki se osredotočajo na jezikovno raznolikost, kot je predstavljena v SEJO, bodisi kakor se navezuje na soobstoje različnih jezikov v dani družbi bodisi v zvezi s poznavanjem številnih jezikov. Opisniki vključujejo te različice, tako da poudarjajo kompleksnost situacij, v katerih so jeziki v stiku, in pojavov, ki so povezani z načinom, kako družbene skupine dojemajo druga drugo.

Jezik in °usvajanje/učenje° (razdelek VII)

Menimo, da v kategoriji *Jeziki in °usvajanje/učenje°*, ki jo obravnavamo kot prečno kategorijo, ni potrebno razločevati usvajanja/učenja fonoloških lastnosti, pragmatičnih funkcij, rabe registra v družbenih kontekstih itn. S temi opisniki se sklicujemo na deklarativni vidik glavne zmožnosti, tj. sposobnosti učenja. Opisniki na seznamu spodbujajo sposobnost prenosa znanja iz ene domene v drugo, zlasti dejanje uporabe delčka jezikovnega znanja za učenje druge jezikovne prvine: *Ve, da je pri učenju jezikov mogoče graditi na (strukturnih/diskurzivnih/pragmatičnih) podobnostih med njimi* (K 7.2). To so repertoarji eksplicitnega znanja na področju metaučenja, ki lahko spodbudijo procese učenja v jezikovnih in drugih domenah: *Ve, da je koristno poznati učne strategije, ki jih uporablja, da jih lahko prilagodi svojim specifičnim ciljem* (K 7.6).

Izbira opisnikov (razdelek *Kultura*)

Narava vključenih predmetov

V razdelku o kulturi smo predlagali dve vrsti znanja, ki spadata na dve že omenjeni osi (domeni kulture in prečnih kategorij):

1. kultura kot sistem (vzorci) naučenih in skupnih praks, značilnih za posamezno skupnost, ki nam omogočajo predvidevanje in interpretiranje vidikov obnašanja ljudi iz te skupnosti, na primer:
Pozna nekatere °podobnosti/razlike° med svojo in drugimi kulturami (K 13.2.1);
2. kultura kot kombinacija mentalnega sveta (načinov razmišljanja, čutenja itn.), predstav, ki so sprejemljive v neki skupnosti, tj. niso strogo individualne. Opisniki znanja, kot je K 8.6.2, se nanašajo na prav takšen mentalni svet, tj. interpretativne sheme, ki so kulturno opredeljene in skupne:
Pozna nekatere načine interpretiranja sveta, ki so značilni za določene kulture {številčenje, načini merjenja, načini izražanja časa itn.}

Imena kategorij

Kot je že napisano zgoraj v zvezi z navzkrižno razvrstitvijo, naše kategorije, ki se nanašajo na kulturo, prav tako pripadajo dvema osema. Odločili smo se, da jih porazdelimo v več razdelkov, ki so čim bližje tistim, ki oblikujejo razdelek *Jezik*.

Kultura (razdelki od VIII do XV)

- Razdelek VIII: Kulture: splošne značilnosti*
- Razdelek IX: Kulturna in družbena raznolikost*
- Razdelek X: Kulture in medkulturni odnosi*
- Razdelek XI: Razvoj kultur*
- Razdelek XII: Raznolikost kultur*
- Razdelek XIII: Podobnosti in razlike med kulturami*
- Razdelek XIV: Kultura, jezik in identiteta*
- Razdelek XV: Kultura in °usvajanje/učenje°*

Tako razdelek VIII (*Kulture: splošne značilnosti*) ustreza razdelku I *Jezik (Jezik kot semiološki sistem)*, razdelek XI razdelku IV itn. Vendar pa je treba tu dodati dvoje.

Te vzporednosti ni mogoče ohranjati za vse razdelke; ustreznice za razdelek III, *Besedno in nebesedno sporazumevanje*, namreč v *Kulturi* ni mogoče najti, ker ta preprosto ne bi bila smiselna.

Po drugi strani razdelkov X (*Kulture in medkulturni odnosi*) in XIV (*Kultura, jezik in identiteta*) v tem drugem delu ni mogoče povezati z ustreznim razdelkom v *Jeziku*. V tem primeru je razlog drugačen, saj se je bilo treba prav zaradi tega, ker ta dva razdelka že povezujeta ti dve domeni, odločiti, kam ju umestiti. Tako je bil razdelek X umeščen pod *Kulturo*, saj smo želeli poudariti vpliv kulture na medkulturne odnose (besedne ali nebesedne); razdelek XIV (*Kultura, jezik in identiteta*), ki dejansko že zajema obe domeni (*Jezik* in *Kulturo*), pa bi sam po sebi zahteval še tretjo domeno. Zaradi potrebe po ohranjanju čim bolj preprostega okvira smo obdržali samo dve domeni in ta razdelek umestili v *Kulturo*.

Pred zaključkom tega komentarja pa še nekaj besed o vsakem razdelku v *Kulturi*.

Razdelek VIII (*Kulture: splošne značilnosti*) vključuje, kot pove naslov, opisnike splošnega znanja za *Kulturo* (kompleksnost in raznolikost kultur, domen, ki tvorijo kulture ...), dejstvo, da so kulture osnova za pravila/norme obnašanja in mišljenja, njihovo povezavo s svetovnim nazorom in kako na posameznike vpliva kulturna pripadnost, pogosto več kot eni kulturi.

Razdelek IX (*Kulturna in družbena raznolikost*) združuje kulturo in družbo. Vključuje opisnike, ki so osnova za delno heterogeni značaj kultur, sestavljenih iz subkultur, ki pa lahko temeljijo ne le na družbenih merilih, temveč tudi na spolnih, generacijskih ali drugih dejavnikih.

Kot že omenjeno zgoraj, se **razdelek X (*Kulture in medkulturni odnosi*)** osredotoča na to, kako kulturna pripadnost vpliva na medkulturne odnose, ne glede na to, ali so besedni (medkulturno sporazumevanje) ali drugi (stereotipi, interpretativne sheme za obnašanje oseb, ki prihajajo iz drugih kultur, itn.). V tem razdelku je tako kot v vseh ostalih poudarek na posameznikovem poznavanju samega sebe in svojih odzivov na kulturne razlike ter znanje (kulturne reference) in strategije, katerih cilj je izboljšati medkulturne odnose.

Razdelki XI (*Razvoj kultur*), XII (*Raznolikost kultur*) in XIII (*Podobnosti in razlike med kulturami*) v veliki meri ustrezajo razdelkom IV, V in VI *Jezika*, zato ni potrebe po posebnem komentarju.

Kot že rečeno, **razdelek XIV (*Kultura, jezik in identiteta*)** odraža domeni *Jezika* in *Kulture*. Ta razdelek obravnava identiteto ter družbene, kulturne in jezikovne prvine, ki jo sestavljajo. Identiteta, tj. oblikovanje sebe, je nekako v osrčju pluralističnih pristopov in dejansko celotnega izobraževanja. Zato menimo, da se je bilo treba osredotočiti nanjo kot takšno v smislu poznavanja njene kompleksnosti, raznovrstnosti in dinamičnosti.

Na koncu je **razdelek XV (°Usvajanje/učenje° kultur)** skladen s sorodnim razdelkom VII *Jezika*, čeprav različne značilnosti dejansko precej strogo razlikujejo med akulturacijo in jezikovnim usvajanjem/učenjem, zlasti kadar posameznik govori o drugem (ali tretjem, četrtem itn.) jeziku ali kulturi. Na primer v jezikovni domeni se vedno šteje, da je bolje nadgraditi svoje znanje drugega jezika (boljše obvladovanje), vendar pa to ni nujno pri akulturaciji (gl. K 15.3 *Ve, da posameznik ni nikoli dolžan privzeti °obnašanja/vrednot° druge kulture*).

4.1.1.3 Pripombe k seznamu virov za stališča

O stališčih

Kakor je poudarjeno v *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* (str. 129): „Na sporazumevalno dejavnost učenca/uporabnika ne vplivajo samo njegovo znanje in spretnosti, ampak tudi osebni dejavniki, povezani z njegovo osebnostjo, ki jo določajo stališča, motivacija, vrednote, prepričanja, spoznavni slogi in osebne lastnosti.“ A predvsem, kakor je nadalje navedeno v SEJO (str. 130), ta „stališča in osebne lastnosti močno vplivajo ne samo na učenčeve/uporabnikove vloge v sporazumevalnih dejanjih, temveč tudi na njegovo sposobnost učenja“; posledično pa „mnogi v razvoju 'medkulturne osebnosti', ki jo določajo tako stališča kot zavedanje, vidijo pomemben samostojni izobraževalni cilj“.

Nabor opisnikov zmožnosti, ki smo ga izdelali, in s tem seznam virov torej morata upoštevati to, kar je danes vključeno v izraz „savoir-être“/„bivanjska zmožnost“ v SEJO, *stališča* v naših seznamih. Vendar pa pri uporabi tega izraza ne vključujemo povsem enakih stvari kot SEJO. SEJO pa tako kot ROPP vključuje stališča, vidike *motivacije, vrednot in osebnostnih lastnosti* (na primer *tih/zgovoren, podjeten/sramežljiv, optimističen/pesimističen, introvertiran/ekstrovertiran, samozavesten/nesamozavesten, odprtost/ozkoglednost* itn.) in tudi tisto, kar umeščamo v kategorijo zmožnosti (*spoznavni slogi, inteligenca* kot *osebna lastnost*, dokler je to mogoče obravnavati kot različno) ali v kategorijo znanja (*prepričanja ...*).⁴⁷

Enako si moramo tako kot avtorji okvira zastaviti številna „etična in pedagoška“ vprašanja, v zvezi s katerimi lahko lastnosti odnosov upravičeno obravnavamo kot pomembne cilje za poučevanje/učenje. V SEJO (str. 130) so izpostavljena nekatera od naslednjih vprašanj.

- Do katere mere lahko osebni razvoj opredelimo kot izobraževalni cilj?
- Kako uskladiti kulturni relativizem z etično in moralno integriteto?
- Kateri osebni dejavniki a) spodbujajo, b) ovirajo učenje in usvajanje tujega oz. drugega jezika itn.?

Po našem mnenju je treba upoštevati le „javne“ vidike stališč – tj. tiste, ki niso del posameznikove čisto zasebne sfere – z razumsko utemeljivim učinkom na ustrezne zmožnosti⁴⁸ – in ki se predvsem razvijajo z uporabo pluralističnih pristopov.

⁴⁷ O naravi in statusu prepričanj je mogoče razpravljati v okviru obsežne domene „znanja“, vendar se nam zdi, da bolj spada v domeno stališč.

⁴⁸ To pomeni, da lahko na razumen način pojasnimo, kako ta stališča vplivajo na zmožnosti, pozitivno ali kako drugače.

To so torej viri,⁴⁹ ki opisujejo različne prvine – javne, razumske in priučljive – *stališča*, ki smo jih zbrali v delu opisnikov.

