



РЕФЕРЕНТНИ ОКВИР ЗА ПЛУРАЛИСТИЧКЕ ПРИСТУПЕ ЈЕЗИЦИМА И КУЛТУРАМА КОМПЕТЕНЦИЈЕ И РЕСУРСИ

Мишел Канделије (координатор),
Антоанет Камилјери-Грима,
Вероник Кастелоти,
Жан-Франсоа де Пјетро,
Илдико Леринц,
Франц-Јозеф Мајснер,
Артур Ногерол,
Ана Шредер-Сура

Уз учешће Миријел Молиније

РЕФЕРЕНТНИ ОКВИР ЗА ПЛУРАЛИСТИЧКЕ ПРИСТУПЕ ЈЕЗИЦИМА И КУЛТУРАМА КОМПЕТЕНЦИЈЕ И РЕСУРСИ

Мишел Канделије (координатор),
Антоанет Камилјери-Грима,
Вероник Каstelоти,
Жан-Франсоа де Пјетро,
Илдико Леринц,
Франц-Јозеф Мајснер,
Артур Ногерол,
Ана Шредер-Сура
Уз учешће Миријел Молиније

Француско издање:

CARAP – FREPA

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

ISBN: 978-92-871-7173-3

Превод: Фондација Темпус

Припрема овог прерађеног издања:

Мишел Канделије (координатор), Жан-Франсоа де Пјетро, Рејмонд Фачол, Илдико Лерини, Шавије Пасквал и Ана Шредер-Сура

Уз подршку Карен Гонзалес Орељане и Карин Витвицки (практиканти Европског центра за живе језике – Универзитет у Ле Ману), Шантал Буске (практикант, Универзитет у Ле Ману) и Анке Енглиш (студент, Универзитет Јустус Либиг, Гисен).

Мишљења изнесена у овом раду су одговорност и мишљења аутора и не одражавају нужно службену политику Савета Европе.

Дозвољена је репродукција одломака (до 500 речи), осим у комерцијалне сврхе, под условом да се очува интегритет текста, да се одломак не користи ван контекста, да се не преносе непотпуне информације, нити да се на други начин читалац обмањује у погледу природе, оквира или садржаја текста. Изворни текст увек мора да се наведе на следећи начин: „© Савет Европе, 2012“. Све друге захтеве везане за репродукцију/превод целог документа или неког његовог дела треба упутити Директорату за комуникацију Савета Европе (F-67075 Strasbourg Cedex или publishing@coe.int).

За сва друга питања у вези са овим документом треба се обратити Европском центру за живе језике Савета Европе (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, Nikolaiplatz 4, A-8020 Graz, Austria; information@ecml.at).

Прелом: Европски центар за живе језике Савета Европе
www.ecml.at

Насловна фотографија: © Shutterstock.com

Издаваштво Савета Европе
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

© Савет Европе, април 2024.

Садржај

| | |
|--|----|
| 1. ОПШТИ ПОДАЦИ | 7 |
| 1.1 Оквир за компетенције и ресурсе у средишту пројекта FREPA | 7 |
| 1.2 Плуралистички приступи | 8 |
| 1.2.1 Кратко представљање | 8 |
| 1.2.2 Плуралистички приступи и развој <i>плурилингвалне и плурикултурне компетенције</i> | 10 |
| 1.3 Потреба за референтним оквиром | 11 |
| 1.3.1 Због чега је неопходан? | 11 |
| 1.3.2 Коме је намењен? | 12 |
| 1.4 Компетенције и ресурси – теоријске опције | 13 |
| 1.5 Методологија која је усвојена за развој оквира | 15 |
| 1.6 Представљање компетенција и ресурса у датом оквиру | 16 |
| 1.7 Закључне напомене | 17 |
| 1.8 Усвојена правила у графичком приказивању | 19 |
| 1.8.1 Специфична природа ресурса | 19 |
| 1.8.2 Остала усвојена правила | 20 |
| 2. ГЛОБАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ – ТАБЕЛА А | 21 |
| 3. СПИСАК РЕСУРСА | 27 |
| 3.1 Знање | 27 |
| 3.2 Ставови | 43 |
| 3.3 Вештине | 57 |
| 4. ЗА БОЉЕ РАЗУМЕВАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА И РЕСУРСА ОКВИРА FREPA – ДОДАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ | 68 |
| 4.1 Боље разумевање списка ресурса | 68 |
| 4.1.1 Напомене | 68 |
| 4.1.1.1 Опште напомене | 68 |

| | | |
|---|---|-----|
| 4.1.1.2 | Напомене везане за списак ресурса који се односе на знања | 70 |
| 4.1.1.3 | Напомене везане за списак ресурса који се односе на ставове | 76 |
| 4.1.1.4 | Напомене везане за списак ресурса који се односе на вештине | 82 |
| 4.1.2 | Напомене о терминологији | 86 |
| 4.1.2.1 | Трансверзалне напомене | 86 |
| 4.1.2.2 | Напомене везане за списак који се односи на ставове | 87 |
| 4.1.2.3 | Напомене везане за списак који се односи на вештине | 88 |
| 4.2 | Напомене и објашњења везана за компетенције и ресурсе | 88 |
| 4.2.1 | Делимично хијерархијски организован скуп дескриптора | 88 |
| 4.2.2 | Континуум од ресурса до компетенција | 89 |
| 4.2.3 | Компетенције и ресурси: Пример повезивања оба нивоа | 90 |
| ПРИЛОГ - Списак публикација које су послужиле као основ за развој оквира FREPA | | 98 |
| БИБЛИОГРАФИЈА | | 104 |

1. Општи подаци

1.1 Оквир за компетенције и ресурсе у средишту пројекта FREPA

Пројекат FREPA наставницима, наставницима приправницима и лидерима у образовању нуди скуп алата¹ у којима централну улогу игра низ референтних дескриптора, „компетенција и ресурса“, као и систематско и (делимично) хијерархијски дефинисано представљање компетенција и ресурса који се могу развити плуралистичким приступима².

Овај скуп референтних дескриптора први је CARAP производ који је развијен у оквиру пројекта „Кроз језике и културе“ (енгл. *Across Languages and Cultures*) у периоду од 2004. до 2007. године (<http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>). Такође, саставни је део овог

¹ Сви ови алати доступни су на адреси <http://carap.ecml.at>. Неки од њих се могу прибавити од Европског центра за живе језике у штампаној верзији.

² Плуралистички приступи се разматрају под тачком 1.2. а разлика између компетенција и ресурса се разматра под тачком 1.4. Објашњење зашто је могућа само делимична хијерархијска подела (имајући на уму одређене делове оквира) дато је у поглављу 4.2.1.

документа (видети 2. део – Табела глобалних компетенција и 3. део – Списак ресурса). Дескриптори ресурса су представљени и на веб-страници FREPA (<http://carap.ecml.at>) у формату хипертекста који олакшава визуелни преглед. Сви остали алати развијени су између 2008. и 2011. године током трећег средњорочног програма Европског центра за живе језике.

FREPA – база података *Онлајн наставних материјала* нуди наставне активности на различитим језицима који потпадају под оквир четири плуралистичка приступа. Сврха ове збирке материјала је да наставницима олакша приступ наставним активностима које ће ученицима помоћи да усвоје знања, вештине и ставове које оквир наводи као „ресурсе“ а који се могу развити плуралистичким приступима. Сав предложени материјал изричито се односи на дескрипторе ресурса у облику у ком се налазе у овом документу.

FREPA – *Материјал за обуку*, који се састоји од неколико модула који се могу користити самостално, путем интернета или током конвенционалних сесија обуке наставника, требало би да обезбеди ефикасно коришћење материјала, иако његова релевантност може да варира у зависности од предметног модула и публике којој се представља.

Онлајн документ *FREPA – Табела дескриптора за план и програм наставе и учења* још једном представља списак ресурса везаних за знање, вештине и ставове, и такође користи хипертекст, али уз додатне графичке приказе који сваки елемент из табеле смешта у наставни програм ученика (иако је табела информативна јер се заснива искључиво на личном искуству аутора).

Детаљнији приказ материјала за овај пројект може се пронаћи у брошури *FREPA – Увод за кориснике*, који се детаљно бави сваким од инструмената и даје примере за њихову употребу.

1.2 Плуралистички приступи

1.2.1 Кратко представљање³

Термин „плуралистички приступи језицима и културама“ односи се на дидактичке приступе који користе активности наставе/ учења које обухватају више (од једног) варијетета језика или култура.

Супротан је приступима који се могу означити „јединственим“, у којима дидактички приступ узима у обзир само један језик или одређену културу и посматра их изоловано. Овакви јединствени приступи нарочито су се вредновали у време када су развијане

структуралне а касније и комуникативне методе а сви преводи⁴ и позивања на оригинални језик били искључени из наставних процеса.

Током протеклих 30 година, у методици наставе језика појавила су се четири плуралистичка приступа. Први, назван *интеркултурни приступ*, имао је јасан утицај на методiku наставе језика због чега је и добро познат.

Овај приступ има много варијаната, а све се заснивају на дидактичким принципима који се залажу за коришћење феномена из једне или више области културе (које се посматрају као хибридне, отворене и динамичне) као основ за разумевање других феномена из једне или више других области. Ови принципи такође подржавају имплементацију стратегија чији је циљ да се подстакне разматрање модалитета контаката међу појединцима који потичу из различитих културних контекста.⁵

Други приступи, који су усмеренији на језик, вероватно изискују детаљније представљање. То су *буђење свести о језицима, међујезичко разумевање повезаних језика*, као и *интегрисани дидактички приступи различитим језицима* који се изучавају како у оквиру плана и програма наставе и учења тако и изван њега.

4 Како је превођење активност која подразумева „више од једног“ језичког варијетета, могло би се помислити да би у плуралистички приступ требало да уврстимо и класичне методе учења кроз граматику и превођење. То не чинимо јер појам „приступ“ који смо одабрали подразумева да се глобалније посматрано узму у обзир два или више језика и две или више култура, што је више него што је случај код традиционалних вежби превођења. Упркос томе, сматрамо да у појединим фазама процеса наставе и учења језика, превођење може бити добра полазна тачка за осврт на поређење језика и препознавање одређених културних појава.

5 Упоредити на пример са ауторима попут Бајрама (Вугат, 2003, 2010); Зарате и осталих (Zarate et al., 2003). Упоредити с дефиницијом Бајрама, Грибкове и Старкија (Вугат, Gribkova & Starkey, 2002:9): „Интеркултурна димензија у настави језика има циљ да осигура да ученици постану интеркултурни говорници или медијатори који могу да се баве комплексношћу и вишеструким идентитетима [...]“.

3 Овај текст садржи ситне измене у односу на презентацију плуралистичких приступа датих у уводу документа „FREPA – Увод за кориснике“, у коме се могу наћи додатне информације.

Интегрисани дидактички приступ, који је вероватно најпознатији од ова три приступа, усмерен је на пружање помоћи ученицима да успоставе везе између **ограниченог** броја језика – оних које уче у оквиру плана и програма наставе и учења, било да је то путем „традиционалних“ метода подучавања истих компетенција у свим језицима који се предају или кроз дефинисање *делимичних компетенција* за неке од њих. Циљ је да први језик (или језик образовања) служи као одскочна даска за лакше усвајање првог страног језика, а затим да се та два језика користе као основа за учење другог страног језика (међујезичка подршка, такође и из „нових“ језика за језике који се већ знају). За овај приступ се Е. Руле (Roulet 1980) залагао у свом раду још почетком осамдесетих година прошлог века. За такав правац определили су се и многи пројекти који су истраживали идеју *немачки након енглеског* када се та два језика уче као страни језици (упоредити са студијама које се баве учењем *терцијарног језика*, попут оне коју су радили Нојнер и Хуфајзен (Neuner & Hufeisen 2004).⁶

То се види и у појединим приступима двојезичном (или вишејезичном) образовању, где је присутна тежња да се идентификују и оптимизују односи између језика који се користе (и начина на који се они уче) како би се тиме створила права вишејезична компетенција (Cavalli, 2007).

У приступу под називом *међујезичко разумевање повезаних језика*, ученик истовремено учи два или више језика из исте језичке породице (романски, германски, словенски језици итд.) – при чему је један од тих језика ученику матерњи језик, језик образовања или језик који је претходно већ усвојио. Код овог приступа, систематско усмерење је на вештинама рецепције јер је развој разумевања најопипљивији начин коришћења знања сродног језика за учење

новог. Наравно, то не искључује додатну корист за развој вештина продукције. Током друге половине деведесетих година прошлог века, остварен је иновативан рад у овој области са одраслим ученицима, укључујући универзитетске студенте, како у Француској и другим земљама где се говоре романски језици, тако и у Немачкој, као и у скандинавским и словенским земљама. Велики број пројеката је добијао подршку на европском нивоу кроз програме Европске уније. Примери овог приступа могу се наћи у одређеним материјалима насталим за потребе приступа *буђење свести о језицима*, али се врло мало радило на *међујезичком разумевању код деце*.⁷

Европски пројекти омогућили су шири развој покрета *буђење свести о језицима* (упоредити нарочито с пројектима *Eulang* и *Janua Linguarum*, Candelier 2003a, 2003b), дефинишући га на следећи начин: „Појам буђење свести о језицима се користи да опише приступе код којих се неке од активности учења баве језицима које школе генерално не намеравају да подучавају“. То не значи да се овај приступ бави искључиво таквим језицима. Приступ се бави језиком образовања и било којим другим језиком који је у процесу учења. Међутим, није ограничен само на ове „научене“ језике, већ обухвата све друге језичке варијетете – из куће, окружења, као и целог света, без икаквих изузетака. Због великог броја језика на којима ученици раде – често и више десетина – *буђење свести о језицима* се може чинити најекстремнијим видом плуралистичког приступа. Плуралистички приступ је осмишљен преваходно као начин да се деци школског узраста представи језичка разноликост (укључујући разноликост њихових сопствених језика!) на самом почетку школовања, што би допринело

⁶ Видите такође: Castellotti, 2001; De Pietro, 2009; Forlot, 2009; Kervran & Deyrich, 2007; Wokusch, 2005.

⁷ Упоредити, између осталог, и са: Blanche-Benveniste et al. 1997, Dabène 2002; Conti and Grin (dirs.) 2008; Doyé 2005; Escudé & Janin 2010; Klein & Stegmann 2000; Meissner et al. 2004.

бољем препознавању језика које су у школу „донела“ алофона деца и, исто тако, као врста припремног курса који је развијен за основне школе. Залагање за овај приступ може служити и као подршка учењу језика током целокупног школовања ученика.⁸

Осим тога, на овом месту се може напоменути и да је буђење свести о језицима изричито повезано с покретом свест о језику чији је покретач био Е. Хокинс у Уједињеном краљевству током 80-их година прошлог века (упоредити: Хокинс 1984. и Џејмс и Гарет – James & Garret, 1992). Ипак, ми сматрамо да данас на „*éveil aux langues*“ (у преводу буђење свести о језицима) треба гледати као на поткатегорију приступа свест о језику која је предмет истраживања која су по карактеру више психолингвистичка него педагошка и што нужно не подразумева да се он изложи већем броју језика. Због тога они који се залажу за „*l'éveil aux langues*“ преферирају да за опис свог приступа користе други термин преузет из енглеског језика – *језичко буђење*.

Као што је већ наведено, сматрамо да одређени приступи који подразумевају двојезичну наставу (тј. где се подучавање тзв. нејезичких предмета обавља на два језика) припадају *интегрисаном дидактичком приступу* различитим језицима који се изучавају. Исто тако, подучавање нејезичких предмета може се комбиновати с приступом попут „*éveil aux langues*“ (упоредити с пројектом *ConBaT+* Европског центра за живе језике: <http://conbat.ecml.at>) или с приступом који полази од међујезичког разумевања повезаних језика (упоредити са интернет страном *Euromania*: www.euro-mania.eu/).

1.2.2 Плуралистички приступи и развој плурилингвалне и плурикултурне компетенције

Већ смо поменули да су дескриптори *FREPA* развијени у оквиру пројекта *Кроз језике и културе* у периоду од 2004. до 2007. године. Овај пројекат је саставни део другог средњорочног програма Европског центра за живе језике чији је циљ био да допринесе „великој промени парадигме“ кроз коју се манифестује „развој глобалног става према језичком образовању, који би укључио подучавање и учење СВИХ језика са циљем да се искористи њихов синергијски потенцијал“.

Када је у питању ова промена парадигме (која још увек траје)⁹, она подразумева напуштање „подељеног“ приступа језичким и културним компетенцијама појединца, односно одбацивање ставова, које је логична последица начина на који је „плурилингвална и плурикултурна компетенција“ приказана у *Заједничком европском оквиру за језике*. Ова компетенција није „скуп различитих и одвојених компетенција“ већ „плурилингвална и плурикултурна компетенција која обухвата читав низ језика који су доступни појединцу“ (Council of Europe 2001:168; упоредити и са следећим ауторима: Coste, Moore & Zarate 1997).

Ова тврдња је изнета у *Водичу за развој политика за језичко образовање у Европи* (Веасо & Вугат 2007:73): „Управљање репертоаром [који одговара плурилингвалној компетенцији] значи да се језичке варијанте

8 Упоредити и с Perregaux et al. (dirs.) 2002; De Pietro 2003; Kervran (coord.) 2006; Candelier 2007; веб странице EDiLiC, EOLE, Discovering language, The language investigator.

9 Упоредити нпр. с *Водичем за развој и спровођење плана и програма наставе и учења за плурилингвално и интеркултурно образовање* (Веасо et al. 2010). Термин „плурилингвална и плурикултурна компетенција“ је замењен термином „плурилингвална и интеркултурна компетенција“. Користимо оба израза у зависности од тога на који се рад позивамо.

од којих се састоји тај репертоар не третирају одвојено; уместо тога, иако се међусобно разликују, третирају се као једна компетенција која је доступна датом носиоцу друштвеног деловања“.

Не може се довољно нагласити да плуралистички приступи, како су дефинисани у претходном тексту, имају кључну улогу у изградњи „плурилингвалне и плурикултурне компетенције“ код сваког појединца. Јер како неко може да осигура да се „варијететима“ неће „приступити изоловано“ ако се неко ограничи на примену „једног приступа“?

Другим речима, уколико ће плурикултурна компетенција заиста бити онаква каквом је описују инструменти Савета Европе, и уколико искрено желимо да усвојимо принцип синергије који он препоручује како бисмо оним ученицима помогли да изграде и стално проширују и продубљују сопствену плурилингвалну компетенцију, сматрамо да ученике треба навести да самостално развију скуп знања (*savoirs*), ставова (*savoir-être*) и вештина (*savoir-faire*):

- О језичким и културним чињеницама уопштено (скуп категорија с предзнаком „транс“: нпр. „трансјезички“, „транскултурни“);
- Како би се ученицима омогућио лакши приступ одређеном језику или култури коришћењем способности стечених у вези с другим језиком или другом културом, или у другом језику или другој култури (или одређених аспеката истих) – (скуп категорија с предзнаком „интер“: нпр. „интерјезички“, „интеркултурни“).

Оваква знања, вештине и ставови се, очито, могу развити само када је учионица простор у ком се више језика и култура – и односи између њих – сусрећу, истражују и повезују. Другим речима, у контексту „плуралистичких приступа језицима и културама“.

У брошури *FREPA* – Увод за кориснике низ страна (у 1. поглављу) посвећен је

објашњавању да плуралистички приступи, и самим тим и *FREPA*, као важан инструмент за њихову примену у образовању, јесте неопходан алат за успостављање политика језичког образовања. Такве политике могу да понуде одговоре на образовне и друштвене циљеве које сматрамо суштинским и које Савет Европе настоји да промовише у циљу развоја плурилингвалне и интеркултурне компетенције сваког ученика.

1.3 Потреба за референтним оквиром

1.3.1 Због чега је неопходан?

Иако већ постоји велики број доступних теоријских и практичних радова који се баве различитим плуралистичким приступима језицима и културама (упоредити библиографске референце из тачке 1.2.1. у претходном тексту), још увек не постоји (осим у нашем пројекту) скуп дескриптора знања, вештина и ставова који се могу развити таквим плуралистичким приступима.

Недостатак скупа дескриптора је озбиљна препрека у настави и учењу језика и култура у домену који је, као што смо показали, кључни аспект сваког дидактичког приступа који узима у обзир најновија схватања језичких и културних компетенција сваког појединца и тежи остваривању општих и специфичних циљева које је поставио Савет Европе.

Како постоји више плуралистичких приступа, поставља се питање како се међу њима може створити синергија. С обзиром на то да се, као што смо већ видели, заснивају на истом принципу (успостављање односа између различитих језика и култура кроз педагошку активност) са циљем да се постигну специфични резултати, важно је да се такви

приступи примењују на координисан начин. Иако су на почетку, у циљу отварања нових перспектива, иницијатори овог приступа били „задовољни“ тиме да прате одређену „путању“ (један од поменутих приступа), сада је неопходно размотрити целокупну ову област како би се отвориле нове перспективе, укључујући и њено повезивање с подучавањем одређених језика и другим образовним дисциплинама. У брошури *FREPA – Увод за кориснике* читаво једно поглавље (3. поглавље) посветили смо питању како плуралистички приступи могу допринети развоју планова и програма наставе и учења који имају за циљ сегментацију учења. У наведеном поглављу, разматра се не само допринос који су плуралистички приступи и оквир *FREPA* дали изради и имплементацији глобалног образовања у настави језика већ се представљају и планови и програми наставе и учења који су недавно усвојени у Каталонији и француском говорном подручју Швајцарске, који се могу сматрати првим стварним спровођењем начела која потичу из ових принципа.

На основу наведеног, може се тврдити да референтни оквир за плуралистичке приступе представља основни алат:

- За развој планова и програма наставе и учења који повезују и могу да утичу на напредак у стицању различитих знања, вештина и развијања ставова којима (само) плуралистички приступи имају (лакши) приступ;
- За успостављање веза између различитих плуралистичких ставова, као и веза између ових приступа и учења комуникативних језичких компетенција у оквиру конкретних језика (веза које су истовремено појмовне и практичне, у оквиру планова и програма наставе и учења и саме наставе), као и шире, за успостављање веза између предности плуралистичких приступа и других нејезичких предметних области.

Осим тога, оквир *FREPA*, који се може сматрати делом традиције онога што се назива „оквири компетенција“:

- Може допринети препознавању вредности плуралистичких приступа чији потенцијал још увек није у потпуности признат (што значи да се два таква приступа – *језичко буђење и међујезичко разумевање повезаних језика* – често посматрају као пуко „подизање свести“);
- Представља основну допуну за постојеће инструменте, нарочито за *Заједнички европски оквир за живе језике* или Европски језички портфолио, који се још увек често баве језичким способностима супротстављањем језика, упркос принципу који смо претходно навели о *плурилингвалној и плурикултурној компетенцији* (упоредити *FREPA – Увод за кориснике*, Увод, тачка 2).

1.3.2 Ко ме је намењен?

Оквир *FREPA*, развијен у оквиру пројекта „Кроз језике и културе“, намењен је различитим заинтересованим странама у области образовања:

Онима који су ангажовани на изради плана и програма наставе и учења или школских програма у установама које сnose одговорност за то (министарства, агенције, институти, итд.);

Лицима одговорним за израду наставног материјала (у јавном и приватном сектору), било да су материјали конкретно намењени за практичну примену плуралистичких приступа или су „традиционалнији“ наставни материјали јер сматрамо да свако подучавање језика мора у целости бити повезано с плуралистичким приступима и да се остварује кроз плуралистичке приступе;

- Наставницима (језика – свих језика – или других предмета чија настава укључује језичку димензију), у вези с *FREPA* –

Онлајн наставним материјалима (<http://sarap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx>) које нуди пројекат *FREPA*;

- Онима који се баве обуком наставника, било оних који већ практикују плуралистичке приступе или оних који их не практикују. Циљ оквира је да пружи подршку наставницима / спроводиоцима обука који се већ баве иновацијама и подстакне друге да их прихвате.

Код све четири категорије, та лица могу радити у сектору образовања на било ком нивоу, било у школи или изван ње (јер је оквир *FREPA* релевантан за све видове учења језика). С обзиром на то да је присутан и у перспективи глобалног језичког образовања и образовања у области културе, релевантан је и за све језике, ма који да је њихов статус, не само за „стране“ или „друге“ језике, већ и за језике образовања и језике које алофони ученици усвајају код куће (језици миграната и регионални језици).

Наравно, и ван и кроз све четири наведене категорије, управо су ученици ти који су крајњи корисници овог пројекта.

1.4 Компетенције и ресурси – теоријске опције

Оквир се мора заснивати на појму компетенције који је максимално јасан, утемељен и кохерентан. Овај појам је значајан како са аспекта Заједничког европског референтног оквира за живе језике тако и за пројекат *FREPA*. Истовремено, појам компетенције, који је данас присутан у великом броју различитих контекста, у примени добија различита значења, често

врло нејасна. Такође је предмет бројних а понекад и жучних дебата¹⁰.

Током прве фазе развоја оквира *FREPA*, свест о оваквом стању наводи нас да проучимо различита прихваћена значења и концепте који се тренутно користе за дефинисање појма компетенције, заједно с другим комплементарним или приближним појмовима који такође могу бити од помоћи¹¹. Нећемо се враћати на ово, пошто је наш циљ овде у суштини прагматичан. Да бисмо развили пројекат, потребан нам је оперативан појам који ће нам омогућити да схватимо приоритете плуралистичких приступа а нарочито оно са чиме је вероватно да ћемо се суочити у учионицама – што значи, оно што треба укључити у оквир. Без претензија у погледу тога да смо решили озбиљне потешкоће које настају када се дотакнемо ових питања, усредсредити ћемо се у суштини на теоријске опције до којих нас је довела наша подробна анализа, уз упућивање читаоца на детаљније проучавање документа из претходне напомене.

То је разлог због кога смо, између осталих теоријских опција, настојали да избегнемо сувише широку примену појма компетенције, почев од најсложенијих елемената људског бића до најтривијалнијих вештина, јер то неизбежно доводи до „разводњавања“ те речи у тој мери да постане нејасна и бескорисна.

¹⁰ Видите, на пример, шта каже М. Крахеј (Crahay, 2005), позивајући се на Бронкарта и Долца (Bronckart & Dolz (1999): „Појам компетенције претпоставља неку врсту појмовне слике Али-бабине пећине где се могу наћи све теоријске струје у психологији, једна уз другу, чак и када су заправо супротстављене“ (стр. 15). Он додаје: „Очигледно је да се не може водити ‘дебата’ на пољу подучавања уз коришћење термина који у крајњој линији означава све аспекте онога што се некад звало „супериорне психолошке функције“ (...) и који обухвата, док истовремено анулира, све епистемиолошке опције које се односе на статус ових функција (знање, вештине, понашање, итд.) и њихов (социолошки или биопсихолошки) детерминизам“ (стр. 35). Променљива природа овог појма може се подједнако приписати његовој сложеној историји која је повезана с лингвистиком (упоредити како Чомски користи „компетенцију“, а затим како тај термин користи социолингвиста Хајмс), теоријама стручних квалификација (упоредити са евалуацијом компетенција појединаца) и ергономијом.

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

За нас, компетенције су по својој природи јединице одређене сложености а обухватају целокупног појединца и повезане су с друштвенорелевантним задацима у контексту којих се активирају. У таквим ситуацијама, означавају употребу различитих ресурса који могу бити интерни (потичу од сопственог знања, вештина и ставова) или екстерни (коришћење речника, ослањање на посредника...)¹²

Имајући ово на уму, исто тако правимо јасну разлику између компетенција и (интерних)

¹² Једноставније речено, користићемо само термин „ресурси“ када се он односи на „унутрашње ресурсе“ (знање, ставови и вештине). Циљ оваквог оквира није да се наводе инструменти или видови екстерне подршке на које се појединац може ослонити.