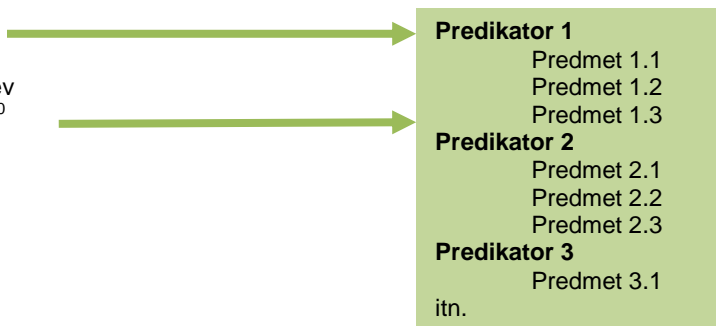
Predikatorji in predmeti

Tako kot v drugih domenah (gl. 4.1.1.1) nabor virov v tem delu opisnikov temelji na predikatorjih, ki tukaj opisujejo „načine bivanja“ osebkov in ki se lahko nanašajo na različne vrste „predmetov“.

Kategorije in podkategorije

Tako smo, kolikor je bilo mogoče, skušali urediti ta del okvira na dveh ravneh:

- na prvi ravni glede na *predikatorje*;
- znotraj vsake kategorije predikatorjev glede na podkategorije predmetov.⁵⁰



Izraz ureditev kategorij uporabljamo za predikatorje, organizacijo v podkategorije pa za nadaljnjo razdelitev, ki se nanaša na predmete. Vendar pa je treba priznati, da medtem ko je bila organizacija kategorij predikatorjev izvedena kolikor je mogoče preiščljeno in temeljito, pa pri podkategorijah ni tako – zlasti ker bi bilo a) sistematično sklicevanje na vse predmete, na katere se lahko nanašajo predikatorji, tako naporno kot tudi prenatrpano⁵¹ in ker je b) raznolikost predmetov, na katere se lahko nanaša predikator, velika in bi lahko bila videti rahlo naključna. K tej točki se bomo še vrnili (gl. „O podkategorijah“).

Opomniti je treba tudi, da so tako kot pri znanju in spretnostih opisniki, ki so povezani – zlasti tesno povezani – z učenjem, obravnavani v ločenem razdelku, tudi kadar ponavljajo predikatorje, ki so že vključeni kot predikatorji v kategorijo tega okvira (gl. 4.1.1.1 zgoraj: Kategorije v zvezi z učenjem).

⁴⁹ Viri so lahko „enostavni“ ali „sestavljene“, kakor je pojasnjeno v točki 4.2.2.

⁵⁰ Glejte tudi 4.1.1.4.

⁵¹ Viri so lahko „enostavni“ ali „sestavljene“, kakor je pojasnjeno v točki 4.1.1.1.

O kategorijah („predikatorji“)

Predikatorji tega razdelka se nanašajo na „načine bivanja“ osebkov. Izraženi so bodisi kot samostalniki/samostalniške besedne zveze (*občutljivost na, pripravljenost na vključitev v*) bodisi kot glagolske besedne zveze (*biti občutljiv na, spoštovati, biti pripravljen*) z izbrano obliko glede na to, kako lahko najbolj natančno in nedvoumno izrazimo želeni pomen. V večini primerov je mogoče samostalniške izraze parafrazirati – okorneje – kot glagolske besedne zveze, in sicer z „biti sposoben uporabiti“ (*občutljivost na – biti sposoben uporabiti občutljivost na*).

Prav tako je treba pripomniti, da smo vključili prvine, ki bi jih na prvi pogled lahko obravnavali, kot da se nanašajo na „predmet“ v okviru našega koncepta „predikatorjev“. Tako menimo, da je v izrazih, kot so *Volja do spopadanja z (razgradnje/premagovanja/) lastnimi(-ih) predsodki(-ov) do drugih °jezikov/kultur° in njihovih °govorcev/članov°* (A 11.3), predikator *volja do spopadanja* in ne samo „volja“. „Notranja naklonjenost“ posameznika ni le *volja*, temveč *volja do spopadanja*. Na enak način razlikujemo med predikatorjem *pripravljenost vzdržati se* (v A 12.2 – *Pripravljenost vzdržati se (četudi začasno) [...] lastne °besedne ali druge) prakse/oblike obnašanja/vrednote ...°* [...]) in predikatorjem *sprejeti* (pri *sprejeti raznolikost*).

Predikatorji, ki smo jih vključili, načenjajo številna „epistemološka“ vprašanja, ki se nanašajo na načine, na katere so povezani med seboj. Tukaj sta dva primera:

- Kdaj bi morala biti dva izraza, ki sta si po pomenu zelo blizu, združena v en predikator? To smo storili za *radovednost* in *zanimanje*, saj smo menili, da oba izraza izražata primerljivo intenzivno stališče oz. naravnost do nekega predmeta (močnejši od *občutljivosti*, vendar ne tako močen kot *pozitivno sprejemanje*).⁵²
- Nasprotno pa, kdaj je nujno razlikovati med dvema predikatorjema? Odločili smo se razlikovati *dovzetnost za od pozitivnega sprejemanja*, da bi prikazali *dovzetnost* kot naklonjenost, *pozitivno sprejemanje* pa lahko ostane v osnovi intelektualno.

Dejansko odnosa med predikatorji ni mogoče opisati na strogo logičen način, med drugim iz dveh razlogov. Narava predmetov, na katere se nanašajo, vpliva na naravo predikatorjev: *občutljivost na svoj jezik* (gl. opisnik A 2.1) opisuje občutek, ki ni nujno zajet v *Občutljivost na °jezikovne/kulturne° podobnosti* (gl. opisnik A 2.3). Prav tako ni mogoče vedno zagotoviti medsebojnega izključevanja med predikatorji (*pozitivno sprejemanje* predpostavlja določeno mero *občutljivosti*, vendar pa lahko, kakor smo pravkar videli, *občutljivost* po drugi strani predpostavlja *sprejemanje*; gl. tudi točko v poglavju 4.1.1.1 Vprašanje prvin, ki se med seboj izključujejo).

Te omejitve našega projekta sprejemamo, saj najbolj šteje praktičen rezultat oz. njegova sposobnost opisovanja malo raziskanega terena pluralističnih pristopov (neke vrste kartografiranje).

Na koncu je treba omeniti, da je, čeprav to razlikovanje ni uporabljeno sistematično, predikatorje tega dela mogoče razdeliti na tiste, ki so na tak ali drugačen način „usmerjeni v svet“ (od sebe v svet: na primer *dovzetnost za raznolikost*), in tiste, ki so „usmerjeni vase“ (od sebe proti sebi prek sveta: samozavest, občutki identitete itn.).

Tako smo določili 19 kategorij predikatorjev, ki so razdeljeni v šest glavnih razdelkov (razdelki od I do VI). V naslednjem komentarju predstavljamo teh šest razdelkov in, kjer je potrebno, podajamo konkretnije komentarje o vrstnem redu predikatorjev ali o samih predikatorjih.

⁵² Enako je na primer mogoče reči za *spoštovanje, cenjenje* ali *voljnost/odločenost delovati*.

Razdelek I

Viri prve „domene“ temeljijo na predikatorjih, ki izražajo odnose in opisujejo, kako so osebki „usmerjeni v svet“, svet drugosti, raznolikosti. Z drugimi besedami, sestavljeni so iz stališč do jezikovne in kulturne raznolikosti ter načinov, kako je to mogoče razumeti, na različnih ravneh abstraktnosti. Predikatorji te skupine so urejeni v skladu z napredovanjem stališč na osi od „manj zavzet“ (*ciljna pozornost*) do „bolj zavzet“ (*prispisovanje vrednosti*).

Ta nabor vsebuje šest kategorij predikatorjev:

A 1 **Pozornost**

na „tuje“ °jezike/kulture/osebe°;

na °jezikovno/kulturno/človeško° raznolikost v okolju;

na jezik na splošno;

na °jezikovno/kulturno/človeško° raznolikost na splošno [kot takšno].

To je osnovno stališče, ki ga spodbujajo pluralistični pristopi in je zanje nujno, v resnici pa zanje sploh ni tako značilno zanje. V nasprotju s predikatorji, ki sledijo (kot so *občutljivost*, *radovednost* ...), je *pozornost* „nevtralna“, „priznava“, in jo je zato mogoče uporabiti za kakršenkoli prikaz °jezika/kulture°.

A 2 **Občutljivost** °°na obstoj drugih °jezikov/kultur/oseb°//na obstoj °jezikovne/kulturne/človeške° raznolikosti°°.

To je tudi osnovno stališče, vendar v tem primeru že predpostavlja „čustveni“ pristop (čeprav še vedno razmeroma nevtralen) do predmeta.

A 3 **Radovednost/zanimanje za** °°°„tuje“ °jezike/kulture/osebe°//raznokulturne kontekste/°jezikovno/kulturno/človeško° raznolikost okolja//°jezikovno/kulturno/človeško° raznolikost na splošno [kot takšno]°°.

To je stališče, pri katerem je usmeritev k predmetu bolj očitno označena. V tej fazi ne predvideva nujno „odprtosti“ (lahko je tudi „nezdrava“ radovednost ...).⁵³

A 4 **Pozitivno sprejemanje** °°°jezikovne/kulturne° raznolikosti/drugih/drugačnega°°.

A 5 **Odprtost** °°do raznolikosti °jezikov/ljudi/kultur° sveta/do raznolikosti kot takšne [do same razlike] [do drugosti]°°.

A6 **°Spoštovanje/upoštevanje°** °„tujih“/„drugačnih“ °jezikov/kultur/oseb°; °jezikovne/kulturne/človeške° raznolikosti okolja; °jezikovne/kulturne/človeške° raznolikosti kot takšne [na splošno].

Razdelek II

Viri, opisani v tej drugi „domeni“, temeljijo na predikatorjih, ki izražajo stališča in so usmerjeni k delovanju v zvezi z drugostjo in raznolikostjo. Sestavljajo jih stališča (na različnih stopnjah abstraktnosti), ki izražajo pripravljenost, željo, voljo do delovanja glede na jezikovno in kulturno raznolikost ter glede na načine, kako jo je mogoče razumeti.

⁵³ Med radovednostjo in zanimanjem je nekaj stopnjevanja, vendar tega ne bomo obravnavali tukaj (glejte O kategorijah („predikatorji“)).

Namen dveh kategorij predikatorjev v tem naboru je prikazati stopnjevanje v stališču na osi od „manj zavzetega“ (*pripravljenost*) do „bolj zavzetega“ (*volja, odločenost*).

A 7 *Naklonjenost/motivacija za °jezikovno/kulturno° °raznolikost/raznovrstnost°.*

A 8 *°Želja/volja° °po vključenosti/delovanju° °v povezavi z jezikovno ali kulturno raznolikostjo/raznovrstnostjo/v raznojezičnem ali raznokulturnem okolju°.*

Razdelek III

Nabor zajema štiri kategorije predikatorjev, ki se osredotočajo na „način bivanja“ v razmerju do jezika in kulture: dejaven, odločen, omogočanje nekomu, da preseže pokazatelje, vtisnjeni koncepti, ki izhajajo iz posameznikovega prvega jezika. Stopnjuje se od preizpraševanja do decentriranja.

A 9 *°Kritično stališče° do jezika/kulture na splošno.*

A 10 *Volja do oblikovanja °znanja/predstav°, temelječih na izkušnjah in pridobljenem znanju.*

To stališče sestavlja preprosto želja po razvijanju tega znanja; znanje samo pripada kategoriji znanja, sposobnost njihovega razvijanja pa je spretnost.