ресурса¹³. Разлика лежи у наглашавању, с једне стране комплексне природе компетенција везаних за специфичну ситуацију, и чињенице да се компетенције не могу описати независно од задатака и ситуација у којима се активирају и с друге стране, чињенице да се ове компетенције ослањају на разноврсне ресурсе који се разликују према конкретном задатку и ситуацији. Показало се да су ови ресурси, у одређеној мери, независни од тих истих задатака и ситуација.¹⁴

¹³ За друге сличне дефиниције, упоредити Бекерс (Beckers, 2002); Јонарт (Jonnaert, 2002); Ле Ботерф (Le Boterf, 1994)

¹⁴ Ипак, видећемо (поглавље 4.2.2) да с једне стране, ову разлику није увек лако направити и да је, с друге стране, афирмација деконструктуализоване природе ресурса у неком смислу нужна идеализација.

Пример

Узмимо један пример како бисмо илустровали свој став¹⁵. Јасно је да комуникација у контексту плуралности и другости – што је права сврха плурилингвалне и интеркултурне компетенције – захтева да учесници поседују компетенцију *прилагођавања*, и то у значајној мери, а што подразумева кретање према нечему *другом, другачијем*. Но, исто тако је очигледно да је практична примена ове компетенције у тесној вези с разумевањем ситуационог контекста (ко су други учесници комуникације?), као и с разумевањем сврхе комуникације и задатка који се извршава. У зависности од ових променљивих, комуникациона компетенција користи ресурсе као што су активирање вештина да се *идентификују [препознају] конкретни облици понашања који су везани за културолошке разлике (S 2.10)¹⁶*, и да се *анализира културно порекло одређених видова понашања (S 1.8)* или, да се *комуницира истовремено узимајући у обзир °социолингвистичке/социокултурне°*

¹⁵ Овим примером ћемо се поново и мало детаљније позабавити у поглављу 4.2.3.

¹⁶ Видети спискове у 3. делу

разлике (S 6.3); користи следећа знања: да постоје бројне културе које се мање или више разликују (K 8.2), да припадници сваке културе дефинишу (делимично) конкретна °правила/норме/вредности° о °друштвеним праксама/понашању° (K 8.4); и коначно, појединац мора да поседује следеће ставове: спремност да се упусти у плуралистичку (вербалну/невербалну) комуникацију, поштујући обичаје и усвојена правила која одговарају контексту (A 7.2), спремност да се суочи с потешкоћама које су везане за °плурилингвалне/плурикултурне° ситуације и интеракције (A 7.3) итд. Ипак, у другим случајевима, може бити потребно да се °идентификују [препознају] °језички елементи / културни феномени° у °језицима/културама° који су мање или више познати (S 2) или, ако се испостави да је ситуација нарочито деликатна, да се буде спреман да се поднесе угроженост нечијег идентитета [осећај деиндивидуализације] (A 7.3.4). У зависности од контекста, компетенција се никада не активира на исти начин. С друге стране, знања попут K 8.2. или K 8.4. итд., заједно с вештинама као што су S 1.8. или S 2.10. и ставовима као што су A 7.2. или A 7.3, али у мањој мери, чине се мање зависним од контекста.

Стога, у сваком погледу сматрамо да ресурси које активирају (ангажују) компетенције могу у одређеној мери бити узети изван контекста, изоловани и побројани. Могу се дефинисати у смислу усвајања и могу се подучити/научити као резултат одговарајуће активности подучавања/учења.

Ова позиција може деловати парадоксално: компетенције – нарочито плурилингвална компетенција – заузимају најважније место у циљевима подучавања и учења, иако се не могу директно подучавати због сложености и чињенице да зависе од ситуације! Да још једном појаснимо своју идеју: компетенције су оно што је најважније у плурилингвалном образовању. Управо су те компетенције на делу када се ученик ангажује на задатку, као што је трагање за информацијама у тексту писаном на језику који особа не зна. Међутим, са становишта дидактике, наставник у учионици може конкретно да ради на ресурсима тако што ће својим ученицима додељивати различите задатке. На овај начин, настава доприноси развоју компетенција управо кроз ресурсе које такве компетенције активирају.

И коначно, морамо задржати следеће елементе везане за овај појам:

- Да су компетенције повезане са ситуацијама и сложеним задацима који имају друштвени значај, па су тако контекстуализоване;
- Да су компетенције јединице које имају одређени степен сложености;
- Да активирају и користе различите интерне „ресурсе“ (уопштено говорећи, мешавину знања, ставова и вештина) и екстерне ресурсе (речнике, посреднике, итд.);
- Да се подучавање унутрашњих ресурса (као и коришћење спољашњих ресурса, али не и компетенција) може вршити

у ситуацијама/задацима који су макар делимично деконтекстуализовани¹⁷.

Пре него што опишемо како је овај оквир организован у контексту разлике између „компетенција и ресурса“ (1.6), укратко ћемо представити како је развијен.

1.5 Методологија која је усвојена за развој оквира

Приступ усвојен за развој оквира FREPA може се описати као систематски индуктиван.

Одлучили смо да полазна тачка буде систематска анализа садржаја око стотину публикација (у даљем тексту: изворне публикације), наведених у прилозима, из којих смо сакупили делове који описују компетенције које нас интересују.

Изворне публикације углавном обухватају теоријске и рефлексивне студије у домену дидактике које се односе на плуралистичке приступе (књиге у којима се описују ови приступи, наставни материјали, извештаји о иновацијама, чланци о њиховим различитим аспектима) којима смо додали одређене планове и програме наставе и учења / школске наставне планове за које знамо да садрже поједине одлике плуралистичких приступа. Такође смо укључили и ограничен број радова који се фокусирају на психолингвистику или на теорију усвајања језика и који описују плурилингвалне и

¹⁷ У првој верзији нашег оквира, користили смо појам *микрокомпетенције* који ћемо сада оставити по страни. Сматрали смо да је микрокомпетенција међуфаза између компетенције и ресурса. Ипак, испоставило се да ова фаза није функционална, нити просветљујућа. Стога смо се радије определили за континуум – од најмањег ресурса до глобалних компетенција.

плурикултурне функције на делу. Већина публикација (око 60%) објављена је на француском језику али смо ту уврстили и радове на енглеском (21 публикација), немачком (15) и португалском (2).

Делови су сакупљени у једну табелу у Word документу (испоставило се да је документ врло обиман, с преко 1800 уноса на скоро 120 страна), и на њих смо применили низ процеса сортирања (коришћењем функције „Сортирај“ („Sort“) у Word-у), након чега смо извршили синтезу (а понекад и додавање). Ово нас је постепено довело до списка *знања, ставова и вештина* које описујемо у овој публикацији.

Више детаља и информација о томе како су поједини проблеми решени, могу се наћи у (Candelier & De Pietro, 2011).

На почетку пројекта *Кроз језике и културе*, сваки члан тима је већ поседовао богато искуство везано за разне аспекте плуралистичких приступа, које је довољно широко да нам омогући да изградимо оквир једноставним спајањем и поређењем наших представа о тим концептима. Иако би процес био несумњиво бржи, одбацили смо овај приступ јер смо га сматрали опасним (уз ризик да се ограничава на наше сопствено знање) и нескромним јер би се стекао утисак како верујемо да оно што су други аутори писали на ту тему не доприноси ономе што смо већ знали.

1.6 Представљање компетенција и ресурса у датом оквиру

Већ смо напоменули у одељку 1.4. да дескриптори *FREPA* с једне стране нуде компетенције чијем развоју доприносе плуралистички приступи и с друге стране, структурно и делимично¹⁸ хијерархијско груписање ресурса који, у потенцијално бескрајном низу различитих комбинација (где су променљиве управо задаци и ситуације), доприносе активацији конкретних компетенција. Заступамо хипотезу да је могуће радити на развоју ових ресурса у учионици.

Стога, дескриптори *FREPA* укључују:

- *Табелу компетенција*, представљену у 2. делу – Глобалне компетенције – Табела А;
- *Три списка дескриптора ресурса*, који се односе на знања, ставове и вештине представљене у 3. делу – Спискови ресурса.

Као што ћемо видети детаљније у 2. делу, компетенције су организоване у две „зоне“ које су повезане са управљањем комуникацијом (C1 – *Компетенције за управљање језичком и културном комуникацијом у контексту „другости“*) и с личним развојем (C2 – *Компетенције за изградњу и ширење плурилингвистичког и културног репертоара*). Неке које су очигледно релевантне у контексту плурализма наћи ће се у међузони – ни на једној ни на другој страни, или помало у обе.

¹⁸ Поглавље 4.2.1.

То је случај, на пример, са С4 (*Компетенција за разумевање непознатих језичких и/или културних обележја*), а која представља компетенцију која је несумњиво важна не само у условима комуникације већ и у самом процесу учења.

Такође, треба истаћи да разматране компетенције нису све конкретно везане за ситуације језичког и културног плурализма. Ипак, ми их активирамо увек када се затекнемо у ситуацијама, односно када нам предстоје задаци који укључују плурализам, а чинимо то ангажовањем конкретних ресурса који су углавном управо они које описује *FREPA*.

Ресурси су приказани као (делимично) хијерархијски уређен списак дескриптора за сваки од три домена (знање, ставови и вештине).

Као што ћемо видети у 3. делу, списак ресурса везаних за знање састоји се од две тематске подгрупе (*Језик и култура*) и обухвата категорије као што су *Језик као семиолошки систем; Језик и друштво; Вербална и невербална комуникација; Еволуција језика; Културна и друштвена разноликост; Интеркултурни односи*; итд.

Списак ставова узима у обзир личне факторе, попут оних описаних у *Заједничком европском оквиру за живе језике* (2001, 104–105), који су везани за ставове, мотивацију, вредности, идентитете, итд. Овај списак обухвата само „јавне“ ресурсе које појединац може поседовати, ресурсе којима се може бавити рационално и отворено. У овом домену, предикати исказују ставове субјекта попут *пажње/осетљивости, интересовања, склоности/воље, мотивације* итд. Неки су окренути ка свету (*радозналост*) док су други окренути себи (*самопоуздање*).

И коначно, вештине одговарају чиновима попут: *уме да уочи/анализира, уме да идентификује/препознаје, уме да пореди, уме да говори о језицима и културама* итд. Спискови почињу категоријама које се односе на металингвистичка запажања и

промишљање, а завршавају се категоријама које подразумевају деловање у ситуацији комуникације (*способност интеракције*).

Дескриптори који се односе на *знати како учити* распоређени су на остала три домена. Ми смо се, донекле произвољно, одлучили за редослед *знање, ставови и вештине*. Поглавље 4 нуди додатне коментаре и детаље о компетенцијама и ресурсима.

1.7 Закључне напомене

Кроз ово опште представљање оквира *FREPA*, покушали смо да читаоцу обезбедимо информације које су му потребне да консултује оквир *FREPA* у вези са елементима којима се бави, његовим епистемиолошким статусом, предностима и потенцијалним наменама које сматрамо да носи, као и његовом структуром; 4. део овог документа садржи додатне информације чији је циљ да по потреби допринесу подробнијем разумевању неких његових аспеката.

У закључку ћемо говорити о појединим питањима која се тичу „**квалитета**“ оквира као инструмента.

У основи, могу се разликовати две димензије: веза са оним што се описује („**епистемиолошка**“ димензија) и његова ефикасност као алата који треба да пружи подршку иницијативама у настави („**праксеолошка**“ димензија).

Почећемо с разјашњавањем нејасноћа које могу настати у вези с првим поменутиим аспектом. Циљ компетенција и ресурса оквира *FREPA* није да дају научне описе (делова) плурилингвалне компетенције појединаца, нити интерних ресурса које ова

компетенција активира. Ово би требало да буде јасно из методологије која је усвојена ради развијања дескриптора, на основу циљева изведених из литературе која се бави плурилингвалном и интеркултурном компетенцијом у мери у којој се односи на наставу (упоредити са одељком 1.5).¹⁹

Оно што се овим оквиром може остварити јесте управо синтеза онога што заступници плуралистичких приступа сматрају – између осталих и ми сами сматрамо – сматрају да се може постићи кроз наставне активности које предлажу. Ови методичари би се кладили, наравно, да су знање, ставови, вештине и компетенције које настоје да развију, заправо компоненте које ће појединцу омогућити да управља оним што ми називамо „језичка и културна комуникација у контексту другости“ (видети 2. део) или да обезбеде „изградњу и ширење плуралистичког језичког и културног репертоара“ (ibid.), али себи не дају неопходна средства да то а priori докажу. Исти је случај и с нама. Једини начин да се добију индикације – иако врло индиректне – о валидности њихове тврдње, био би успех (или неуспех) реализације наставе према њиховим предлозима, ако би се одлучили да изврше њену евалуацију. Тврдња да је таква валидација могућа на основу резултата из наставе сасвим јасно нас ставља у другу наведену димензију – „праксеолошку“.

Спорна питања везана за ову другу димензију подједнако су сложена. Осим очитих потешкоћа у вези са евалуацијом било ког процеса подучавања или учења – узимајући у обзир сложеност и бројне факторе који могу допринети резултату – неопходно је размотрити стварну позицију оквира. Сам по себи, оквир није алат у настави, већ је

¹⁹ Као што је већ наведено у одељку 1.5, аутори оквира су укључили врло ограничен број радова из области психоллингвистике који се баве плурилингвалном компетенцијом (упоредити са списком публикација у Прилогу). Разматрани радови су малобројни да би се тврдило да оквир (такође) одражава резултате анализа плурилингвалне компетенције у стварној пракси.

више од њега, као извор циљева који ће га дефинисати. Другим речима, дугачак је пут од оквира *FREPA* и резултата које ученици заиста приказују у развоју компетенција кроз активности које су проистекле из плуралистичких приступа.

У најбољем случају, данас можемо посматрати (ограничене) евалуације утицаја тих приступа,²⁰ који нису морали да чекају да се напише оквир *FREPA* да би постојали (и који су врло често већ формулисали своје циљеве – које је оквир *FREPA* покушао да организује и синтетиче).

Остају и друга питања, можда мање фундаментална али релевантнија за корисника оквира, која се тичу „квалитета“ оквира *FREPA* – колико су компетенције и ресурси свеобухватни, кохерентни и читљиви.

Узимајући у обзир број изворних публикација на којима се заснива оквир, као и методе усвојене за његов развој (1.5), можемо потврдити своју сигурност у степен **свеобухватности** што се тиче најопипљивијег аспекта онога што оквир настоји да представи: скупови ресурса које наставник може да покуша да развије кроз плуралистичке приступе.