A 11 *°Pripravljenost/volja° vzdržati se °lastne sodbe/lastnih pridobljenih predstav/lastnih predsodkov°.*

A 12 *Pripravljenost začeti proces °jezikovnega/kulturnega° °decentriranja/relativiziranja°.*

Razdelek IV

Obstajajo tri kategorije stališč, ki so osredotočene na psihosociološke procese v posameznikovem načinu bivanja na svetu (v kontekstu jezikovne in kulturne raznovrstnosti). V nekem smislu so usmerjene vase. Prilagodljivost je pretežno spretnost, vendar takšna, ki jo pretežno sestavljajo stališča. Razlikujemo med °željo po prilagajanju/pripravljenostjo za prilagajanje°, ki sta stališči, in prilagodljivostjo samo, ki je spretnost.

A 13 *°°Volja po/naklonjenost° prilagajanju/Prožnost°°.*

A 14 *Zaupanje vase/Občutek sproščenosti.*

A 15 *Občutek poznavanja.*

Tukaj je (v nasprotju z viri, povezanimi z občutljivostjo) vsebina na neki način sekundarna (četudi je vsebina vedno prisotna): gre za občutek poznavanja kot takšen, nagonski, izkušen, kot sestavino zaupanja vase, ki mu posvečamo pozornost.

Razdelek V

Ti viri so osredotočeni na posameznikovo stališče do jezika/kulture in kot takšno je to stališče, ki je verjetno bistveno za shajanje v raznovrstnih okoljih.

A 16 *Sprejemanje lastne (jezikovne/kulturne) identitete.*

Razdelek VI

Šesta skupina vsebuje stališča, povezana z učenjem. Od drugih se razlikuje v tem, da ni povezana z drugimi kategorijami predikatorjev v zvezi s stališči do raznolikosti, temveč z naborom virov, ki označujejo stališča in so zlasti tesno povezani s sposobnostjo učenja.

A 17 *Občutljivost za izkušnje.*

Ta vidik ni le osrednjega pomena za učenje, ampak tudi nasploh za skupno stališče do jezikov in kultur kot splošno stališče, ki predpostavlja razmerje z vsakdanjo resničnostjo (ob upoštevanju izkušenj) ter potencial za mobilnost.

A 18 *Motivacija za učenje jezikov (/šolanja/družine/tujih/regionalnih/...).*

A 19 *Stališča za oblikovanje primernih in na izkušnjah temelječih predstav za učenje.*

O podkategorijah („predmeti“)

Kakor že napovedano, druga raven ureditve zadeva predmete, na katere se nanašajo predikatorji, ki izražajo stališča.

Kakor v primeru *znanja* in *spretnosti* tudi *stališča* ne morejo obstajati neodvisno od predmetov, na katere se lahko nanašajo, in na splošno učinkujejo tako, da dajo predikatorjem obliko, ki je deloma specifična, v vsakem primeru pa z rahlo drugačnim odtenkom.⁵⁴ Na drugi ravni, tj. ravni podkategorij, so *stališča* torej razvrščena glede na „domene“ predmetov (jezik, nato podrobnejša raven opisa: besede, glasovi, raba itn.; kultura; ljudje itn.).

A treba je poudariti, da – iz razlogov, predstavljenih v točki 4.1.1.1 in poglavju „Kategorije in podkategorije“ zgoraj (zlasti dejstva, da bi bila večina predmetov lahko povezana z več predikatorji) – nismo skušali biti tako sistematični pri razvrščanju predmetov, kot smo bili pri predikatorjih. Čim bolj smo se trudili, da smo pri vsakem predikatorju dali prednost primerom oz. zgledom, ki so se zdeli najbolj značilni za to, kar smo našli v delih, ki so oblikovala naš raziskovalni korpus, in predvsem tistim, ki so se zdeli pedagoško še posebej relevantni v kontekstu pluralističnih pristopov k jezikom in kulturam.

Morda bi bilo primerno razlikovati predikatorje glede na „vrste“ predmetov, na katere se zlasti lahko nanašajo: na *konkretne* predmete (jezik X, na primer), *abstraktne* predmete, ki se lahko razlikujejo že sami po sebi glede na to, ali imajo lahko snovno obliko (kot je na primer jezikovna raznolikost) ali priključijo resnično abstraktni pojem ali vzbujajo občutek (na primer drugačnost, drugost itn.).⁵⁵ A da bi se izognili zapletenosti, smo izbrali nasprotno.

⁵⁴ Gl. v zvezi s predikatorjem *občutljivost*. Vendar teh odtenkov ne bomo poglobljali.

⁵⁵ Zato bi na primer lahko bili jeziki X, Y, Z oz. *jezikovna raznolikost v razredu* – z drugimi besedami, številni dejanski jeziki, obravnavani globalno – in *raznolikost* kot takšna, tako rekoč kot vrednota (gl. biotska raznovrstnost). Menimo, da je treba razlikovati med temi tremi vrstami, kadar govorimo o stališčih: raje na način, da lahko nekdo, ki je rasist, kritizira določene „rase“, obenem pa ima prijatelja, ki pripada eni od teh ras. Ta razlikovanja imajo tudi pedagoške posledice: vprašati se je mogoče, ali je res treba začeti raziskovati resnične jezike, preden si pripravljen izdelati koncept jezikovne raznolikosti, nato pa raznolikosti kot takšne.

O podkategorijah *Jezik in Kultura*

Na *jezik in kulturo* je treba gledati kot na „domeni“ predmetov. A literatura nam omogoča, da raziščemo, ali so predikatorji, ki se nanašajo na obe domeni, enaki in ali so – z močno usmeritvijo v določeno vrsto predmeta – značilni za eno ali drugo domeno. Z drugimi besedami, metodološka organizacija, ki smo jo uporabili iz praktičnih organizacijskih razlogov, se je izkazala za koristno, saj je zagotovila vzajemen vpogled v obe domeni predmeta. Zaradi tega smo v preglednicah tega okvira ohranili razlikovanje in (v komentarjih) prikazali vzporednice med obema (kadar smo odkrili enake lastnosti za obe domeni), vrzeli v eni ali drugi domeni in celo „fiksne ideje“, povezane z eno ali drugo domeno, ter morebitna nasprotja med njima.

4.1.1.4 Pripombe k seznamu virov za *spretnosti*

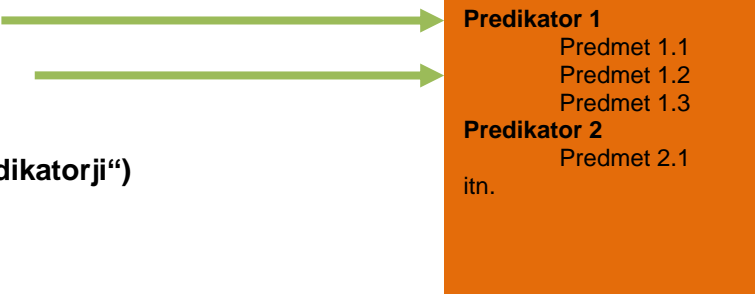
Predikatorji in predmeti

Tako kot pri znanju in stališčih so tudi opisniki za spretnosti sestavljeni iz predikatorja in predmeta. Predikator izraža spretnost (*zna opazovati, zna poslušati, zna izbrati/opaziti, zna primerjati, zna uporabiti, zna se sporazumevati, zna privzeti lastništvo nad, zna si zapomniti*), predmet pa izraža, na kaj se nanaša ta spretnost: *pisave (opazovanje), nesporazumi (zaznavanje), repertoar sogovorcev (upoštevanje), situacije stika (sporazumevanje v)*.⁵⁶

Kategorije in podkategorije

Seznam opisnikov je organiziran, kot sledi:

- na prvi ravni glede na predikatorje,
- znotraj vsake kategorije predikatorjev v podkategorije predmetov.



Predikator 1
Predmet 1.1
Predmet 1.2
Predmet 1.3
Predikator 2
Predmet 2.1
itn.

O kategorije za spretnosti („predikatorji“)

Razlikujemo med sedmimi razdelki:

<i>Razdelek I</i>	<i>Zna opazovati/analizirati</i>
<i>Razdelek II</i>	<i>Zna prepoznati/identificirati</i>
<i>Razdelek III</i>	<i>Zna primerjati</i>
<i>Razdelek IV</i>	<i>Zna govoriti o jezikih in kulturah</i>
<i>Razdelek V</i>	<i>Zna uporabiti svoje poznavanje jezika, da bi razumel drug jezik ali sporočal v njem</i>
<i>Razdelek VI</i>	<i>Obvlada interakcijo</i>
<i>Razdelek VII</i>	<i>Zna se učiti</i>

⁵⁶ Ne pozabite, da tukaj ne gre za navajanje izčrpne in natančne logično-semantične analize opisnikov, temveč za zagotavljanje splošne osnove, ki se uporabi za izdelavo seznama. Več podrobnosti je mogoče najti v točki 4.1.1.1.

O njihovi izbiri⁵⁷

Vprašanje medsebojnega izključevanja

To vprašanje je pojasnjeno v točki 4.1.1.1 z zgledom s seznama spretnosti.

Prikazali smo, da se *identificirati* in *primerjati*, ki se nam ju je zdelo pomembno razlikovati med seboj, ne izključujeta, saj v vseh procesih primerjave obstaja temeljni postopek identifikacije.

Če bi se omejili na ta zgled, bi se težava zdela precej preprosta in bi jo rešili tako, da bi v *identificirati* „vključili“ tudi *primerjati* (kar bi bilo enako trditvi, da je *zna identificirati* „sestavljen“ vir).

Drugi primer – tisti, ki obravnava povezave med *primerjati* in *analizirati* – kaže, da razmerja med tema dvema operacijama niso tako preprosta oz. jasna.

Pri *zna primerjati* smo vključili opisnik (S 3.7.1) *Zna primerjati stavčne strukture različnih jezikov*.

Da bi primerjali strukturo povedi, jih moramo analizirati (strukture niso opazovane neposredno, saj so posledica abstraktnosti ubeseditve, ki jo zaznamo neposredno). Ta strukturalna analiza (za katero smo vključili opisnik *zna analizirati*, gl. S 1.4) že sama po sebi zahteva postopek identifikacije (*zna identificirati*): da bi analizirali strukturo povedi, je treba biti na primer sposoben identificirati nikalne oblike (ki smo jih na primer že srečali v drugi povedi).⁵⁸ Iz prejšnjega zgleda pa vemo, da *identificirati* vključuje *primerjati*.

Vsebinsko prejšnjega odstavka je mogoče predstaviti z naslednjo shemo, v kateri: se „a ← b“ bere „a predpostavlja/vključuje b“:

zna primerjati ← *zna analizirati* ← *zna identificirati* ← *zna primerjati*.⁵⁹

Z drugimi besedami – in to točko bomo uporabili tudi pozneje v zvezi z vrstnim redom predikatorjev v seznamu – glede na naravo (ali če smo natančnejši, kompleksnost) predmeta, ki se primerja, *primerjati* bodisi predpostavlja bodisi ne predpostavlja analize. V primeru zadnjega *zna primerjati* v shematskem prikazu bi lahko razmišljali naprej in prikazali, da predpostavlja tudi *zna opazovati*. (K tej zadnji točki se bomo še vrnili.)

Vprašanje kompleksnosti postopkov in ravnanj (in s tem predikatorjev)

V prejšnjem odstavku smo predlagali analizo, v kateri *identificirati* „vključuje“ *primerjati*, in s tem *zna identificirati* oblikovali kot sestavljeni vir.