Када је у питању **кохерентност** оквира, уверени смо да рад одражава значајан напор да се организују и проуче основни критеријуми који су послужили за организацију полазног материјала прикупљеног из изворних публикација (упоредити такође са одељком 1.5. и Канделијеом и Де Пјетром (Candelier & De Pietro 2011)). Остају питања о степену детаља који предлажемо а који је можда неуједначен у односу на спискове или делове спискова.

²⁰ За Језичко буђење, упоредити Канделије (Candelier 2003а) а за међујезичко разумевање Мајснер и Зенгер (Meißner & Senger, 2001); Бер (Bär, 2009).

Оквир је у више наврата био предмет измена које су преваходно биле подстакнуте питањем **ЧИТЉИВОСТИ**, након што су аутори добили повратне информације. Верујемо да је коришћење оквира постепено постајало све лакше. Упркос неким коментарима, сматрамо да није могуће креирати „поједностављену“ верзију оквира, нарочито када су у питању спискови дескриптора.

Одувек смо сматрали да приоритет треба дати семантичкој прецизности дескриптора, по цену да читање буде нешто захтевније. С друге стране, сада предлагемо дескрипторе у три формата: спискови у 3. делу у даљем тексту и две различите презентације са хипертекстом²¹ – формат који би требало да омогући читаоцу ефикасније коришћење оквира.

1.8 Усвојена правила у графичком приказивању

Следећи одељак бави се усвојеним графичким правилима која ће бити коришћена у списку ресурса (3. део).

1.8.1 Специфична природа ресурса

Питање које се овде поставља за сваки од ресурса који смо навели на списку јесте колико је оправдано уврстити такве ресурсе у контексту проглашеног циља израде референтног оквира за плуралистичке приступе.

²¹ Упоредити, с једне стране, њихово представљање на веб-страни оквира *FREPA* (<http://carap.ecml.at/>) и, на другој страни, *FREPA – Табеле дескриптора* у плановима и програмима наставе и учења, која је такође доступна на веб-страни оквира *FREPA*.

Док се за поједине ресурсе који ангажују више језика (*Уме да пореди језике, Уме да врши пренос између језика...*) или који су везани за разноликост као такву (*Зна да постоје сличности и разлике између језика; Пријемчивост за плурилингвизам и плурикултуралност блиских и удаљених друштвених средина...*) чини немогуће да се развију изван приступа који укључују активности везане за више језичких и културних варијетета истовремено (упоредити дефиницију плуралистичких приступа под 1.2. у претходном тексту), многобројни су ресурси који се могу развити како кроз плуралистичке тако и неплуралистичке приступе.

Уместо да покушамо да креирамо дихотомију коју је немогуће применити и која би с наших спискова искључила ресурсе који, премда нису искључиво везани за плуралистичке приступе, у значајној мери јесу развијени кроз њих, успоставили смо скалу у три тачке чије је рангирање дато у списковима за сваки дескриптор:



Допринос плуралистичких приступа је **од пресудног значаја**

за ресурсе који **се вероватно не могу стећи без плуралистичких приступа.**



Допринос плуралистичких приступа је **важан**


за ресурсе који се могу стећи без плуралистичких приступа, **али с много потешкоћа.**



Допринос плуралистичких приступа је **користан**

за ресурсе који се могу стећи без плуралистичких приступа, али за које је допринос таквих приступа **довољно користан да се помене.**

Напомена: Ове вредности се сматрају просечним, што се може модулирати према релевантном језику/култури. На пример, ако се узме дескриптор Уме да °идентификује [препозна]° °просте фонетске елементе [гласове]°, који смо рангирали са

„“, јасно је да је прецењен за језике који се често уче, али је вероватно потцењен за ретке језике које ученик готово извесно није сретао осим у приступима који се конкретно баве језичком и културном разноликошћу.

1.8.2 Остала усвојена правила

| | |
|-----------|--|
| °x/y° | Било x или y (y није подскуп x) Уме да препозна културне специфичности/обележја ²² Уме да °уочи/анализира° језичке форме и функције ²³ |
| °x [y]° | Терминолошке варијанте које се сматрају (квази)еквивалентима Уме да °идентификује [препозна]° °просте фонетске елементе [гласове]° |
| x (/y/z/) | Било x, y или z (y и z нису подскуп x) Уме да анализира шеме за тумачење (/стереотипе/) |
| {...} | Списак примера (не треба га мешати с подскуповима објекта!)²⁴ Уме да идентификује [препозна] основне графичке знакове {слова, идеограме, знакове интерпункције...} ²⁵ . Показује свест о културној разноликости {понашање за столом, правила вожње аутопутем...} |
| *x* <...> | Објашњење термина Уме да докучи „индиректну“ лексичку блискост између карактеристика два језика <на основу повезаности термина из исте породице речи> |
| <...> | Сва друга објашњења / додатне информације (или напомене) Труди се да се супротстави сопственој резервисаности према ономе што је другачије <односи се и на језике и културе> |
| (...) | Опциони део (супротно <...>, део између (...) је саставни део дескриптора). Способан да схвати богатство које се ствара када се среће с °различитим језицима/ културама/народима° (нарочито када су повезани с личном или породичном историјом ученика у разреду) |

22 (...) у оквиру речи: морфолошке варијанте које су граматичне.

23 Симбол ° раздваја два или више алтернативна појма. Треба разликовати обе следеће ставке.

– Уме да °уочи/анализира° језичке °облике/ функције°

– Уме да °уочи/анализира° језичке облике / функције°

Симбол °° раздваја делове дескриптора који већ садрже алтернативне појмове. Делови дескриптора су обележени симболом //.

24 Слово је један основни графички знак а не поткатегорија основног графичког знака. Стереотип је пак поткатегорија шеме за тумачење.

25 „...“ значи да листа није исцрпна.

2. Глобалне компетенције – Табела А

Овде је важно напоменути да смо представили скуп глобалних компетенција чијем је развоју, сматрамо, нарочито погодовала имплементација плуралистичких приступа, без икаквог искључивања у том погледу. Ове исте компетенције – у неким другим аспектима – могу се подједнако добро развити и кроз друге приступе и обрнуто, плуралистички приступи такође могу допринети, свакако уз мање одлучујућу улогу, развоју других компетенција.

Скуп ће бити приказан у виду табеле, уз коментаре који имају циљ да оправдају и појасне наше изборе. У поглављу 4.2. приказана је, након примера чији је циљ да илуструје – а донекле и верификује – општа идеја коју смо формулисали о томе како се артикулишу компетенције и ресурси.

Није лако дефинисати на ком нивоу општости треба приказати компетенције које су представљене у оваквом оквиру. Не постоје потпуни, објективни критеријуми; наш избор се у потпуности заснива на прагматичним критеријумима – компетенције морају бити довољно уопштене да би се могле примењивати на бројне ситуације и задатке али не толико уопштене да би биле лишене сваког садржаја. Као што смо видели (упоредити 4. поглавље 1. дела – Општи подаци), ресурси и компетенције заправо чине континуум, од најосновнијих

способности до најопштијих компетенција. На неки начин, чини нам се да било која комбинација ресурса потенцијално може, у конкретној ситуацији, имати функцију компетенције, без обзира на то да ли се и експлицитно тако назива.

Компетенције су овде приказане у виду табеле чији циљ није да буду превише структуриране. Конкретно, нисмо користили стрелице за повезивање подразумеваних односа (или подршке) између различитих компетенција које смо укључили јер би то погрешно сугерисало да смо сматрали да можемо у потпуности да утврдимо како тачно делују сложене везе између њих. Ми смо се радије определили за отворену табелу и сматрамо да се њени елементи (тј. компетенције) примењују на оригиналне начине у различитим ситуацијама, с тим да сваки пут успостављају другачије односе с другим елементима целине. Сходно томе, управо се кроз просторне односе између елемената у табели (близина, локација у *подручјима* према хоризонталној и вертикалној оси) дају неке назнаке о њиховом односу, без одрицања од неопходног степена флексибилности.

Прво вам представљамо табелу компетенција за коју смо се определили.

Табела глобалних компетенција

Компетенције које активирају знање, вештине и ставове кроз промишљање и деловање

- Важе за све језике и културе;
- Тичу се односа између језика и између култура.

| C1 Компетенција за управљање језичком и културном комуникацијом у контексту другости | | C2 Компетенција за изградњу и ширење вишејезичног и културног репертоара | |
|---|--|--|--|
| C1.1. Компетенција за решавање конфликта, превазилажење препрека, разјашњавање неспоразума | C1.2. Компетенција за преговарање | C2.1. Компетенција за добијање користи од сопствених интеркултурних / интерјезичких искустава | C2.2. Компетенција за примену систематичнијих и контролисанијих приступа учењу у контексту другости |
| C1.3. Компетенција за медијацију | C1.4. Компетенција прилагодљивости | | |
| | C3. Компетенција децентрирања | | |
| | C4. Компетенција за разумевање непознатих језичких и/или културних карактеристика | | |
| | C5. Компетенција дистанцирања | | |
| | C6. Компетенција за критичку анализу комуникативне ситуације и/или ситуације за учење и активности у које је појединац укључен | | |
| | C7. Компетенција за препознавање „другог“ и другости | | |

Коментари

Генерички наслов табеле појашњава заједничке карактеристике скупа одабраних компетенција:

Компетенције које активирају знање, вештине и ставове кроз промишљање и деловање:

- **Важе за све језике и културе;**
- **Тичу се односа између језика и између култура.²⁶**

У складу с раније наведеним, све компетенције које садрже речи коришћене у наслову (*компетенција за активацију... кроз деловање и промишљање*) сувише су уопштене да би биле корисне за рад. Овај наслов заиста представља општу слику онога што је заједничко/карактеристично за све компетенције које желимо да уврстимо у табелу и генеричка је карактеризација свих компетенција које се на конкретан начин могу развити плуралистичким приступима²⁷.

Следећи део табеле састоји се од две свеобухватне компетенције које објашњавају оно што сматрамо да су две глобалне компетенције које на највишем нивоу обухватају целокупно поље из наслова нашег рада:

C1: Компетенција за управљање језичком и културном комуникацијом у контексту „другости“;

C2: Компетенција за изградњу и ширење вишејезичног и културног репертоара.

²⁶ Први аспект се може описати као „трансјезички“/ „транскултурни“ а други као „интерлингвистички“/ „интеркултурни“ (видети 1.2.2. у претходном тексту).

²⁷ Упоредите 1. део – Општи подаци, 1. поглавље.

На неки начин, компетенције C1 и C2 описују две зоне компетенције – једну која се односи на управљање комуникацијом и другу која се односи на лични развој – у које се могу груписати разне компетенције нижег реда општости али које, чини се, играју важну улогу у остваривању ове две глобалније компетенције, док истовремено остају потпуно различите у смислу да се могу користити независно од њих²⁸. Ма како тешко било утврдити границу између компетенција вишег или нижег реда, и ресурса, који се могу назвати „сложеним“ ресурсима (упоредити са 4.2.2), срж проблема је разумевање природе основне везе коју желимо да успоставимо у оквиру FREPA између ова два аспекта – с једне стране, компетенција различитог нивоа сложености, која је увек релативно велика а које су увек повезане са стварним ситуацијама (отуда „контекстуализованим“) и с друге стране, списка ресурса које оне активирају у таквим ситуацијама (упоредити 1.4. и 4.2.2).

²⁸ На пример, када „компетенција за остваривање користи од сопствених интеркултурних/међујезичких искустава“ (C2.1) пре свега послужи за „управљање језичком и културном комуникацијом у контексту другости“ (C1).

Зона управљања језичком и културном комуникацијом у контексту „другости“ (С1)

Низ компетенција може се (релативно) јасно контекстуализовати у овој зони:²⁹

- **Компетенција за решавање конфликта, превазилажење препрека, разјашњавање неспоразума** је очигледно важна у контекстима у којима разлике непрестано прете да постану проблеми. Јасно је да ова компетенција, попут свих осталих са списка, изискује вештине (*упоредити С 6.2: Уме да тражи помоћ приликом комуникације у двојезичним/вишејезичним групама*), изискује знање (*упоредити К 6.3. Зна да категорије коришћене да се опише функционисање неког језика (/матерњег језика / језика образовања/)* не морају постојати у другим језицима (број, род, члан...) и изискује ставове (*упоредити А 4.2.1. Прихватање чињенице да други језик може да креира значење на основу °фонолошких и семантичких разлика / синтактичких конструкција°* које се разликују од оних у сопственом језику);³⁰
- **Компетенција за преговарање**, која је темељ за успостављање контаката и односа у контексту другости;
- **Компетенција за медијацију**, која је темељ за успостављање односа између језика, између култура и између људи;

²⁹ Нећемо систематски понављати чињеницу да све компетенције треба посматрати у „контексту другости“; управо се на томе заснива њихова релевантност и специфичност у оквиру плуралистичких приступа.

³⁰ Чињеница да свака од ових компетенција може, сходно ситуацији/задатку за коју/који се активира, изискивати ресурсе који спадају под вештине, знања и ставове, представља саму суштину начина на који ми посматрамо овај оквир. Нећемо ово да понављамо сваки пут али ћемо касније дати нешто детаљнији пример (упоредити 4.2.3).

- **Компетенција прилагодљивости**³¹, која изискује све ресурсе које човек поседује како би се „приступило ономе што је другачије, различито“.

Овде треба скренути пажњу на неке важне коментаре који су применљиви и на друге две „зоне“:

- Редослед представљања компетенција је небитан, иако смо настојали да прво изложимо оне које су свеобухватније;
- Постављање ових компетенција у једну зону не значи да нису релевантне у некој другој;
- Изабране компетенције нису нужно везане за плуралистичке приступе; компетенција за преговарање, на пример, према свом општем значењу подједнако је релевантна у ситуацијама које се одвијају у оквиру једне културе или језика и може бити савршено добро развијена у неплуралистичким приступима, чак и изван области учења језика (нпр. обука за управљање, итд.); ова компетенција сасвим јасно игра пресудну улогу у плуралистичким ситуацијама где језичке и/или културолошке разлике захтевају посебну пажњу учесника и стога се морају узети у обзир у плуралистичким приступима када се појединац припрема за такве ситуације у оквиру свог позива.

³¹ Ове прве четири компетенције спадају близу онога што је контекстуализовано у оквиру стратешке компетенције али смо се овде определили за конкретније називе.

Зона изградње и ширења вишејезичног и културног репертоара (C2)

У овој области постоје само две компетенције које се чине довољно конкретне, или барем имају довољно оригиналног значаја у контексту другости, да бисмо их укључили³²:

- **Компетенција за стицање користи од сопствених интеркултурних/интерјезичких искустава** било да су та искуства позитивна, спорна па чак и потпуно негативна;
- **Компетенција за примену систематичнијих и контролисанијих приступа учењу у контексту другости, било** у институционалном (школском) или другом контексту, у групама или појединачно.

Средња зона

Коначно, постоје компетенције које јасно залазе у обе зоне:

- **Компетенција децентрирања**, која описује кључну карактеристику циљева плуралистичких приступа, обухвата промену становишта, релативизацију ствари, захваљујући бројним ресурсима који потичу из ставова, вештина и знања;
- **Компетенција разумевања непознатих језичких и/или културних обележја**, неприхватање неуспеха (у комуникацији или учењу), коришћење свих расположивих ресурса, нарочито оних који се заснивају на међујезичком разумевању (упоредити вештине у *S 5. Уме да користи знање и вештине стечене на једном језику за активности*

°разумевања/продукције° у другом језику / S 5.1. Уме да конструише °скуп хипотеза/ „хипотетичку граматичку“ о сличностима или разликама између језика);

- **Компетенција дистанцирања**, заснована на низу ресурса, омогућава особи критички приступ ситуацијама и очување контроле уз избегавање да буде потпуно увучена у непосредну интеракцију или активност учења;
- **Компетенција за критичку анализу ситуације комуникације и/или активности учења** у којима особа учествује (слично ономе што се понекад назива „критичком свешћу“), која се усредсређује на ресурсе који су примењени након извршеног дистанцирања;
- **Компетенција за препознавање „другог“ и „другости“**, у ономе што је другачије и слично. Овде смо намерно користили израз (видети напомене о терминологији под 4.1.2) који се може применити и на вештине (*идентификовати*) и на ставове (*прихватити*).³³

Ово су карактеристике које смо коначно одлучили да задржимо као компетенције. Оне нам дају својеврсну мапу компетенција које су специфичне за плуралистичке приступе и које се морају активирати у различитим ситуацијама/задацима с којима се сусрећемо. Важно је овде поновити да ове компетенције нису специфично везане за ситуације језичког и културног плуралитета. Ипак, када се суочавамо са задацима који подразумевају плуралитет, активирамо ове компетенције, мобилишући конкретне ресурсе, од којих се већина може наћи у оквиру *FREPA*.

³² Поново истичемо да не разматрамо све опште когнитивне компетенције од којих се састоји општи појам учења.

³³ Овде је дозвољена неодређена употреба лексеме „препознати“, уз ослањање на лексичке специфичности одређеног језика јер када се односи на ресурсе који постоје на различитим списковима, то је управо једна од карактеристика компетенција.

Сама табела нема претензије да буде свеобухватна јер, између осталог, постоје питања хијерархије елемената, као и потешкоће у разликовању компетенција и ресурса. Кроз анализу смо заправо пронашли друге карактеристике за које се такође може тврдити да имају статус компетенција. То је случај с дескрипторима „(компетенција) за комуникацију, размену идеја, постављање питања о језику, култури и комуникацији“ и „(компетенција) за релативизацију“ или „(компетенција за) показивање емпатије“, итд. Упркос томе, нисмо их уврстили у компетенције већ само као ресурсе (упоредити одговарајуће спискове) било зато што се чинило да су релевантне само за једну од наше четири области (емпатија, нпр. потпада под ставове) или зато што их одликује нешто нижи ниво сложености (комуницирање / размена идеја / постављање питања о језику, култури и комуникацији).

За даљу дискусију о овим потешкоћама, видети поглавље 4.2.

3. Списак ресурса

3.1 Знање



Ослањање на плуралистичке приступе је **НЕОПХОДНО** за развој ресурса.



Ослањање на плуралистичке приступе је **ВАЖНО** за развој ресурса.


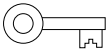
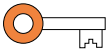
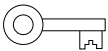


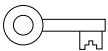


Ослањање на плуралистичке приступе је **КОРИСНО** за развој ресурса.

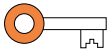
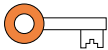
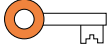
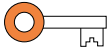
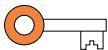

Језик (одељци од I до VII)





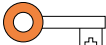
I одељак: Језик као семиолошки систем

| | | |
|---------------|---|--|
| К 1. | Зна неке принципе функционисања језика | |
| К 1.1. | Зна да се °језик састоји / језици састоје° од знакова који чине (семиолошки) систем | |
| К 1.2. | Зна да је однос °између речи и њиховог *референта*, <стварности коју означавају> / између *означиоца* <речи, структуре, интонације ...> и значења° а priori произвољан | |
| К 1.2.1. | Зна да чак и у случајевима ономаатопеје, где постоји веза између речи и референта, постоји изванредан степен произвољности и да се она разликује од једног језика до другог | |
| К 1.2.2. | Зна да две речи које могу имати °исту форму / личити° у различитим језицима немају аутоматски исто значење | |
| К 1.2.3. | Зна да граматичке категорије нису реплика стварности већ да представљају један од начина на који се стварност организује у језику | |
| К 1.2.3.1. | Зна да граматички род и биолошки род нису исти | |
| К 1.3. | Зна да се произвољна веза °између речи и референта / између означиоца и значења° успоставља, често имплицитно, као усвојено правило у оквиру језичке заједнице | |

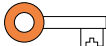

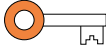


| | | |
|----------------------|---|--|
| | <p>К 1.3.1. Зна да у оквиру исте језичке заједнице појединци дају приближно исто значење истим означеоцима</p> |  |
| <p>К 1.4.</p> | <p>Зна да језици функционишу према °правилима/нормама°</p> |  |
| | <p>К 1.4.1. Зна да °таква правила / такве норме° могу да се разликују у погледу °строгости/флексибилности° примене и да се понекад намерно крше када говорник жели да пренесе имплицитни садржај</p> <p>К 1.4.2. Зна да ° ова правила / ове норме° могу да се мењају временом и на физички удаљеним местима</p> |   |
| <p>К 1.5</p> | <p>Зна да увек постоје варијације унутар онога што се сматра једним (истим) језиком</p> |  |
| <p>К 1.6.</p> | <p>Зна да језик другачије функционише у говорном и писаном облику</p> |  |
| <p>К 1.7.</p> | <p>Поседује знања лингвистичке природе о одређеном језику (/ матерњем језику/језику школовања/страним језицима/...)</p> |  |

II одељак: Језик и друштво

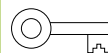
| | | |
|----------------------|---|---|
| <p>К2.</p> | <p>Зна каква је °улога друштва у начину на који функционише језик / улога језика у начину на који функционише друштво°</p> |  |
| | <p>К 2.1. Поседује знање о синхроним варијацијама у језицима {варијације према °региону / друштвеној групи / генерацији / струци / одређеној друштвеној групи (међународни енглески, „говор странаца“, „тепање“...)}°</p> |  |
| | <p>К 2.1.1. Зна да свака од ових варијација може бити легитимна у одређеном контексту и под одређеним условима</p> <p>К 2.1.2. Зна да мора да узме у обзир социокултурне карактеристике говорника који користе те варијације за потребе њиховог тумачења</p> <p>К 2.1.3. Познаје одређене категорије језика у погледу њиховог статуса (/ званични језик / регионални језик / жаргон /...)</p> |    |
| <p>К 2.2.</p> | <p>Зна да сваки појединац припада најмање једној језичкој заједници и да има много њих који припадају више него једној језичкој зајед. заједници</p> |  |

| | | |
|---------------|---|---|
| К 2.3. | Зна да се идентитет °конструираше/дефинираше° у интеракцији с „другим“ у току процеса комуникације |  |
| К 2.4. | Зна да се идентитет конструираше у односу на језик – заједно с другим факторима |  |
| К 2.5. | Зна неке карактеристике °сопствене језичке ситуације / сопственог језичког окружења° |  |
| К 2.5.1. | Поседује знања о социолингвистичкој разноликости сопственог окружења |  |
| К 2.5.2. | Зна коју улогу имају различити језици у окружењу датог појединца (/заједнички језик земље и школовања / језик породице/...) |  |
| К 2.5.3. | Зна да нечији језички идентитет може бити комплексан (због личне, породичне, националне историје...) |  |
| К 2.5.3.1. | Зна које компоненте одређују сопствени језички идентитет |  |
| К 2.6. | Поседује знања о историјским чињеницама (везаним за односе између °нација/народа°, сеоба народа) које су утицале/утичу на изглед или развој одређених језика |  |
| К 2.7. | Зна да савладавањем знања о језицима, особа такође стиче °историјско/географско° знање |  |

III одељак: Вербална и невербална комуникација

| | | |
|---------------|--|---|
| К 3. | Зна неке принципе функционисања комуникације |  |
| К 3.1. | Зна да поред језичке комуникације, постоје и други видови комуникације [да је језичка комуникација само један од могућих видова комуникације] |  |
| К 3.1.1. | Зна неке примере комуникације између животиња |  |
| К 3.1.2. | Зна неке примере људске нејезичке комуникације {гестикулација, изрази лица...} |  |
| К 3.2. | Поседује знање о сопственом репертоару комуникационих вештина {језици и језички варијетети, дискурзивне књижевне врсте, видови комуникације...} |  |

К 3.3. Зна да особа мора да прилагоди свој репертоар комуникационих вештина друштвеном и културном контексту у коме се одвија комуникација



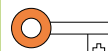
К 3.4. Зна да постоје језичка средства за олакшавање комуникације (поједностављивање/преформулација итд.)



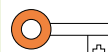
К 3.4.1 Зна да може да покуша да прибегне језичким сличностима за олакшавање комуникације (генеалогске везе, позајмљенице, универзалије)



К 3.5. Зна да комуникациона компетенција потиче из најчешће имплицитних сазнања језичке, културне и друштвене природе



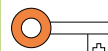
К 3.5.1 Зна да, за потребе комуникације, особа располаже имплицитним и експлицитним информацијама/знањем и зна да други имају исту врсту знања



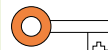
К 3.5.2. Познаје неке аспекте имплицитног знања од којих зависи сопствена способност комуникације



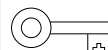
К 3.6. Зна да захваљујући плурилингвалној и плурикултурној компетенцији, особа која говори други језик има одређени статус приликом комуникације



К 3.6.1. Зна да особа која поседује делимично знање језика може имати потешкоће у комуникацији и да °може имати потребу за пружањем помоћи / би јој требало пружити помоћ како би се обезбедила боља комуникација



К 3.6.2. Зна да особа која поседује знање о најмање још °једном језику / једној култури° може играти улогу медијатора у погледу °тог језика / те културе°



IV одељак: Еволуција језика

К 4. Зна да језици непрестано еволуирају



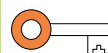
К 4.1. Зна да су језици међусобно повезани тзв. сродничким везама / зна да језици припадају језичким „породицама“



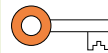
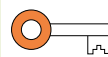
К 4.1.1. Зна неке породице језика и неке језике који чине ове породице језика



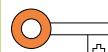
К 4.2. Зна за феномен „позајмљивања“ из једног језика у други



- К 4.2.1. Зна да постоје услови који погодују стварању језичких „позајмљеница“ {ситуације контакта, °лексичке/ термилошке° потребе повезане с новим °производима/ технологијама°, промене стила...}
- К 4.2.2. Зна шта разликује језичку „позајмицу“ од језичког „сродства“
- К 4.2.3. Зна да су се одређене „позајмљенице“ прошириле на бројне језике (такси, компјутер, хотел...)



К 4.3. Поседује знање о историји језика (/порекло неких језика / поједине лексичке и фонолошке еволуције/...)



V одељак: Плуралитет, разноликост, мултилингвизам и плурилингвизам

К 5. Поседује неко знање о °језичкој разноликости / мултилингвизму / плурилингвизму°



К 5.1. Зна да на свету постоји много језика



К 5.2. Зна да постоји много различитих врста звукова у тим језицима {фонеме, ритмички обрасци...}



К 5.3. Зна да постоји много различитих врста писама



К 5.4. Зна да се °мултилингвалне/плурилингвалне° ситуације могу разликовати према °земљи/региону° {°броју / статусу° језика, ставовима према језицима...}



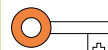
К 5.5. Зна да постоји вероватноћа/потенцијал да се „мултилингвалне/плурилингвалне“ ситуације даље развијају



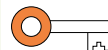
К 5.6. Зна да социолингвистичке ситуације могу бити сложене



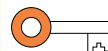
К 5.6.1. Зна да не сме да се меша земља с језиком



К 5.6.1.1. Зна да је честа појава да се ° у једној држави користи више језика / један језик користи у више држава°













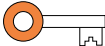
К 5.6.1.2. Зна да се границе између језика и држава често не поклапају



К 5.7. Свестан је да постоје ситуације „мултилингвизма/ плурилингвизма“ у сопственој средини и на другим местима, ближе или даље

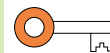


VI одељак: Сличности и разлике између језика

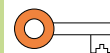
| | | |
|---------------|--|---|
| К 6. | Зна да постоје сличности и разлике између °језика / језичких варијетета³⁴ |  |
| К 6.1. | Зна да сваки језик има сопствени систем |  |
| К 6.1.1. | Зна да је систем од кога се састоји језик једне особе само једна од многих могућности |  |
| К 6.2. | Зна да сваки језик има сопствени, делимично специфичан, начин °перципирања/организовања° стварности |  |
| К 6.2.1. | Зна да култура на утиче на то како сваки језик °изражава/„организује“° свет |  |
| К 6.2.2. | Стога зна да се у превођењу с једног језика на други ретко може применити решење по принципу „реч за реч“, као једноставна замена ознака, већ да се процес мора посматрати у оквиру контекста различите °перцепције / организације стварности° |  |
| К 6.3. | Зна да категорије које су коришћене да се опише функционисање неког језика (/матерњег језика / језика образовања) не морају обавезно постојати у другим језицима {број, род, члан...} |  |
| К 6.4. | Зна да и у случају када се ове категорије могу пронаћи у другим језицима, оне не морају нужно бити организоване на исти начин |  |
| К 6.4.1. | Зна да се број елемената од којих се састоји категорија може разликовати од једног језика до другог {мушки и женски род / мушки, женски, средњи род...} |  |
| К 6.4.2. | Зна да се род исте речи може разликовати од једног језика до другог |  |
| К 6.5. | Зна да сваки језик има сопствени фонетски/фонолошки систем |  |
| К 6.5.1. | Зна да се језици, у погледу °гласова / гласовних система° могу разликовати у некој мери °један од другог° / од сопственог / сопствених језика° |  |
| К 6.5.2. | Зна да други језици могу имати гласове које нечије уво не може чак ни да перципира, али који корисницима тих језика омогућавају да међусобно разликују речи |  |

34 У овој табели, језик се односи на све језичке варијетете, без обзира на њихов друштвени статус.