Naslednji zgled, vzet iz drugega zgleda v prejšnjem odstavku, bo pokazal, kako nezanesljive so takšne odločitve. Ali je mogoče reči, da *zna primerjati* (*stavčne strukture različnih jezikov*) „vključuje“ *zna analizirati* (*skladenjske strukture*)? V shemi, ki pojasnjuje drugi zgled, smo se trudili uporabiti *predpostavlja*⁶⁰ poleg *vključuje*. Prva ugotovitev je, da je *primerjati skladske strukture* drugačen postopek od *analizirati skladske strukture*, saj naj bi to pomenilo, da je analiza že bila izvedena in da je primerjava postopek, ki presega postopek analiziranja.

⁵⁷ Naslednje pripombe se nanašajo na zgled treh prvih kategorij predikatorjev (Razdelek I – *Zna opazovati/analizirati*; Razdelek II – *Zna prepoznati/identificirati*; Razdelek III – *Zna primerjati*). Opombe, ki izhajajo iz tega, veljajo tudi za druge kategorije predikatorjev.

⁵⁸ Namesto negacije bi lahko za primer vzeli glagole (glede na končnice). Vendar bi to pomenilo analiziranje glagola, kar bi lahko zapletlo zgled. Vendar to kaže, da je medsebojno prepletanje procesov stalna resničnost, in zato smo svoje komentarje omejili na ponazoritev načela.

⁵⁹ Pazili smo, da nismo predstavili krožne sheme, v kateri bi lahko zamešali oba *zna primerjati* v enem zgledu. Očitno je, da se kljub temu, da je vsak proces proces primerjave, ta ne nanaša na iste predmete.

⁶⁰ Tukaj uporabimo *predpostavljati* kot povezavo do zunajjezikovnega označenca, in ne kot kategorijo semantične analize.

V tem primeru nam tako ni treba – vsaj kar zadeva razmerje med *zna primerjati* in *zna analizirati* – obravnavati *zna primerjati stavčne strukture* kot sestavljeni vir, ki vključuje *zna analizirati stavčne strukture*.

Postavlja se vprašanje, ali enaka vrsta analize resnično ni mogoča za razmerje med *identificirati* in *primerjati*. Ali ne gre tudi tukaj za dva zaporedna postopka? Najprej je tu postopek primerjanja, nato pa ločeno od njega postopek identificiranja, ki predpostavlja prejšnji proces, vendar ga ne vključuje. V tej analizi *zna identificirati* ni več razvrščen kot sestavljeni vir, temveč kot „enostavni“.

Zato smo prepričani – razen če naše stališče spremeni podrobnejša analiza, kot smo jo bili sposobni izvesti sami –, da

- je v spoznavnih procesih vključitev ali nevljučitev teh dveh postopkov odvisna od konkretne narave opravila (na primer njegove težavnosti) in konteksta (v širšem pogledu, vključno s prejšnjim učenjem in njegovo dostopnostjo), v katerem poteka;
- tukaj prihajamo do mej, ki so neločljivo povezane z vsakršnim poskusom razviti seznam opisnikov zmožnosti zunaj konteksta.

(Ti komentarji so v skladu s tistimi v poglavju 4.2.2, ki govori o enostavnih in sestavljenih virih.)

Različica *zna opazovati/analizirati* glede na kompleksnost predmetov

Izbira med *opazovati/analizirati* je v veliki meri videti odvisna od kompleksnosti predmetov, na katere se zanaša. *Analize* ni mogoče uporabiti za enostavne predmete (če vzamemo črko abecede za predmet, ki ga ni mogoče razčleniti, ga lahko le opazujemo, ne pa tudi analiziramo) in je torej videti kot različica *opazovanja*. To upravičuje njuno umestitev v eno samo kategorijo.

Če je videti, da predmeti, ki so „po svoji naravi“ (kar pomeni v resničnosti) videti kompleksnejši (*sporazumevalni repertoar*, S 1.6; *skladenjske strukture*, S 1.4; itn.), potrebujejo bolj predikator *zna analizirati* kot pa *zna opazovati*, ta različica ni samodejna. Odvisna je od

- odsotnosti „ločnice“, onstran katere je predmet sam po sebi kompleksen: s tega vidika so predmeti v kontinuumu;
- dejstva, da je – kakor smo navedli – kompleksnost „v resnici“ le eden od dejavnikov, ki odločajo o izbiri med *opazovati* in *analizirati*: drugi dejavnik je način, kako predmet vidi oseba, ki govori o njem, bodisi kot predmet, ki ga je treba videti celovito in zato ni kompleksen, ali kot sestavljeni predmet, katerega dele (in to, kako so povezani) je treba preučiti.

Tako ni nobeno presenečenje, da je mogoče oba izraza uporabiti za isti predmet (gl. S 1.4 *Zna °opazovati/analizirati° skladenjske in/ali oblikoslovne strukture*).

Vrstni red opisnikov

Od metajezikovnih trditvev do uporabe v sporazumevalnih situacijah

Ni težko opaziti, da se seznam začne s kategorijami, povezanimi z metajezikovnim opazovanjem in razmišljanjem, ter konča – razen kategorije *Sposobnost učenja* – s kategorijami, povezanimi z dejanskimi okoliščinami sporazumevanja.

Tudi tukaj gre bolj za kontinuum kot pa za dve različni domeni. Večino spretnosti v prvih kategorijah je mogoče uporabiti tudi v situacijah sporazumevanja in reflektiranja (običajno: razmišljanje o jeziku pri jezikovnem pouku) kot pripomoček za sporazumevalno dejanje.

Kategorija *sposobnost učenja*

V poglavju 4.1.1.1 (*Kategorije v zvezi z učenjem*) smo povedali, da odločitev za združevanje nekaterih spretnosti v posamezno kategorijo ne pomeni, da so viri v njej edini, ki prispevajo k zmožnosti oblikovanja in širjenja posameznikovega raznovrstnega jezikovnega in kulturnega repertoarja.

Zato številni opisniki, ki niso zajeti v kategoriji *Sposobnost učenja* v tem seznamu – ne glede na to, ali so metajezikovni (tako kot S 1.5 – *Zna analizirati pragmatične funkcije (v jeziku, ki je malo °znan/poznan° ali povsem °neznan/nepoznan°)*, S 3.4 – *Zna zaznati leksikalno bližino*) ali se nanašajo na delovanje v situacijah sporazumevanja (kot sta S 6.5 – *Zna aktivirati dvojezično ali raznojezično sporazumevanje v ustreznih situacijah*, S 6.2.1 – *Zna prositi sogovorca, naj nekaj pove drugače*) –, prav tako pomembno prispevajo k oblikovanju/širjenju lastnega repertoarja.

Kategorija *Sposobnost učenja* združuje opisnike, katerih predikatorji se nanašajo na učni postopek (*zna si zapomniti, zna ponoviti*) ali katerih predmeti se ne nanašajo neposredno na jezikovne ali kulturne prvine, temveč na vidike učne domene (*pristopi k učenju, izkušnjam, potrebam*).

Deloma navidezna dopolnilna os – od preprostega do kompleksnega

Zelo smo si prizadevali dodati drugo os, ki kaže stopnjevanje od „preprostega“ (v smislu nezloženega) do kompleksnega (do najbolj zloženega) glede na prvo os (od metajezikovnega do sporazumevanja).

Komentarji, ki smo jih navedli v zvezi s kompleksnostjo razmerij vključevanja ali predpostavljanja (gl. pomene, pripisane glagoloma *vključiti* in *predpostavljati* v poglavju *Vprašanje kompleksnosti postopkov in ravnanj (in s tem predikatorjev)* med postopki, na katere se nanašajo naši predikatorji), kažejo omejitve tega poskusa. Če je res – kakor smo videli v primeru *primerjati* in tudi v razliki med *opazovati/analizirati* –, da je stopnja kompleksnosti postopka odvisna tudi – morda predvsem – od kompleksnosti predmeta, na katerega se nanaša, postane zamisel o vzpostavitvi vrstnega reda na podlagi kompleksnosti predikatorjev v veliki meri navidezna.

Vseeno pa se vrstni red, kot je *Zna opazovati/analizirati* – *Zna identificirati/prepoznati* – *Zna primerjati*, po občutku zdi upravičen. To bi lahko bilo zaradi drugega vidika kompleksnosti – števila predmetov, na katere se nanaša postopek: *opazovati* in *analizirati* se lahko nanašata na en sam predmet (posameznik lahko *opazuje/analizira* zlog – četudi lahko to pomeni, da se mora sklicevati na druge zloge), medtem ko se mora *primerjati* (kot tudi *identificirati* in *prepoznati*, ker vključujeta oz. predpostavljata *primerjati*) nanašati na več kot en predmet.

Obstoj vrstnega reda od preprostega do kompleksnega med prvimi tremi kategorijami in tistimi, ki sledijo, je jasnejši. To so v osnovi metajezikovne kategorije, ki so lahko sestavine kompleksnejših dejavnosti, povezanih s sporazumevanjem.

O podkategorijah („predmeti“)

O njihovi izbiri

Z izjemo nekaterih omejitev prej omenjenega tipa za *Zna analizirati* (predmet je nujno zapleten) je večina jezikovnih ali kulturnih predmetov v opisnikih seznama videti, kot da jih je mogoče kombinirati z večino povedkov. Kot ponazoritev tega bomo navedli dva zgleda:

- *vljudnostne formule*, vključene v S 6.3.1 v opisniku *Zna ustrezno uporabiti vljudnostne formule*, bi lahko bile uporabljene tudi kot predmet predikatorjev *Zna opazovati/analizirati – Zna identificirati/prepoznati – Zna primerjati/Zna govoriti o/Zna uporabiti ... en jezik za razumevanje ali sporazumevanje v drugem*;
- *pisave*, omenjene v S 1.3 v opisniku *Zna °opazovati/analizirati° pisave (v malo znanih ali povsem neznanih jezikih)*, bi lahko bile uporabljene tudi kot predmet predikatorjev, kot so *Zna opazovati/analizirati – Zna identificirati/prepoznati – Zna primerjati/Zna govoriti o/Zna uporabiti ... en jezik za razumevanje ali sporazumevanje v drugem/Zna ustrezno uporabiti*.

Tukaj gre za težavo navzkrižne razvrstitve (gl. 4.1.1.1, kjer je naveden zgled v zvezi s spretnostmi).

Odločitev, sprejeta za seznam spretnosti, je bila takale: nismo vključili vseh možnih kombinacij, temveč le tiste, ki jih je v skladu s pedagoškim namenom našega dela mogoče obravnavati kot sestavine zmožnosti, ki jih lahko usvojimo z uporabo pluralističnih pristopov k jezikom in kulturam na različnih ravneh učenja. Uporaba tega načela pedagoške veljavnosti sloni tako na tem, kar so opisali že drugi avtorji, kot tudi na naših lastnih izkušnjah in strokovnem znanju na tem področju (kot je že poudarjeno v A 5).