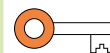
К 6.5.3. Зна да различити језици °могу личити / разликовати се° по својој прозодији (/ритам/нагласак/интонација/)



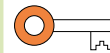
К 6.6. Зна да између два језика не постоји еквивалентност по принципу „реч за реч“



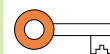
К 6.6.1. Зна да језици могу користити различити број речи да изразе исту ствар



К 6.6.2. Зна да оно што се у једном језику може изразити једном речју, на другом језику се може изразити помоћу две или више речи



К 6.6.3. Зна да одређени аспекти стварности могу бити изражени на једном језику али не и на другим језицима



К 6.7. Зна да се речи могу другачије градити на различитим језицима



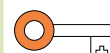
К 6.7.1. Зна да језици могу користити различите начине да означе °категорије/односе° {слагање/ множину/ припадност...}



К 6.7.2. Зна да се редослед којим су сложени елементи који чине реч може разликовати од једног језика до другог



К 6.7.3. Зна да оно што један језик изражава коришћењем сложене речи, може одговарати групи речи у другом језику



К 6.8. Зна да се организација исказа може разликовати од једног језика до другог



К 6.8.1. Зна да се редослед речи може разликовати од једног језика до другог



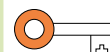
К 6.8.2. Зна да се односи између елемената изговореног садржаја (/ групе речи / речи) могу изразити другачије на различитим језицима (помоћу другачијег редоследа речи, наставцима, предлозима / постпозицијама...}



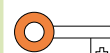
К 6.9. Зна да системи писама могу различито функционисати



К 6.9.1. Свестан је да постоје различита писма {фонограми, идеограми, пиктограми}



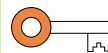
К 6.9.2. Зна да се број јединица које се користе за писање може разликовати од једног језика до другог



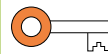
К 6.9.3. Зна да се слични гласови могу графички различито представљати на различитим језицима



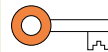
К 6.9.4. Зна да је веза успостављена између графема и фонема у алфабетском систему специфична за сваки језик



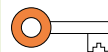
К 6.10. Зна да постоје сличности и разлике између система °вербалне/невербалне° комуникације



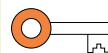
К 6.10.1. Зна да постоје разлике у °вербалном/невербалном° изражавању осећања на различитим језицима



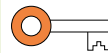
К 6.10.1.1. Зна за неке разлике у начину изражавања осећања на неким језицима



К 6.10.2. Зна да неки говорни чинови (/поздрављање / изрази учтивости/...) који су наизглед исти, не морају нужно имати исту функцију у различитим језицима

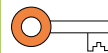


К 6.10.3. Зна да се правила конверзације [везана за начин на који се једна особа обраћа другој особи] могу разликовати од једног језика до другог {Ко сме да иницира разговор? Ко сме да се обраћа коме? Ко ме се треба обраћати формално а коме неформално, тј. на ви/ти?}



VII одељак: Језик и °усвајање / учење језика°

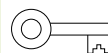
К 7. Зна како се °усваја/учи° језик



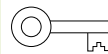
К 7.1. Зна неке од основних принципа на којима се заснива процес учења језика



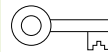
К 7.1.1. Зна да је учење језика дуг и напоран процес



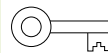
К 7.1.2. Зна да су грешке нормална појава док се језик не савлада



К 7.1.3. Зна да одређени видови понашања могу да помогну ученику али и да непрестано исправљање и исмевање исто тако могу „блокирати“ тај процес



К 7.1.4. Зна °да се језик никад не може знати у потпуности / да увек постоји нешто што се не зна / да увек има простора за побољшање°



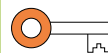
К 7.2. Зна да се језик може учити ослањањем на (структурне/ дискурзивне/прагматичке) сличности између језика



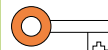
К 7.3. Зна да се језик лакше учи ако особа има позитиван став према језичкој разноликости



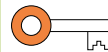
К 7.4. Зна да перцепција неког језика утиче на учење тог језика



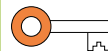
К 7.5. Зна да постоје различите стратегије за учење језика и да релевантност сваке од њих зависи од циљева ученика



К 7.5.1. Познаје разне стратегије учења и како се оне могу применити {слушање и понављање, преписивање по неколико пута, превођење, самостални покушаји да се изговоре искази}



К 7.6. Зна да је корисно познавати примењене стратегије учења како би се оне могле прилагодити конкретним циљевима



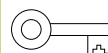
Култура (одељци од VIII до XV)

VIII одељак – Културе: Опште карактеристике

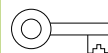
К 8. Поседује знање о томе °шта су културе / како функционишу°



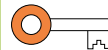
К 8.1. Зна да култура представља скуп °пракси/представа/ вредности° свих врста које (барем делимично) деле њени припадници



К 8.2. Зна да постоје бројне културе које су мање-више различите



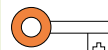
К 8.3. Зна да су системи култура °комплексни / да се манифестују у различитим областима (друштвена интеракција, однос према животnoj средини, знање о стварности, језик, манири за столом...}°



К 8.4. Зна да припадници сваке културе дефинишу (делимично) конкретна °правила/норме/вредности° које се тичу °друштвених пракси / понашања°



К 8.4.1. Зна нека °правила/норме/вредности° који се односе на друштвене праксе у одређеним областима у другим културама {начин поздрављања, свакодневне потребе, сексуалност, смрт, итд.}



К 8.4.2. Зна да неке од тих норми могу стварати табуе







К 8.4.3. Зна да °ова правила / ове норме / ове вредности° могу бити мање-више °крута/круте / флексибилна/флексибилне°



| | |
|--|---|
| <p>K 8.4.4. Зна да °ова правила / ове норме / ове вредности° могу да се мењају временом и просторно</p> |  |
| <p>K 8.5. Зна да одређене друштвене праксе у свакој култури могу бити произвољне {церемоније, језик³⁵, манири за столом итд.}</p> |  |
| <p>K 8.6. Зна да свака култура °одређује/организује°, у најмању руку делимично, °перцепцију / виђење света / начин размишљања° својих припадника</p> |  |
| <p>K 8.6.1. Зна да припадници различитих култура могу различито °доживети/схватити° °чињенице/понашање/говор°</p> |  |
| <p>K 8.6.2. Познаје неке шеме за тумачење својствене одређеним културама када је у питању познавање света око нас {бројање, начини мерења, начин гледања времена итд.}</p> |  |
| <p>K 8.7. Зна да културе утичу на °понашање / друштвене праксе / личне оцене° (°себе/других°)</p> |  |
| <p>K 8.7.1. Познаје неке од °друштвених пракси/обичаја° другачијих култура</p> |  |
| <p>K 8.7.1.1. Познаје неке од °друштвених пракси/обичаја° суседних култура</p> |  |
| <p>K 8.7.2. Познаје неке специфичне одлике сопствене културе у односу на одређене °друштвене праксе/обичаје° других култура</p> |  |

IX одељак: Културна и друштвена разноликост

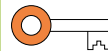
| | |
|--|---|
| <p>K 9. Зна да су културна и друштвена разноликост тесно повезане</p> |  |
| <p>K 9.1. Зна да је култура увек комплексна и да се састоји од (више или мање) различитих и °сукобљених/конвергентних° поткултура</p> |  |
| <p>K 9.2. Зна да у оквиру исте културе постоје културне подгрупе које одговарају °друштвеним/регионалним/генерацијским° субпопулацијама</p> |  |
| <p>K 9.2.1. Зна неке примере варијација у културним праксама према °друштвеном/регионалном/генерацијском° груписању</p> |  |

³⁵ Упоредити K 1.2. и K 1.3.

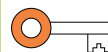
К 9.2.2. Зна (у сопственој култури или другим културама) неке норме које се тичу друштвених пракси а које су специфичне за °друштвене/регионалне/генерацијске° групе



К 9.3. Зна да је свака особа припадник најмање једне културне заједнице и да многи припадају већем броју културних заједница



К 9.4. Зна неке карактеристике °сопствене ситуације / сопственог културног окружења°

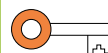


К 9.4.1. Зна (барем у некој мери) којој култури (којим културама) припада



Х одељак: Културе и интеркултурни односи

К 10. Зна какву улогу култура има у интеркултурним односима и комуникацији



К 10.1. Зна да су °употребе/норме/вредности° које су специфичне за сваку културу оно што °понашање/личне одлуке° чини комплексним у контексту културне разноликости



К 10.2. Зна да култура и идентитет утичу на комуникациону интеракцију



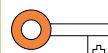
К 10.2.1. Зна да су °речи/понашање° и начин на који се они °тумаче/оцењују° повезани с културним референцама



К 10.2.2. Зна како културе структурирају улоге у друштвеним интеракцијама



К 10.3. Зна да културолошке разлике могу бити у основи °вербалне/ невербалне° °комуникације/интеракције°



К 10.3.1. Зна да потешкоће у комуникацији узроковане културолошким разликама могу имати за последицу °културолошки шок / културолошки замор°



К 10.4. Зна да на интеркултурне односе и комуникацију утичу °знања/представе° које особа има о другим културама као и она које други имају о његовој/њеној култури



| | | |
|-----------------------|--|---|
| | <p>K 10.4.1. Зна да знање које појединац има о културама често обухвата стереотипе <поједностављено и понекад корисно виђење одређеног аспекта стварности које може довести до претераног поједностављивања и генерализације></p> <p>K 10.4.2. Зна неке стереотипе који потичу из културе а који могу утицати на интеркултурне односе и комуникацију</p> <p>K 10.4.3. Свестан/свесна је да постоје културолошке предрасуде</p> |    |
| | <p>K 10.4.3.1. Зна неке примере °предрасуда/неспоразума° који потичу из културе (нарочито у случају култура оних заједница чији се језик учи)</p> |  |
| <p>K 10.5.</p> | <p>Зна да се туђе тумачење нечијег понашања може разликовати од тога како та особа тумачи исто такво понашање код себе</p> |  |
| | <p>K 10.5.1. Зна да други могу тумачити културне праксе појединца кроз стереотипе</p> |  |
| | <p>K 10.5.1.1. Зна неке стереотипе које друге културе имају о његовој/њеној култури</p> |  |
| | <p>K 10.6. Зна да перцепција сопствене и туђе културе зависи и од индивидуалних чинилаца {претходна искуства, личне особине...}</p> |  |
| | <p>K 10.7. Зна [свестан/свесна је] сопствене реакције на (/лингвистичке/ језичке/културолошке/) разлике</p> |  |
| | <p>K 10.8. Има културолошке референце које структурирају сопствено знање и перцепцију °света / других култура° као и сопствених интеркултурних, друштвених и комуникационих пракси</p> |  |
| | <p>K 10.8.1. Поседује знање о културама °које су предмет формалног процеса учења / које припадају другим ученицима у разреду / које се налазе у непосредном окружењу°</p> |  |
| | <p>K 10.8.2. Познаје одређене елементе који карактеришу његову/ њену културу у поређењу с другим културама °које су предмет формалног процеса учења / који припадају другим ученицима у разреду / које се налазе у непосредном окружењу°</p> |  |
| <p>K 10.9.</p> | <p>Зна стратегије које се могу користити за решавање интеркултурних сукоба</p> |  |
| | <p>K 10.9.1. Зна да се узроци неспоразума морају °потражити/ разјаснити° заједнички</p> |  |

XI одељак: Еволуција култура

К 11. Зна да се културе непрестано развијају



К 11.1. Зна да културне °праксе/вредности° настају и развијају се под утицајем различитих фактора (/историје/окружења/деловања припадника заједнице/...)



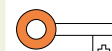
К 11.1.1. Зна да припадници културне заједнице °имају / могу имати° значајну улогу у развоју своје културе



К 11.1.2. Зна да окружење често нуди прилику појединцу да °разуме/ објасни° одређене културне °праксе/вредности°



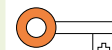
К 11.1.2.1. Зна улогу институција и политике у развоју култура



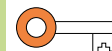
К 11.1.3. Зна да °историја/географија° често нуде појединцу прилику да °разуме/објасни° одређене културне °праксе/вредности°



К 11.1.3.1. Зна одређене °историјске чињенице (повезане са односима између °нација/народа°, с миграцијама...) / географске чињенице° које ° су утицале / утичу° на стварање или развој одређених култура



К 11.2. Зна да су одређене културе повезане одређеним историјским односима (заједничко порекло, стара познанства, итд.)



К 11.2.1. Поседује знање о неким од најважнијих области културе (везано за историју, религију, језик итд.)