Kako so bili razvrščeni predmeti

V okviru vsake kategorije predikatorja smo kombinirali več načel razvrščanja:

- splošni opisniki (na primer tisti v zvezi z metodologijo (kot so *Zna °uporabiti/obvladovati° procese °opazovanja/analiziranja (razčlenjevanja na prvine/razvrščanja/vzpostavljanja odnosov med njimi)°*, S 1.1) so uvrščeni pred tiste, ki se nanašajo na posebne predmete (kot so *Zna analizirati pragmatične funkcije (v jeziku, ki je malo °znan/poznan° ali povsem °neznan/nepoznan°*), S 1.5);
- tiste, ki obravnavajo jezik, pred tiste o kulturi;
- manj kompleksne predmete pred bolj kompleksne;
- v okviru razdelkov o jeziku označevalca (fonetičnega, nato grafičnega) pred označenca (to, na kar se nanaša, nato pragmatično, kjer je primerno).

4.1.2 Opombe k terminologiji

4.1.2.1 Prečne pripombe

Izrazi, navedeni v nadaljevanju, se nanašajo na vsaj dva od treh seznamov virov v okviru zmožnosti in virov ROPPA (znanje, stališča, spretnosti).

Razumeti (ang. Understand)

Zelo dvoumen izraz, ki lahko (med drugim) pomeni

- razumeti smisel (jezikovne ubeseditve, geste itn.) v situaciji sporazumevanja. V tem smislu beseda postane spretnost z visoko stopnjo kompleksnosti, ki ni posebej značilna za pluralistične pristope;
- razumevanje, kako nekaj deluje (jezikovni sistem, kulturne resničnosti itn.); tudi to je spretnost;
- pomeni lahko tudi „*priznati*“, „*sprejeti*“ (v tem primeru postane beseda stališče).

⇒ Ta izraz uporabljamo previdno, saj se želimo izogniti vsakršni dvoumnosti.

Zamisli si (ang. Conceive)

Dvoumen izraz, ki se lahko nanaša na znanje kot tudi na stališča. Tako „zamisli si jezik kot predmet“ pomeni oboje,

- vedeti, da je jezik predmet, in
- obravnavati jezik kot predmet (spoznavni odnos).

V drugih primerih, kot je „zamisli si obstoj drugačnih smeri branja od znanih in sprejetih v lastnem jeziku“, se pomen približa „sprejeti“ (in je torej stališče).

⇒ Temu izrazu se izogibamo, uporabljamo raje manj dvoumne (kot je „*obravnavati*“).

Ozaveščen (biti/postati) (ang. Conscious (to be/become ... of))

Dvoumen izraz, ki se večinoma nanaša na znanje, vendar se lahko nanaša tudi na stališča (v smislu *biti občutljiv na*) in na spretnosti (*biti sposoben opazovati, analizirati*).

⇒ Temu izrazu se izogibamo (razen občasno, ko ga uporabimo kot ustreznico natančnejšim izrazom, ki so prav tako navedeni) in uporabljamo manj dvoumne izraze, kot so *vedeti, zavedati se, biti občutljiv za, znati opazovati ...*.

[Opomba: Treba je biti pozoren na določene pogoste rabe *postati ozaveščen (o)* pri oblikovanju ciljev, ki lahko zamešajo proces, s katerim učenec izpopolnjuje neko zmožnost, in samo zmožnost (ki bi bila znanje)].

Prepoznati (ang. Recognise)

Je dvoumen izraz, ki lahko (med drugim) označuje:

- spretnost (prepoznavanje besede, ki jo je posameznik že srečal);
- stališče (prepoznavanje – v smislu priznavanja – identitete nekoga, prepoznavanje zanimanja za kulturno raznolikost).

⇒ Temu izrazu se izogibamo in raje uporabljamo manj dvoumne, kot sta *identificirati* (za spretnosti) in *sprejeti* (za stališča).

Terminološke pripombe v nadaljevanju se nanašajo na stališča in spretnosti.

V zvezi s seznamom za znanje ne čutimo potrebe po navajanju posebnih pripomb v zvezi s terminologijo – deloma zaradi omejene raznolikosti predikatorjev in deloma zaradi strogega ujemanja naše terminologije s terminologijo SEJA.

4.1.2.2 Pripombe k seznamu za *Stališča*

Opomba: Glejte tudi prej navedene prečne pripombe v zvezi s terminologijo, zlasti *razumeti* in *prepoznati*.

Pozornost (ang. Attention)

Izraz ima številne odtenke, ki so lahko bližje spretnostim (*biti pozoren na ... osredotočiti se na ...*) ali stališčem (*biti dovzeten za ...*).

Tukaj ga uporabljamo v drugem pomenu.

Pripravljenost/bitni naklonjen (ang. Readiness/being disposed to)

Teh dveh izrazov ne gre razumeti kot dejstvo, da imaš na voljo določene sposobnosti za delovanje (pri čemer bi bile to spretnosti), temveč v bivanjskem smislu, tj. kot odnos osebk do sveta.

Občutljivost [biti občutljiv na], odprtost do (ang. Sensitivity [being sensitive to], openness...)

Izraza uporabljamo za ponazoritev nečesa, kar smo omenili v pripombah (gl. *Podkategorije „predmeti“*, 4.1.1.3), in sicer dejstva, da predmet, ki je povezan s predikatorjem, vpliva na njegov pomen (lingvistično bi ju lahko opisali kot kolokacijo ali ju pripisali pragmatičnemu učinku sobesedila).

Izraza je mogoče povezati s konkretnimi predmeti, na splošno povezanimi z raznolikostjo [kot v A 5.3.3 *Odprtost do neznanega (jezikovnega ali kulturnega)*], ali ju na abstraktnjši način navezati na posamezne značilnosti A 17 *Občutljivost za izkušnje*.

4.1.2.3 Pripombe k seznamu za *Spretnosti*

Opomba: Glejte tudi prej navedene prečne pripombe v zvezi s terminologijo, zlasti *razumeti* in *prepoznati*.

Prenos/izvesti prenos (ang. Transfer/make a transfer)

Ta izraz uporabimo za označevanje kateregakoli postopka ali ravnanja, ki vsebuje izkoriščanje prednosti – za katerokoli dejavnost v zvezi z jeziki in kulturami (razmišljujočo ali sporazumevalno) – znanja, spretnosti ali stališč, ki jih ima posameznik na voljo v drugem jeziku/kulturi.

4.2 Pripombe in pojasnila v zvezi z zmožnostmi in viri

4.2.1 Delno hierarhiziran nabor opisnikov

Namen, opredeljen od samega začetka projekta ALC (v predlogu, predstavljenem za drugi srednjeročni program ECML, in nato v prvih spletnih opisih na spletni strani ECML),⁶¹ je bil razviti „strukturiran in hierarhiziran nabor zmožnosti“.

Skupni učinek 1) številnih težav, s katerimi smo se srečali v prvih poskusih razvijanja globalnih hierarhij, četudi z eno samo razsežnostjo (na primer znanje), ter 2) prebranega o nujnem razlikovanju med „zmožnostmi“ in „viri“, nas je prepričalo, da je bil prvotni namen preambiciozen – v smislu, da bi z enakimi viri, ki lahko prispevajo k različnim zmožnostim, neizogibno privedlo do preobilice – in bi bilo predvsem brez učinka –, saj ne bomo nikoli sposobni dejansko opisati zmožnosti v strukturirani in zaključeni celoti, ker te niso nikoli konkretno aktivirane, razen v situacijah, ki so po naravi tako različne.

Zamisel o hierarhiji v obliki dreves(a) je torej nadomestila zamisel o diptihu, ki se navezuje na dve skrajnosti predvidene hierarhije (zmožnosti in vire).

To ne pomeni, da nismo, kadar je bilo to mogoče, zasledili prvin hierarhij na podlagi razmerij vključevanja (od splošnega do specifičnega). Na primer pri zmožnosti, oblikovani kot *Zmožnost obvladovanja jezikovnega in kulturnega sporazumevanja v kontekstu drugosti* (C1), bi lahko mislili, da je zmožnost, kot je *Zmožnost reševanja sporov, premagovanja ovir, pojasnjevanja nesporazumov* (C 1.1) ali *Zmožnost posredovanja* (C 1.3), zmožnost, na kateri sloni prva (vendar pa jih ne zajema).

Enako je mogoče reči tudi za vire, kot kaže kratek izveček iz opisnikov:

S 2 *Zna °identificirati [prepoznati]° °jezikovne prvine/kulturne pojave° v °jezikih/kulturah,° ki so bolj ali manj poznani.*

S 2.1 *Zna °identificirati [prepoznati]° oblike glasov [ima spretnosti slušnega prepoznavanja].*

S 2.1.1 *Zna °identificirati [prepoznati]° °enostavne fonetične prvine [glasove]°.*

S 2.1.2 *Zna °identificirati [prepoznati]° prozodične enote.*

S 2.1.3 *Zna °identificirati [prepoznati]° morfem ali besedo, ko posluša.*

Sistem indeksiranja izraža hierarhije zmožnosti in virov. Zlasti v primeru zmožnosti je pomembno omeniti, da tudi kadar so videti podrejene, so to še vedno zmožnosti, ki jih je mogoče aktivirati neodvisno od zmožnosti navidezno višje ravni.⁶²

Prav tako smo dosledno izražali razmerja med viri, ki so se zdeli še posebej zanimivi (zlasti tisti v zvezi s posledico), v komentarjih k seznamom (gl. 4.1).

⁶¹ Gl. <http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>.

⁶² Zato smo za C1 in C2 raje govorili o „območjih“.

4.2.2 Od virov do zmožnosti: kontinuum

Da bi razumeli logiko in delovanje okvira, je treba razumeti povezave med zmožnostmi in viri.

V določeni situaciji in določenem opravilu je vključenih več zmožnosti. Vsaka od teh „priklič“ (mobilizira) določeno število virov, ki glede na pestrost možnih situacij in nalog ne bodo nikoli povsem enaki. Poleg tega lahko v teh situacijah različne zmožnosti mobilizirajo enake vire, čeprav le delno.

To pomeni, da vzpostavitev stroge hierarhije sploh ne bi bila smiselna. Gre namreč za neke vrste navzkrižno razvrstitev. Okvir je oblikovan kot kontinuum. Na enem koncu opisuje globalne zmožnosti, ki so ponavljajoče se in predvsem pomembne za pluralistične pristope ter raznojezično in medkulturno zmožnost. Na drugem koncu navaja vire različnih razvrstitev, ki bi jih moral biti učenec sposoben mobilizirati v različnih situacijah/opravilih in za različne zmožnosti.

Dejansko ne vidimo razločne dihotomije med na eni strani naborom kompleksnih prvin (zmožnosti) in na drugi strani prvin, ki so „enostavne“ (viri). V določenem smislu – odvisno od ciljev sporazumevanja in konteksta – bi lahko vsaka prvina postala vir za zmožnost višje ravni, vsak vir pa bi bilo mogoče videti kot zmožnost, ki mobilizira vire nižje ravni.

Prav tako je zelo težko – in morda neprimerno – poskusiti opredeliti „enostavno“ (v smislu „nezloženo“) naravo virov v seznamih v absolutnem smislu.⁶³ In če bi skušali omejiti sezname virov na prvine, ki bi jih lahko jasno prikazali kot „enostavne“, bi bili nekateri sezname izjemno skopi. Zato menimo, da viri niso nujno „enostavni“.

Priznati je treba, da se ukvarjamo s kontinuumom, kjer je vsakršno razmejevanje vedno deloma poljubno in je povezano s koherentnostjo in didaktično relevantnostjo podsklopov, ne pa z uporabo povsem objektivnih meril. To pa ne pomeni, da smo v okviru opustili razlikovanje med viri in zmožnostmi.

⁶³ Zglede prvin, kot so *identificirati* in *primerjati* ter *primerjati in analizirati*, je mogoče najti v poglavju 4.1.1 (zlasti 4.1.1.4).

4.2.3 Zmožnosti in viri: zgled povezovanja obeh ravni

Zmožnosti v uporabljenem konceptu označuje njihova „umeščenost“, tj. natančno opredeliti/oblikovati jih je mogoče samo, kadar so aktivirane v neki situaciji – ki je vsakič drugačna – in za specifično opravilo –, ki je prav tako vsakič drugačno.⁶⁴

Način, kako govorci izvedejo opravilo in pri tem aktivirajo svoje zmožnosti, je torej odvisen od opravila in njegovega situacijskega konteksta kot tudi od virov, ki jih imajo, in njihove sposobnosti, da jih zavedno aktivirajo. Navsezadnje je to značilno za obvladovanje zmožnosti.

Spodnje vrstice se nam zdijo bistvene za ponazoritev tega, kako kompleksno je vprašanje zmožnosti, predvsem zato, da bi se izognili nevarnosti materializacije pojma, ki je pogosto očiten v kontekstu, kjer je koncept uporabljen.⁶⁵

Tako je ponazoritev našega koncepta izziv; je vprašanje – če sprejmemo poenostavitev, omenjeno v predzadnji opombi – izbire neke zmožnosti, zamišljanja situacije in opravil, za katere bo verjetno – med drugimi zmožnostmi – aktivirana, nato pa razmišljanja o virih, ki so priklicani/jih je treba priklicati. Tako bomo lahko videli, ali naš „diploh“ zmožnosti in virov dejansko deluje.

Zmožnost „prilaganja“

Vzemimo na primer **zmožnost prilaganja** (C 1.4), ki je sestavljena, kot smo videli (gl. 2. del), iz približevanja temu, kar je *drugo, drugačno*. Poudarili smo, da je zmožnost te vrste posebej potrebna v „kontekstu drugosti“, ko so razlike vidne takoj: jezikovne razlike, neuravnoteženo obvladovanje jezikov, uporabljenih v izmenjavi; „čudno“ kulturno vedenje itn. Že na začetku je treba opozoriti, da *prilaganje* ne pomeni istovetenja z drugo osebo ali popolnega sprejemanja njenega jezika ali obnašanja, temveč iskanje načinov delovanja, ki omogočajo čim boljše izmenjavo, če razlike dejansko obstajajo in jih udeleženci v izmenjavi zaznajo.

Zamislite si situacijo sporazumevanja med jeziki/kulturami, v kateri se eden od sogovorcev nenehno pomika proti drugim udeležencem in posega v njihov prostor: z drugimi besedami, „težavna“ interakcija z vidika proksemike (Hall 1971 in 1981).⁶⁶ Potreben je odziv, ki je lahko prilaganje.

Na tej točki postavljamo tri vprašanja. Prvi dve se nanašata na „prilaganje“ kot takšno in dejansko vplivata drugo na drugo.

- a) Kako lahko opišemo prilaganje, kakor si ga predstavljamo, v smislu virov?
- b) Ali je za to „prilaganje“ primerno uporabiti besedo „zmožnost“?

Tretje vprašanje se nanaša na vsebino našega referenčnega okvira:

- c) Ali so v našem seznamu virov prvine, ki ustrezajo tistim, potrebnim v opisu pod točko a)?

Poglejmo naše odgovore na ta vprašanja, ki jim bo sledila ocena celotne ponazoritve.

⁶⁴ Pri tem je treba opomniti, da v tem konceptu, ki je namenoma interaktiven, celo etnometodološki, stvari postanejo še kompleksnejše, saj so situacije in opravila že sami po sebi predmet interaktivne izgradnje in s tem verjetno predmet sprememb med uresničevanjem opravila. To je redno poudarjeno v pristopih, ki izhajajo iz interakcije (Bulea in Bronckart 2005; Pekarek Doehler 2005): dejanja, ki jih izvedejo govorci za dokončanje opravila in ki ustrezajo aktiviranju njihovih zmožnosti, prispevajo k načinu opredelitve opravila in k situaciji, v kateri delujejo. Torej iz skrbi za poenostavitev nadaljujemo, kot da sta definiciji situacije in opravila jasni in nespremenljivi.

⁶⁵ To je še posebej nenavadno, kadar je pojem uporabljen za ocenjevanje in/ali zaposlovanje v poklicnem kontekstu.

⁶⁶ Enako bi lahko ponazorili druge primere opravil/situacij v kontekstih drugosti: izrekanje dobrodošlice nekemu iz drugega jezika ali kulture; iskanje informacij v dokumentu, napisanem v nepoznanem jeziku; interpretiranje in odzivanje na obnašanje, ki je a priori nerazumljivo itn.

- a) V situaciji, izbrani za zgled, bo sporazumevanje toliko bolj zadovoljivo, če se bo eden (ali oba) od udeležencev „prilagodil“, ta prilagoditev pa bo še primernejša, če bo črpala iz več virov.
- V opisani situaciji sporazumevanja beseda „prilagajanje“ predpostavlja sposobnost prepoznavanja težavnega obnašanja (položaj sogovorca v izmenjavi) in identificiranja/interpretiranja tega drugačnega obnašanja kot kulturne razlike (in ne kot karkoli zlonamernega) (spretnost).
 - Ta identifikacija/interpretacija mora sloneti na znanju: da obstajajo razlike v proksemičnem obnašanju v različnih kulturah, da obstajajo norme (sporazumevanja), ki se razlikujejo od kulture do kulture, da sogovorec prihaja iz drugačne kulture in se tako vede v skladu z drugačnimi normami itn. (spretnosti).
 - Prilagajanje nakazuje tudi določene odnose, ki osebkem omogočajo, da sklepa na podlagi tega, kar se je zgodilo, da bi privzel ustrezno obnašanje, tako da se prilagodi obnašanju sogovorca: odprtost, prožnost, pripravljenost na spreminjanje lastnih norm in obnašanja ... (stališča).
 - Prilagoditev nato sloni na tako imenovani sestavini „reševanja problemov“: prevzemanje primerne obnašanja, ki lahko vključuje na primer:⁶⁷ metasporazumevanje o „problemu“, prošnjo, naslovljeno na sogovorca, naj spremeni svoje obnašanje, prilagoditev lastnega obnašanja itn.
- b) Ker se mora zateči k sklopu virov te vrste (in verjetno tudi drugim), je prilagodljivost tako dejansko videti kot **zmožnost** (gl. poglavje 1.4), ki jo označujejo stopnja kompleksnosti (vključno s sposobnostjo izbiranja virov, ki ustrezajo situaciji), družbena funkcija (zagotavljanje, da sporazumevanje poteka čim bolj harmonično „navkljub“ razlikam v normah in obnašanju, ki „pretijo“ tej harmoniji). To je zmožnost, ki se kaže v kategoriji situacij „*pri sporazumevanju med udeleženci iz različnih jezikov/kultur*“.
- c) Zdaj je treba preveriti, ali sezname virov vsebujejo tiste, ki smo jih videli v točki a) kot potrebne za aktiviranje zmožnosti prilagajanja v opisani situaciji. Začeli bomo s seznamom ustreznih virov in utemeljili svojo izbiro. Nato bomo komentirali vse, ki bi lahko umanjali.

⁶⁷ To razkriva še eno značilnost zmožnosti, ki onemogoča razviti zaprto, zaključeno preglednico: ko je posameznik soočen s težavo, je običajno na voljo več načinov odzivanja na dogodke; v primeru, ki smo ga izbrali, lahko posameznik prilagodi svoje obnašanje ali pa pojasni težavo itn. Same razlike v odzivu služijo za ponovno opredelitev situacije v procesu soizgradnje, ki pa se konča šele, ko je izmenjava končana.

Spretnosti

S 2.10	Zna °identificirati [prepoznati]° posebne oblike obnašanja, povezane s kulturnimi razlikami.
---------------	---



Ta vir je potreben, če želi posameznik prepoznati, da obstaja težava (to smo poimenovali „težavno vedenje v zvezi z identiteto“). Analiza/interpretacija temelji na:

S 1.7	Zna analizirati kulturni izvir različnih vidikov sporazumevanja.
S 1.8	Zna analizirati kulturne izvire določenega obnašanja.



To so dejansko podlage za razumevanje težave. Izraz „zna analizirati“ je še vedno rahlo nejasen. Vendar pa obstaja potreba po tem, da viri natančneje obravnavajo primerjavo.

S 3.1	Zna uporabiti postopke za primerjanje.
S 3.1.1	Zna ugotoviti podobnost in razliko med °jeziki/kulturami° na podlagi °opazovanja/analiziranja/identificiranja/prepoznavanja° nekaterih njihovih sestavin.



S 3.9	Zna primerjati kulture sporazumevanja.
S 3.9.2.1	Zna primerjati lastne jezikovne °repertoarje/oblike obnašanja° z °repertoarji/oblikami obnašanja° govorcev drugih jezikov.



S 3.9.2.2	Zna primerjati lastne nebesedne sporazumevalne prakse s praksami drugih.
-----------	--



S 2.8.2	Zna °identificirati [prepoznati]° lastne kulturne °posebnosti/reference/pripadnost°.
---------	--



Pot do prepoznavnja težave:

S 2.8	Zna °identificirati [prepoznati]° kulturne °posebnosti/reference/pripadnost°.
S 2.9	Zna °identificirati [prepoznati]° različne načine sporazumevanja, ki jih povzročajo kulturne razlike.



Toda viri, povezani s „spretnostmi“, so vključeni tudi pri vidiku zmožnosti, ki je povezan z „reševanjem“ težave:

S 6.3	Zna se sporazumovati, tako da upošteva °sociolingvistične/sociokulturne° razlike.
--------------	--



S 4.2	Zna pojasniti nesporazume.
--------------	-----------------------------------



Znanje

Viri ROPPA, urejeni v tri dele, nam omogočajo prikaz umeščenosti znanja v spretnostih: operacije analiziranja, primerjanja itn. temeljijo tako na splošnih spoznavnih operacijah kot tudi na znanju (in stališčih). Spodaj je nekaj pomembnih zgledov.










K 8.2	Ve, da obstajajo številne kulture, ki so bolj ali manj različne.	
K 10.7	Pozna [zaveda se] lastne odzive na (lingvistične/jezikovne/kulturne) razlike.	
K 10.3	Ve, da lahko kulturne razlike tvorijo osnovo °besednega/nebesednega° °sporazumevanja/stikov°.	
K 10.3.1	Ve, da lahko težave v sporazumevanju zaradi kulturnih razlik povzročijo °kulturni šok/kulturno utrujenost°.	
K 10.2	Ve, da na sporazumevanje vplivata kultura in identiteta.	
K 10.2.1	Ve, da so °oblike obnašanja/besede° in načini, na katere so °interpretirani/ovrednoteni,° povezani s kulturnimi referencami.	
K 3.5	Ve, da posameznikova sporazumevalna zmožnost izvira iz običajno implicitnega znanja, ki je jezikovne, kulturne in družbene narave.	
K 6.10	Ve, da obstajajo podobnosti in razlike med °besednimi/nebesednimi° sistemi sporazumevanja.	
K 8.4	Ve, da člani posamezne kulture (delno) določajo posebna °pravila/norme/vrednote° o °družbenih praksah/oblikah vedenja°.	
K 10.5	Ve, da lahko drugi posameznikovo obnašanje razumejo drugače, kot ga razume sam.	
K 10.9	Pozna strategije, ki jih lahko uporabi za reševanje medkulturnih konfliktov.	