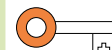
К 11.3. Зна да културе непрестано међусобно размењују елементе



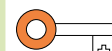
К 11.3.1. Зна да културе могу да утичу једна на другу



К 11.3.2. Зна неке културолошке елементе из сопствене културе који су позајмљени из других култура, као и историју тих елемената



К 11.3.3. Зна неке елементе из сопствене културе које су усвојиле друге културе



К 11.4. Зна да се културолошке разлике смањују под утицајем глобализације

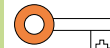


XII одељак: Разноликост култура

К 12. Познаје више феномена који се односе на разноликост култура



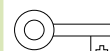
К 12.1. Зна да (још увек) постоји велики плуралитет култура широм света



К 12.1.1. Зна да у вези с разноликошћу култура постоји велики плуралитет °пракси/обичаја/употреба°



К 12.1.2. Зна да у вези с разноликошћу култура постоји велики плуралитет °вредности/норми°



К 12.2. Зна да је често тешко разликовати једну културу од друге



К 12.2.1. Зна да су границе између култура често °замагљене/неодређене/променљиве°



К 12.2.2. Зна да је често тешко °разликовати/„набројати“ културе



К 12.3. Зна да се може наићи на велики број различитих ситуација у којима културе долазе у међусобан додир



К 12.3.1. Зна да особа не сме да помеша °културу са земљом / културу с језиком°



К 12.4. Зна да су различите културе непрестано у контакту у нашем непосредном окружењу



К 12.5. Зна да разноликост култура не подразумева °супериорност/инфериорност° било које културе у односу на друге културе



К 12.5.1. Зна да су односи између земаља често °неједнаки/хијерархијски°



К 12.5.2. Зна да се произвољно успостављене хијерархије међу културама мењају с временом



К 12.5.3. Зна да се произвољно успостављене хијерархије међу културама мењају с временом према °становишту појединца / референтној тачки°



К 12.5.3.1. Зна да се графички приказ света разликује у зависности од мапе коју појединац користи



XIII одељак: Сличности и разлике између култура

К 13. Зна да постоје сличности и разлике између (пот)култура



К 13.1. Зна да свака култура има (делимично) сопствени начин функционисања



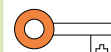
К 13.1.1. Зна да исти чин може имати °другачије значење / другачију вредност / другачију функцију° у различитим културама



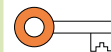
К 13.2. Зна да између култура могу постојати °сличности/разлике°



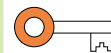
К 13.2.1. Зна неке °сличности/разлике° између сопствене културе и других култура



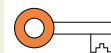
К 13.2.2. Зна неке °сличности/разлике° између °друштвених пракси / обичаја / вредности / средстава изражавања° у различитим културама



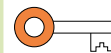
К 13.2.3. Зна неке °сличности/разлике° између култура различитих °друштвених/генерациских/регионалних° група



К 13.2.3.1. Зна неке °сличности/разлике° између култура различитих (°друштвених/генерациских/регионалних°) група у свом непосредном окружењу



К 13.2.4. Зна неке разлике у °вербалном/невербалном° изражавању осећања (/емоција/...) у другачијим културама³⁶



К 13.2.5. Зна неке разлике у °вербалном/невербалном° изражавању друштвених односа у другачијим културама



XIV одељак: Култура, језик и идентитет

К 14. Зна да се идентитет гради, између осталог, у односу на једну °језичку/културну° припадност или више °језичких/културних° припадности







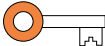
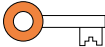

К 14.1. Зна да се идентитет гради на различитим нивоима {друштвеном, националном, наднационалном...}





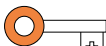


К 14.1.1. Зна да су сличности и разлике између европских култура градивни елемент европског идентитета



³⁶ Упоредити К 6.10.1.1. у претходном тексту.

| | | |
|----------------|--|--|
| К 14.2. | Зна да свако увек припада различитим (пот)културама |  |
| К 14.3. | Зна да појединац може имати °вишеструки/ плурални/ композитни° идентитет |  |
| | К 14.3.1. Зна да се такав идентитет може тешко °преузети/носити°, али да се с њим може живети у потпуном складу |  |
| К 14.4. | Зна да постоје °бикултурни/плурикултурни / билингвални/ плурилингвални° идентитети |  |
| К 14.5. | Зна да постоје °опасности везане за културно° слабљење / отуђење° / могућности културног богађења° које могу бити последица контакта с другим (доминантним) °језицима/ културама° |  |
| К 14.6. | Зна да нечији културни идентитет може бити комплексан (због личне, породичне, националне историје...) |  |
| | К 14.6.1. Зна неке важније елементе сопственог културног идентитета |  |

XV одељак: Култура и °усвајање/учење°

| | | |
|----------------|---|---|
| К 15. | Зна како се °усваја/учи° култура |  |
| К 15.1. | Зна да је °припадање култури / акултурација° последица дугог (углавном имплицитног и подсвесног) процеса учења |  |
| К 15.2. | Зна да може да разуме нову културу уколико то жели и уколико прихвата вредности повезане с том културом |  |
| К 15.3. | Зна да никада није у обавези да усвоји °понашања/вредности° друге културе |  |
| К 15.4. | Зна да је нормално правити „грешке“ у °понашању / тумачењу понашања° када се не познаје довољно нека култура и да свест о томе отвара пут ка учењу |  |

3.2 Ставови



Ослањање на плуралистичке приступе је **НЕОПХОДНО** за развој ресурса.



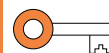
Ослањање на плуралистичке приступе је **ВАЖНО** за развој ресурса.



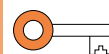
Ослањање на плуралистичке приступе је **КОРИСНО** за развој ресурса.

I одељак: °Пажња / осетљивост/ радозналост [интересовање] / позитивно прихватање / отвореност / поштовање / вредновање° језика, култура и разноликости језика и култура (од А1. до А6)

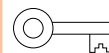
А 1. Пажња на „стране“ °језике/културе/лица° на °језичку/културну/људску° разноликост у окружењу на језику уопштено на °језичку/културну/људску° разноликост уопште [као такву]



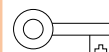
А 1.1. Пажња °на језик (на семиотичке појаве) / на културе / на лица° уопштено



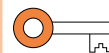
А 1.1.1. Пажња на вербалне и невербалне знакове комуникације



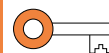
А 1.1.2. °Разматрање/разумевање° °језичких/културних° феномена као предмета °посматрања/промишљања°



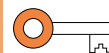
А 1.1.3. Пажња на [обраћање пажње на] формалне аспекте °језика уопште / одређених језика / култура°



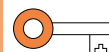
А 2. Осетљивост °°према постојању других °језика/култура/особа° // постојању °језичке/културне/људске° разноликости°°



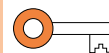
А 2.1. Осетљивост према ° сопственом језику / сопственој култури° и другим °језицима / културама°



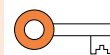
А 2.2. Осетљивост на °језичке/културолошке° разлике



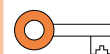
А 2.2.1. Свест да се различити аспекти °језика/културе° могу разликовати °од једног језика до другог / од једне културе до друге°



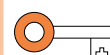
А 2.2.1.1. Свест о разноликости °језичких универзума {гласови, графички знакови, синтаксичке организације, итд.} / културних универзума {понашање за столом, правила у саобраћају, итд.}°



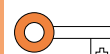
А 2.2.2. Свест о (локалним/регионалним/друштвеним/генераџијским) варијантама истог °језика (дијалеката...) / културе°



А 2.2.3. Свест о остацима другости у °неком језику (на пример позајмљеницама) / култури°



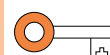
А 2.3. Осетљивост на °језичке/културне° сличности



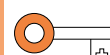
А 2.4. Осетљивост <и> на разлике и сличности између различитих °језика/култура°



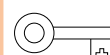
А 2.4.1. Осетљивост <и> на велику разноликиост начина поздрављања, иницирања комуникације, временских одредница, обичаја везаних за јело, игру итд. и на сличности универзалних потреба на које се та правила понашања односе



А 2.5. Осетљивост на плурилингвизам и плурикултуралност у непосредном и даљем окружењу



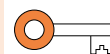
А 2.5.1. Осетљивост на °језичке/културне° разноликости друштва / [свест о³⁷] језичкој/културној разноликости друштва



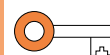
А 2.5.2. Осетљивост на [свест о] °језичке/културне° разноликости у учионици



А 2.5.2.1. Осетљивост на разноликиост °језика/култура° заступљених у учионици (када су присутни упоредо с нечијим °језичким/културним° °праксама/знањима°)



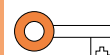
А 2.6. Осетљивост на релативитет °језичке/културне° употребе



А 3. Радозналост/интересовање за „стране“ °језике/културе/лица° // плурикултурне контексте // °језичку/културну//људску° разноликиост средине // °језичку/културну/људску° разноликиост уопште [као такву]°°



А 3.1. Радозналост у вези с °мултилингвалном/мултикултурном° средином



37 За боље разумевање термина „свест о“ (на француском „avoir conscience“), упоредити 4.1.2.1.

A 3.2. Радозналост у вези са откривањем како функционише (сопствени/туђи) °језик (језици) / (сопствена/туђа) култура (сопствене/туђе) културе°



A 3.2.1. Радозналост (и жеља) да разуме сличности и разлике између °сопственог језика / сопствене културе° и °циљног језика / циљне културе°



A 3.3. Интересовање за откривање других перспектива у тумачењу °познатих/непознатих° феномена како у сопственој култури (сопственом језику) тако и другим °културама (језицима)/ културним (језичким) праксама°



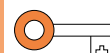
A 3.4. Интересовање за разумевање онога што се дешава у интеркултурним/плурилингвалним интеракцијама



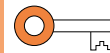
A 4. Позитивно прихватање °°језичке/културне° разноликости /других / онога што је другачије°°



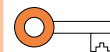
A 4.1. Савладавање сопственог °отпора/резервисаности° према ономе што је °језички /културолошки° другачије



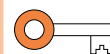
A 4.2. Прихватање чињенице да ° други језик / друга култура° може функционисати другачије од °сопственог језика / сопствене културе°



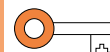
A 4.2.1. Прихватање чињенице да други језик може да креира значење на основу °фонолошких и семантичких разлика / синтаксичких конструкција° које се разликују од оних у сопственом језику)



A 4.2.2. Прихватање чињенице да друга култура може користити другачије културне обрасце понашања (/понашање за столом / ритуали/...)



A 4.3. Прихватање чињенице да °други језик / друга култура° може да садржи елементе који се разликују од оних у °сопственом језику / сопственој култури°



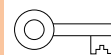
A 4.3.1. Прихватање постојања °гласова <фонема> / прозодичних и акцентованих облика° које/који се разликују од оних у сопственом језику



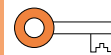
A 4.3.2. Прихватање постојања °знакова и типографија који се разликују од оних у сопственом језику {наводници, акценти, "ß" у немачком итд.}



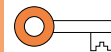
A 4.3.3. Прихватање постојања културних обележја {установе (образовне, правосудне...) традиција (оброци, гозбе...) артефаката (одећа, алати, храна, игре, станиште...)} који се могу разликовати од оних у сопственој култури



A 4.4. Прихватање постојања °других начина тумачења стварности / других вредносних система° (коришћење имплицитног садржаја кроз језик, значење образаца понашања итд.)



A 4.5. Прихватање [Препознавање³⁸] значаја свих °језика/култура° и различитих места која заузимају



A 4.5.1. °Прихватање [Препознавање] / Узимање у обзир вредности° свих °језика/култура° у учионици



A 4.5.1.1. Позитивно прихватање мањинских °језика/култура° у учионици



A 4.6. Реаговање без *a priori* негативног става према (функционисању) *двојезичног говора* <начина изражавања који наизменично



A 4.7. Реагује без *a priori* негативног става према „мешовитим“ културним праксама (интеграција елемената из више култура: музичких, кулинарских, верских итд.)



A 4.8. Прихвата ширење и комплексност °језичких/културолошких° разлика (и следствено томе, чињеницу да појединац не може знати све)



A 4.8.1. Прихватање [Препознавање] °језичке/културне° комплексности °појединачног/колективног° идентитета као легитимних карактеристика група и друштава



A 5. Отвореност °°према разноликости °језика/народа/култура° света / разноликости као таквој [према самој разлици] [различитости]°°



A 5.1. Емпатија [отвореност] према °различитости [другости]°



A 5.2. Отвореност према алофоним говорницима (и њиховим језицима)

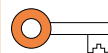


A 5.3. Отвореност према °језицима/културама°

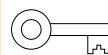


38 За више о термину „препознати“ (у француском „reconnaitre“), упоредити 4.1.2.1.

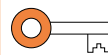
A 5.3.1. Отвореност према °језицима/културама° према којима постоји мање поштовања {°језици/културе° мањина, °језици/културе° миграната ...}



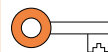
A 5.3.2. Отвореност према страним °језицима/културама° који/које се подучавају у школама



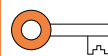
A 5.3.3. Отвореност према непознатом (било у језику или култури)



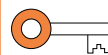
A 5.3.3.1. Отвореност (и савладавање сопственог потенцијалног отпора) према ономе што делује несхватљиво и другачије



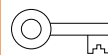
A 6. °Поштовање/уважавање° „страних“/„другачијих“ °језика/култура/особа° °језичке/културне/људске° разноликости окружења, °језичке/културне/људске° разноликости као такве [уопштено]



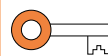
A 6.1. Поштовање према разликама и разноликости (у плурилингвалној и плурикултурној средини)



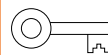
A 6.2. Вреднује [уважава] °језичке/културне° контакте



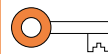
A 6.2.1. Узима у обзир да позајмљенице из других °језика/култура° постају део стварности °једног језика / једне културе° и доприносе његовом/њеном богаћењу



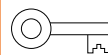
A 6.3. Уважава [вреднује] двојезичност



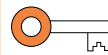
A 6.4. Гледа на све језике као једнаке по достојанству



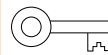
A 6.5. Поштује људско достојанство и једнакост људских права за све



A 6.5.1. Поштује [вреднује] језик и културу сваког појединца



A 6.5.2. Посматра °сваки језик / сваку културу° као средство људског развоја, социјалног укључивања и као неизоставан услов за остваривање грађанских права

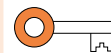


II одељак: °Склоност/мотивација/воља/жеља° да се упусти у активности везане за °језике/културе° и разноликост језика и култура (А 7/А 8)