Pri reševanju težave so enakovredno vključeni določeni viri znanja:





Stališča




Vključena morajo biti tudi številna stališča. Ta tvorijo neke vrste ozadje stališč, zaradi katerega je mogoče delovati v kontekstu drugosti in ki omogoča uporabo spretnosti ter zatekanje k znanju. Težko je narediti natančen seznam, vendar je tukaj nekaj zgledov.

Da se vključimo v sporazumevanje, nam omogočajo:







A 7.2	Pripravljenost vključiti se v pluralistično (besedno/nebesedno) sporazumevanje ob upoštevanju konvencij in obredov, ki ustrezajo kontekstu.	
A 7.3	Pripravljenost na soočenje s težavami, povezanimi z °raznojezičnimi/raznokulturnimi° situacijami in sporazumevanjem.	
A 7.3.1	Sposobnost (prepričljivega) spoprijemanja s tem, kar je °novo/tuje° °°v °jezikovnem/kulturnem° obnašanju/v kulturnih vrednotah°° drugih.	
A 7.3.2	Pripravljenost na sprejemanje tesnobe, ki je neločljivo povezana z °raznojezičnimi/raznokulturnimi° situacijami in sporazumevanjem.	
A 7.3.3	Pripravljenost na doživljanje °jezikovnih/kulturnih° izkušenj, ki ne ustrezajo lastnim pričakovanjem.	
A 7.3.4	Pripravljenost izkusiti grožnjo lastni identiteti [občutiti izgubo individualnosti].	
A 14.1	Občutek sposobnosti obvladovanja °kompleksnosti/raznolikosti° °kontekstov/govorcev°.	
A 14.2	Zaupanje vase pri sporazumevanju (°izražanje/sprejemanje/sporazumevanje/posredovanje°).	
A 13.2.1	Volja do (poskusa) obvladovanja °frustracij/čustev,° ki so posledica sodelovanja posameznika v drugi kulturi.	

Da bi zavzeli ustrezno stališče do tega, kar se bo verjetno zgodilo v izmenjavi, nam omogočajo:



A 1.1.1	Pozornost na besedne in nebesedne znake sporazumevanja.	
A 2.1	Občutljivost na svoj °jezik/kulturo° in druge °jezike/kulture°.	
A 2.2.1.1	Zavedanje raznolikosti °jezikovnih svetov {glasovi, zapis, skladišne organizacije itn.}/kulturnih svetov {vedenje pri mizi, prometni predpisi itn.}°.	
A 4.2.2	Sprejemati dejstvo, da so lahko v drugi kulturi uporabljene drugačne oblike obnašanja (/vedenje pri mizi/rituali/...).	

A 11.3	Volja do spopadanja z (razgradnje/premagovanja) lastnimi(-ih) predsodki(-ov) do drugih °jezikov/kultur° in njihovih °govorcev/članov°.	
A 4.1	Obvladovanje lastnega °odpora/zaprтости° do tega, kar je °jezikovno/kulturno° drugačno.	
A 6.1	Spoštovanje razlik in raznolikosti (v raznojezičnem in raznokulturnem okolju).	



Da bi ohranili posameznikovo sposobnost analiziranja, kritiziranja, nam omogočajo:

A 8.6.2	Volja po razumevanju razlik v °obnašanju/vrednotah/stališčih° članov prejemne kulture.	
A 10.3	Volja do vzpostavljanja kritične distance do konvencionalnih stališč o kulturnih razlikah/v zvezi z njimi.	
A 11.1	°Pripravljenost vzpostavljati distanco do lastnega °jezika/kulture°//obravnavati lastni jezik od zunaj°.	
A 11.2	Pripravljenost vzdržati se sodb o °lastni kulturi/drugih kulturah°.	
A 11.3	Volja do spopadanja z (razgradnje/premagovanja) lastnimi(-ih) predsodki(-ov) do drugih °jezikov/kultur° in njihovih °govorcev/članov°.	
A 11.3.1	Biti pozoren na lastne negativne odzive na °kulturne/jezikovne° razlike {strahovi, prezir, gnus, vzvišenost ...}.	


Da smo nared za poskus reševanja težave, nam omogočata:

A 13.1	Volja °do prilagajanja/prožnosti v° lastnem obnašanju med sporazumevanjem z osebami, ki so °jezikovno/kulturno° drugačne.	
A 13.2.2	Volja do prilagajanja lastnega obnašanja temu, kar posameznik °ve/se nauči° o sporazumevanju v kulturi sprejema.	

Vse to so nagnjenja, ki jih je mogoče, kar zadeva naš primer, povzeti takole:

A 12.2	Pripravljenost vzdržati se (četudi začasno) ali preizprašati lastne °(besedne ali druge) prakse/oblike obnašanja/vrednote ...° in sprejeti (četudi začasno v obe smeri) °oblike obnašanja/stališč/vrednote°, ki do takrat niso sestavljale posameznikove jezikovne in kulturne „identitete“.	
A 10.1	Volja do °bolj preišljenega/manj normativnega° pogleda na °jezikovne/kulturne° pojave {izposojenke/jezikovne ali kulturne mešanice/itn.}.	

Ponovno poudarjamo, da ko je zmožnost prilagajanja enkrat uporabljena, lahko vodi naprej do znanja in povečane radovednosti:

A 3.4	Zanimanje za razumevanje tega, kar se zgodi v medkulturnem/raznojezičnem sporazumevanju.	
-------	--	---

Kaj lahko sklenemo iz te predstavitve?

Ta zgled nam omogoča skleniti naslednje:

1. Naš pogled na zmožnosti in model, ki smo ga izbrali za njihovo ubeseditev, z viri, ki jih aktivirajo – kot posledica pregleda literature, ki je sledila teoretičnim razmislekom, predstavljenim v 1. delu – sta se izkazala za primerna. Kadar so koncepti uporabljeni za konkretni primer zmožnosti, ki se uporabi v neki situaciji, so uporabni pri tvorjenju opisa, ki „je smiseln“, saj ustreza temu, kar so nas o takšnih situacijah in o tem, kaj se lahko zgodi v njih, naučile naše (osebne in kolektivne) izkušnje. Podani opis je videti primeren.
2. Opisniki virov, predstavljeni v naših seznamih, zagotavljajo dovolj široko podlago za zajem številnih vidikov, potrebnih za analizo, tj. obogatitev, ki smo jo omenili, tako na ravni splošnih kot tudi bolj specifičnih opisnikov. In to navkljub občasnemu vtisu, da imajo uporabljeni opisniki v nekaterih primerih preširok in v drugih primerih preozek obseg.

Seveda se zavedamo omejitev analize, ki temelji na enem samem primeru in ki je ne gre šteti za poskus potrjevanja modela ali pripomočka, bodisi kot opisnega modela bodisi kot pripomočka za spodbujanje pedagoškega delovanja (glejte 1.7).

Menimo, da je mogoče izbrano smer še izboljšati in da smo na pravi poti. To je pomembno pri identificiranju resnično raznovrstnih vidikov raznojezične in medkulturne zmožnosti in v povezavi s pluralističnimi pristopi deluje z vidika poučevanja/učenja. Zato lahko predpostavimo, da pedagoške oz. učne dejavnosti v razredu, temelječe na virih v seznamih, privedejo do razvoja zmožnosti, ki jih štejem kot zelo pomembne pri razvijanju raznojezične in medkulturne zmožnosti.

PRILOGA

Seznam objav, ki so služile za podlago razvoja okvira ROPP

[Ni avtorja] (2004). *Les animaux prennent la parole*. Adaptation du support développé dans le cadre du projet Evlang, à l'intention d'enfants non lecteurs.

[Ni avtorja] (2004). *Polytesse – Niveau 1: Salutations*.

Andrade, A. I. in 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*, 104, 411–420.

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

Armand, F., Maraillet, E. et Beck, A.-I. (2003). „Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique: le projet ÉLODiL”. [Presentation given at the colloquy „Dessine-moi une école”, Quebec].

Audin, L. (2004). „Apprentissage d'une langue étrangère et français: pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3”. V: Ducancel, G. et al. (ur.). *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions*. Repères No. 29. Pariz, INRP.

Babylonia, No. 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 (Roulet, Moore, Van Lier, Perregaux and Magnin-Hottelier).

Babylonia, No. 2/1999, Comano: Fondazione Lingue e Culture. Numéro consacré à l'éveil aux langues, avec un accent particulier sur le thème des emprunts. Contributions de de Pietro, de Goumöens, Kerschbaumer, Buletti, Billiez and Sabatier, Jaquet, Macaire, Candelier, Matthey, Nagel, Jeannot, Perregaux.

Babylonia, No. 4/2005, Comano: Fondazione Lingue e Culture. Numéro consacré à la didactique intégrée. Contributions de S. Wokusch et V. Béguelin-Argimòn.

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

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

Bailly, S., Castillo, D. in Ciekanski, M. (3 A. D.). „Nouvelles perspectives pour l'enseignement/ apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire”. V: Sabatier, C. et al. (ur.), *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif*.

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

Beacco, J.-C., Bouquet, S. in Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) – Un référentiel*. Pariz, Didier in Council of Europe Publishing.

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

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

Bernaus, M., Andrade, A.-I., Kervran, M., Murkowska, A. in Trujillo Sáez, F. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg/Gradec: Council of Europe/European Centre for Modern Languages, spletna stran projekta: [www.ecml.at/mtp2/LEA/].

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

Byram, M., Gribkova, B. in Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. [www.coe.int]

Byram, M. in Tost Planet, M. (2000). *Social identity and the European dimension: Intercultural competence through foreign language learning*. Gradec in Strasbourg, Council of Europe Publishing in ECML. [www.ecml.at]

Byram, M., Zarate, G. in Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère (Troisième partie)*. Pariz, CLE International.

Castellotti, V. in Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.

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, 155– 172.

Coste, D., Moore, D. in Zarate, G. (1997). „Compétence plurilingue et pluriculturelle“. V: *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Pariz, EDICEF, 8–67.

Svet Evrope (2001). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Strasbourg in Cambridge, Council of Europe Publishing/Cambridge University Press. [www.coe.int]

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

Cushner, K. in Brislin, R. W. (1996). *Intercultural interactions. A practical guide*. Poglavlje 2. London, Sage.

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

Dabène, L. in 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.

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

Cushner, K. in Brislin, R. W. (1996). *Intercultural interactions. A practical guide*. Poglavje 2. London, Sage.

Dabène, L. (1996). „Pour une contrastivité ‘revisitée’“. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104.

Dabène, L. in 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*, 104, 479–490.

Degache, C. in Masperi, M. (1998). „La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes“. V: Billiez, J. (dir.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-LIDILEM, 361–375.

Donmall, G. (ur.) (1985). *Language awareness*. London, CILT.

Donmall, G. (1992). „Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms“. V: James, C. et al. (ur.), *Language awareness in the classroom*. London in New York, Longman, 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“. V: Carton, Francis et Riley, Philippe (dirs.), *Vers une compétence plurilingue, Recherches et applications*, julij 2003, 18–31.

Evlang (vsa didaktična gradiva).

Fantini, A. E. (2000). „A central concern: Developing intercultural competence“. (Prilagojeno v delu iz „Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force“, World Learning, Brattleboro, VT, ZDA, 1994).

Fenner, A.-B. in Newby, D. (2000). *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Gradec in Strasbourg, ECML/Svet Evrope. [www.ecml.at]

Fremdsprache Deutsch – Goethe-Institut (ur.). (2004). „Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. Fremdsprache Deutsch“, *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 31. Zlasti: Oomen-Welke, I. in Krumm, H.-J.; Candelier, M.; Hufeisen, B.; Reif-Breitwieser, S.; Esteve, O.

Gajo, L. (1996). „Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane: un atout bilingue doublé d'un atout roman?“. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 431–440.

Garrett, P. in James, C. (1992). „Language awareness – A way ahead“. V: James, C. et al. (ur.). *Language awareness in the classroom*. London in New York, Longman, 306–318.

Gonod, A., Fleury, H. in Lehours, C. (2004). „Jouons avec les jours de la semaine“. [Adaptation of the Evlang publication „Les langues, jour après jour“].

Gorin-Pin, G. in 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*, 8, 3 in 4, 124–142.

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

Huber, J., Huber-Kriegler M. in Heindler D. (ur.) (1995). *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- und Kulturerziehung*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung, Gradec. Reihe III. Textes de: Delanoy, W.; Wintersteiner, W.; Penz, H.; Meixner, Ch.; Camilleri, A.; Gstettner, P.; Pihler, M.

Hufeisen, B. in Neuner, G. (ur.) (2004). *The plurilingualism project: Tertiary language learning – German after English*. (angleška različica Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch). Gradec/Strasbourg, ECML/Council of Europe Publishing. [www.ecml.at]

James, C. in Garrett, P. (1992). „The scope of language awareness“. V: James, C. et al. (ur.). *Language awareness in the classroom*. London in New York, Longman, 3–20.

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

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

Luchtenberg, S. (2003). „Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik“. V: Rastner, E.-M. (ur.). *Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck, Dunaj, München, Bozen, StudienVerlag, 27–46.

Lutjeharms, M. (2002). „Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien“. V: Kischel, G. (ur.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001*. Hagen, 9.–10. november 2001. Aachen, Shaker, 119–135.

Manço, A. A. (2002). *Les compétences psycho-sociales. Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. Pariz, 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“. V: Dabène, L. et Degache, C. (ur.). *Comprendre les langues voisines. Etudes de linguistique appliquée*, 104, 491–502.

Matzer, E. *Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien: KIESEL*. (brez datuma).

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

Meißner, F.-J. (2005). „Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum“. V: Meißner, F.-J. (koord.). „Neokommunikativer“ Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34. Tübingen, Narr, 125–145.

Meißner, F.-J. (2005). „Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht“. V: Hufeisen, B. in Lutjeharms, M. (ur.). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen, Narr, 129–135.

- Meißner, F.-J. in Burk, H. (2001). „Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12, 63–102.
- Meißner, F.-J., Meißner, C., Klein, H. G. in Stegmann, T. D. (ur.) (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*. Pariz, Didier.
- Murphy-Lejeune, E. in Zarate, G. (2003). „L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques“. *Vers une compétence plurilingue, Recherches et applications*. Julij, 32–46.
- Neuner, G. (1998). „Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes“. V: *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Pariz, EDICEF, 97–154.
- Nony, R., Louat, A., Lecacheux, N., Delaume, L., Jacquet, P., Hamel, A. in Kervran, M. (2004). *Tintin polyglotte*.
- Oomen-Welke, I. (2003). „Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext“. V: Bredel, U. et al. (ur.). *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 2. Paderborn u.a., Schöningh, 452–463.
- Paige, R. M. (1993). „Trainer competencies for international and intercultural programs“. V: Paige, R. M. (ur.). *Education for the intercultural experience*. Maine, Intercultural Press, Inc., 169–199.
- PECARO – Plan cadre romand (2004), Chapitre 8: Langues.
- PECARO – Plan cadre romand (2004), Chapitre 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?“. V: Dasen, P. R. et al. (ur.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*. Bruselj, De Boeck, 181–201.
- Perregaux, Ch., de Goumoëns, C., Jeannot, D. in de Pietro, J.-F. (ur.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. Volume 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. in de Pietro, J.-F. (ur.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. EOLE. Vol. 2 (3P-6P; 8-11 ans)*. Neuchâtel, SG/CIIP.
- Programmes scolaires en France (programmes de 2002).
- Praxis Deutsch – Erhard Friedrich Verlag (ur.) (1999). „Sprachen in der Klasse. Praxis Deutsch“. V: *Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 157. Prispjevki avtorjev Oomen-Welke, I., Belke, G., Brill, T., Nöth, D. in Steinig, W.; Knapp, W.; Häcker, S.; Vief-Schmidt, G. in Bermanseder, St.; Riehl, C.

Pusch, M. D., Seelye, H. N. in Wasilewski, J. H. (1984). „Training for multicultural education competencies“. V: Pusch, M. D. (ur.). *Multicultural education. A cross cultural training approach*. Maine, Intercultural Press, Inc.

Renwick, G. W. (1984). „Evaluation: Some practical guidelines“. V: Pusch, M. D. (ur.). *Multicultural education. A cross cultural training approach*. Maine, Intercultural Press, Inc.

Reymond, C. in Mack, O. (2006). „Didactique intégrée des langues: dispositif pour futurs enseignants primaires“. V: *Babylonia*, št. 1/2006. Comano, Fondazione Lingue e Culture, 52–54.

Riley, P. (2003). „Le 'linguisme'- multi- poly- pluri? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques“. V: Carton, F. et al. (dirs.). *Vers une compétence plurilingue*, 8–18.

Roberts, C. et al. (2001). „Language learners as ethnographers“. *Multilingual Matters*.

Rost-Roth, M. (2004). „The promotion of intercultural competence in tertiary language teaching: German after English“. V: Hufeisen, B. in Neuner, G. (ur.). *The Plurilingual Project: Tertiary language learning – German after English*. Gradec in Strasbourg, ECML in Svet Evrope. [www.ecml.at]

McGurn, J. (1997). „L'escalier dérobé de Babel“. V: *L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Recherches et applications*. Hachette, 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. Zürich, Orell Füssli.

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

Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Strasbourg, Svet Evrope.

„The Language Investigator“ – [spletna stran: www.language-investigator.co.uk]

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

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. in Penz, H. (2003). *Cultural mediation and language learning and teaching*. Gradec in Strasbourg, ECML in Council of Europe Publishing. [www.ecml.at]

BIBLIOGRAFIJA

- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen, Narr.
- Beacco, J.-C. in Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe – from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg, Svet Evrope. [www.coe.int/lang/en]
- Beacco, J.-C. et al. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg, Svet Evrope. [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*. Bruselj: Labor.
- Bronckart, J. P. in Dolz, J. (1999). „La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? “. V: Dolz, J. in Ollagnier, E., *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruselj, De Boeck, 27–44.
- Bulea, E. in Bronckart, J.-P. (2005). „Pour une approche dynamique des compétences (langagières)“. V: Bronckart, J.-P., Bulea, E. in Pouliot, M. (ur.). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 193–227.
- Candelier, M. in de Pietro, J.-F. (2011). „Les approches plurielles: cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles“. V: Blanchet, P. in Chardenet, P.(ur.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*.
- Pariz, Editions des archives contemporaines et Agence universitaire de la Francophonie, 259–273.
- Svet Evrope (2001). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Strasbourg in Cambridge, Council of Europe Publishing in Cambridge University Press. [www.coe.int]
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. [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 21/22 (posebna izdaja o: Les compétences: concepts et enjeux)*, Université de Liège, 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*. Pariz in Bruselj, Nathan and Labor.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Pariz, Seuil (prevod dela The hidden dimension, 1966).
- Hall, E. T. (1981). „Proxémique“. V: Winkin, Y. (ur.). *La nouvelle communication*. Pariz, Seuil, 191–221.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruselj, De Boeck.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Pariz, Éditions d'organisation.

Meißner, F.-J. in Senger, U. (2001). „Vom induktiven zum konstruktiven Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung“. V: Meißner, F.-J. in Reinfried, M. (ur.). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen, Narr, 21–50.

Pekarek Doehler, S. (2005). „De la nature située des compétences en langue“. V: Bronckart, J.-P., Bulea, E. in Pouliot, M. (ur.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 41–68.

Integrirani didaktični pristop

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

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

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

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

Hufeisen, B. in Neuner, G. (ur.) (2003). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire - L'allemand après l'anglais*. Gradec in Strasbourg, ECML/Council of Europe Publishing. [www.ecml.at]

Kervran, M. in Deyrich, M.-C. (ur.) (2007). „Les langues en primaire: quelles articulations“ [= *Les Langues Modernes*, 4].

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

Wokusch, S. (2005). „Didactique intégrée: vers une définition“, *Babylonia*, 4.

Jezikovno prebujanje

Candelier, M. (ur.) (2003a). *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruselj, De Boek – Duculot.

Candelier, M. (ur.) (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*. Gradec in Strasbourg, ECML/Council of Europe Publishing. [www.ecml.at]

Candelier, M. (2007). „Awakening to languages and Language policy“. V: Cenoz, J. in Hornberger, N. *Encyclopedia of Language and Education*, 2. izdaja, zvezek 6, *Knowledge about Language*. Heidelberg, Springer-Verlag, 219–232.

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

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

James, C. in Garrett, P. (1992). „The scope of language awareness“. V: James C. in Garrett P. (ur.), *Language awareness in the classroom*, Longman, London.

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

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

Spletne strani

Discovering languages – [http://www.ascl.org.uk/Home/About_us/Projects/Discovering_language/]

EDiLiC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle) – [www.edilic.org/]

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

Medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki

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

Conti, V. in Grin, F. (ur.) (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Ženeva, Editions Georg.

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

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. [www.coe.int]

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

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

Meißner, F.-J., Meißner, C., Klein, H. G. in 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.

Medkulturni pristop

Byram, M. (ur.) (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.

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

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

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. in Penz, H. (2003). *Cultural mediation and language learning and teaching*. Gradec in Strasbourg, ECML in Council of Europe Publishing. [www.ecml.at]

Prodajni zastopniki publikacij Sveta Evrope

BELGIJA

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

BOSNA IN HERCEGOVINA

Robert's Plus d. o. o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000, SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Faks: + 387 33 640 818
E-pošta: 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
brezplačni tel.: (866) 767 6766
E-pošta: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

HRVAŠKA

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

GRČIJA

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

MADŽARSKA

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

ČEŠKA REPUBLIKA

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

DANSKA

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

FINSKA

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

FRANCIJA

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-pošta: 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-pošta: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

NEMČIJA/AVSTRIJA

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-pošta: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

ITALIJA

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



NORVEŠKA

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

POLJSKA

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

PORTUGALSKA

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-pošta: info@livrariaportugal.pt
<http://www.livrariaportugal.pt>

RUSKA FEDERACIJA

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

ŠVICA

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

ŠPANIJA

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

ZDRUŽENO KRALJESTVO

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

ZDRUŽENE DRŽAVE in 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-pošta: coe@manhattanpublishing.coe
<http://www.manhattanpublishing.com>

COUNCIL OF EUROPE PUBLISHING

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81

Faks: +33 (0)3 88 41 39 10

E-pošta: publishing@coe.int

<http://book.coe.int>