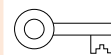
| | | |
|---------------|--|---|
| А 7. | Мотивација за језичку/културну разноликост/плуралност / Склоност ка °језичкој/културној° °разноликости/плуралности° |  |
| А 7.1. | Склоност ка °плурилингвалној/плурикултурној° социјализацији |  |
| А 7.2. | Спремност да се упусти у плуралистичку (вербалну/ невербалну) комуникацију, уз поштовање конвенција и ритуала који одговарају датом контексту |  |
| | А 7.2.1. Спремност да се опроба у комуникацији на језику других и да се понаша на начин који други сматрају прикладним |  |
| А 7.3. | Спремност да се суочи с потешкоћама везаним за °плурилингвалне/плурикултурне° ситуације и интеракције |  |
| | А 7.3.1. Способност да се (са самопоуздањем) суочи с нечим °новим/чудним° °у °језичком /културном° понашању / културним вредностима°° других |  |
| | А 7.3.2. Спремност да се прихвати нелагода која је својствена °плурилингвалним/плурикултурним° ситуацијама и интеракцијама |  |
| | А 7.3.3. Спремност да се доживе °језичка/културна° искуства која се не поклапају са сопственим очекивањима |  |
| | А 7.3.4. Спремност да се искуси претња сопственом идентитету [да се доживи осећај губитка индивидуалности] |  |
| | А 7.3.5. Спремност да се буде виђен као „аутсајдер“ |  |
| А 7.4. | Склоност ка размени сопственог °језичког/културног° знања с другима |  |
| А 7.5. | Мотивисаност за °проучавање/поређење° функционисања различитих °језика {структура, вокабулара, система писања ...} / култура° |  |
| | А 7.5.1. Мотивисаност за посматрање и анализу мање или више непознатих °језичких/културних° феномена |  |

| | | |
|---------------|---|--|
| A 8. | °Жеља/воља° да се ангажује / да делује° у вези с језичком/ језичким или културном/културним разноликошћу/плуралитетом // у плурилингвалној или плурикултурној средини° |  |
| A 8.1. | Одлучност да се прихвати изазов °језичке/културне° разноликости (више од пуне толеранције, у правцу дубљих нивоа разумевања и поштовања, у правцу прихватања) |  |
| A 8.2. | Свесно учествује у изградњи сопствене °плурилингвалне / плурикултурне° компетенције / Добровољно се упушта у развој процеса °плурилингвалне/плурикултурне° социјализације |  |
| A 8.3. | Одлучност да °гради/учествује у° заједничкој језичкој култури (изграђеној на знању, вредностима и ставовима према језику које одређена заједница генерално дели) |  |
| A 8.4. | Одлучност да изгради језичку културу која је чврсто утемељена на „опробаном“ познавању једног или више језика |  |
| | A 8.4.1. Посвећеност томе да се располаже језичком културом која доприноси бољем разумевању језика {одакле језици потичу, како се развијају, шта је то што их чини сличним или различитим...} |  |
| | A 8.4.2. Воља да °вербализују представе / се дискутује о представама°, о одређеним језичким феноменима (/ позајмљенице/„мешање“ језика/...) |  |
| A 8.5. | Жеља да открива °друге језике / друге културе / друге народе° |  |
| | A 8.5.1. Жеља да се сусретне с °другим језицима / другим културама / другим народима° повезаним с личном или породичном историјом особа које познаје |  |
| | A 8.6. | °Воља/Жеља° да се укључи у комуникацију са особама из других култура / да дође у контакт с другима° |
| | A 8.6.1. Жеља да оствари интеракцију с припадницима °културе/ језика° примаоца <не избегавајући припаднике °ове културе / ових језика°/ не тражећи само друштво припадника сопствене културе> |  |
| | A 8.6.2. Воља да покуша да разуме разлике у °понашању/ вредностима/ставовима° припадника културе примаоца |  |
| | A 8.6.3. Воља да успостави однос једнакости у °плурилингвалној/ плурикултурној° интеракцији |  |

A 8.6.3.1. Посвећеност пружању помоћи особама које припадају °другој култури / другом језику°



A 8.6.3.2. Прихвата помоћ од особа из °друге културе / другог језика°



A 8.7. Воља [посвећеност] да преузме на себе °импликације/ последице° сопствених одлука и понашања <етичка димензија, одговорност>

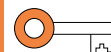


A 8.8. Воља да учи од других (°њихов језик / њихову културу°)



III одељак: Ставови/позиције: преиспитивања – удаљавања – децентрирања – релативизације (од A 9. до A 12)

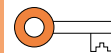
A 9. °Став критичког преиспитивања / критички став° према језику/ култури уопште



A 9.1. Воља да поставља питања која се тичу °језика/култура°



A 9.2. Разматрање°° °језика/култура° // °језичке/културне° разноликости //°језичких/културних° „мешавина“//учења језика//њиховог значаја//њихове корисности...°° као предмета о којима се могу постављати питања



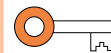
A 9.2.1. Разматрање начина на које језици и њихове различите јединице {фонеме речи/реченице/текстови} функционишу као предмети анализе и промишљања



A 9.2.2. Разматрање култура и њихових домена {установе/ритуали/употребе} као предмета анализе и промишљања



A 9.2.3. Разматрање сопствених представа и ставова према °билингвизму / плурилингвизму / мешању култура° као предмета о којима се могу постављати питања



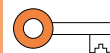
A 9.2.4. Има критички став у вези са °улогом језика у друштвеним односима {моћи, неједнакости, приписивања идентитета ...} / социополитичким аспектима повезаним с функцијама и статусом различитих језика°



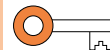
A 9.2.4.1. Има критички став према коришћењу језика као инструмента за манипулацију



A 9.3. Воља да преиспита вредности и претпоставке везане за културне производе и праксе °сопственог окружења / у другим културним контекстима°



A 9.3.1. Способност да се критички дистанцира од информација и мишљења која су производ °медија / здравог разума / саговорника° о сопственој заједници / о другим заједницама°



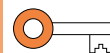
A 9.4. Критички став према °властитим вредностима [нормама] / вредностима [нормама] других°



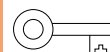
A 10. Воља да изгради °„сопствено“ знање/„сопствене представе“°



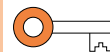
A 10.1. Воља да поседује °промишљенији / мање нормативни° поглед на °језичке/културне° феномене {позајмљенице / мешавине језика или култура итд.}



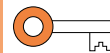
A 10.2. Воља да °узме у обзир комплексности / избегне генерализације°



A 10.2.1. Воља да поседује посебан поглед на различите видове и облике плурилингвизма



A 10.3. Воља да заузме критичку дистанцу од конвенционалних ставова о / у вези с културним разликама



A 10.4. Воља да °превазиђе баријере / буде отворен(а)° према °језицима/културама/комуникацији° уопште



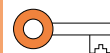
A 11. Склоност ка уздржавању /воља да се уздржи° од °осуде / усвојених представа / предрасуда°



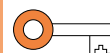
A 11.1. °°Склоност ка дистанцирању од сопственог °језика/културе° // сагледавање сопственог језика споља°°



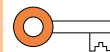
A 11.2. Склоност да се уздржи од осуда везаних за °сопствену културу / друге културе°



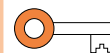
A 11.3. Воља да савлада (/деконструише/превазиђе/) предрасуде према другим °језицима/културама° и њиховим °говорницима/припадницима°



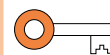
A 11.3.1. Обазривост у вези са сопственим негативним реакцијама према °културним/језичким° разликама {страхови, непоштовање, гнушање, супериорност...}



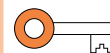
A 11.3.2. Спремност да према разноликости усвоји ставове који су у складу са знањима које појединац °може стећи / је стекао° из такве разноликости



A 11.3.3. Заузимање става да је језик °динамичка/променљива/хибридна° појава (за разлику од идеје о „чистоћи језика“)



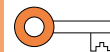
A 11.3.4. Спремност да одбаци сопствене предрасуде у вези с језицима који су маргинализовани (/регионални језици / језици миграната / знаковни језици/.../)



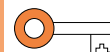
A 12. Склоност ка започињању процеса °језичког/културног° °децентрања/релативизације°



A 12.1. Спремност да се дистанцира од сопствене културне перспективе и буде обазрив у погледу последица које то може имати на нечију перцепцију одређених појава



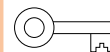
A 12.2. Прихвата да се уздржи (макар и привремено) од (вербалних или других) пракси/понашања/вредности или да преиспита сопствене °(вербалне или друге) праксе/понашање/ вредности... °и да (макар привремено и реверзибилно) усвоји °понашања/ставове/вредности° мимо оних дотадашњих његов/њен језички и културни „идентитет“



A 12.2.1. Спремност да се склони од °сопственог „матерњег“ језика и културе / језика и културе школовања°



A 12.2.2. Спремност да се постави на туђе место



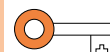
A 12.3. Спремност да се иде даље од доказа који су развијени у вези са матерњим језиком / матичном културом како би се разумели који год језици / које год културе да су (боље разумевање начина њиховог функционисања)



A 12.4. Склоност ка промишљању разлика између °језика/култура° и релативне природе сопственог °језичког/културног“ система



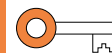
A 12.4.1. Спремност да се удаљи од формалних сличности



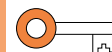
IV одељак: Спремност на прилагођавање / Самопоуздање / Осећај познатог (од А 13. до А 15)

| | | |
|----------------|---|---|
| А 13. | °° Воља/склоност° ка прилагођавању / Флексибилност°° |  |
| А 13.1. | Воља да се °прилагоди / буде флексибилан° у сопственом понашању у интеракцији с људима који се разликују по °језику/култури° |  |
| А 13.2. | Спремност да се прође кроз различите фазе процеса прилагођавања другој култури |  |
| А 13.2.1. | Воља да се (покуша да се) контролишу °фрустрације/емоције° настале из сопственог учешћа у другој култури |  |
| А 13.2.2. | Воља да се сопствено понашање прилагоди ономе што појединац °зна/научи° о комуникацији у култури домаћина |  |
| А 13.3. | Флексибилност (/у понашању/ставовима/) према страним језицима |  |
| А 13.4. | Воља да се носи с различитим облицима °перцепције/изражавања/понашања° |  |
| А 13.5. | Толеранција према двосмислености |  |
| А 14. | Имати самопоуздање / осећати се опуштено |  |
| А 14.1. | Осећати се способно да се носите с °комплексношћу/разноликошћу° °контекста/говорника° |  |
| А 14.2. | Самопоуздање приликом комуникације (°изражавање/пријем/интеракција/медијација°) |  |
| А 14.3. | Сигурност у сопствене језичке способности (њихово учење/коришћење) |  |
| А 14.3.1. | Сигурност у сопствене способности °посматрања/анализе° мање познатих или непознатих језика |  |

A 15. Осећај познатог



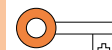
A 15.1. Осећај познатог везан за °сличности/блискости° између језика/култура°



A 15.2. Гледа на сваки °језик/културу° као „нешто“ приступачно (с тим да су неки аспекти језика/култура већ познати)



A 15.2.1. (Прогресивни) осећај познатог везан за нове °карактеристике/праксе° језичког или културног поретка {нови системи гласова, нови начини писања, нови начини понашања...}

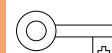


V одељак: Идентитет (A 16)

A 16. Преузима сопствени (језички/културни) идентитет



A 16.1. Осетљивост °на комплексност / на разноликост° односа који свака особа има с °језиком (језицима)/културама°



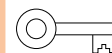
A 16.1.1. Спремност да се сагледа сопствени однос према различитим °језицима/културама,° имајући у виду °њихову историју / тренутну ситуацију у свету°



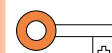
A 16.2. Прихватање друштвеног идентитета у коме °језик (језици) који (које) појединац говори / култура (културе) којој (којима) припада °заузима(ју) важну позицију



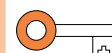
A 16.2.1. Сматра себе припадником °друштвене/културне/језичке° заједнице (а можда и више заједница)



A 16.2.2. Прихвата °билингвални/плурилингвални/бикултурни/ плурикултурни идентитет



A 16.2.3. Сматра да је °билингвални/плурилингвални/бикултурни/ плурикултурни° идентитет предност



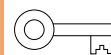
A 16.3. Гледа на сопствени историјски идентитет са °самопоуздањем/ поносом°, уз поштовање идентитета других



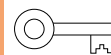
A 16.3.1. Самопоштовање без обзира на °ком језику (којим језицима) / којој култури / којим културама° {°мањинском/ омаловаженом језику) / мањинској/омаловаженој култури°} припада



A 16.4. Пажња [опрез] када су у питању опасности културног °осиромашења/отуђења° у контакту с °другим/другачијим° (доминантним) °језиком (језицима)/ другом/другачијом (доминантном/доминантним)/културом (културама)°

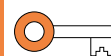


A 16.5. Пажња [опрез] према могућностима °отворености/богаћења° културе у контакту с °другим/другачијим° (доминантним) °језиком (језицима)/другим/другачијим (доминантном/доминантним) културом (културама)°



VI одељак: Ставови према учењу (од A 17. до A 19)

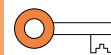
A 17. Осетљивост на искуство



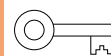
A 17.1. Осетљивост на °размере/вредности/интересе° сопствених °језичких/културних° компетенција



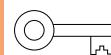
A 17.2. Додељивање вредности °језичком знању / језичким вештинама°, без обзира на контекст у коме је стечено / су стечене {°у школи / изван школе°}



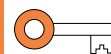
A 17.3. Спремност да се учи из сопствених грешака



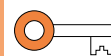
A 17.4. Сигурност у °сопствене способности учења језика / сопствене способности да прошири своје језичке компетенције°



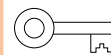
A 18. Мотивација за учење језика (/језика школовања / породице / страних језика / регионалних језика) /...



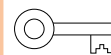
A 18.1. Позитиван став према учењу језика (и њиховим говорницима)



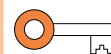
A 18.1.1. Интересовање за учење °једног/више језика° наставе нарочито за алофоне говорнике>



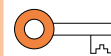
A 18.1.2. Жеља да се усаврши владање °матерњим језиком / језиком наставе°



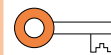
A 18.1.3. Жеља да се уче други језици



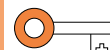
A 18.1.4. Интересовање за учење других језика мимо оних чија се настава похађа



A 18.1.5. Интересовање за учење језика који се мање или слабо предају кроз формално образовање



A 18.2. Интересовање за °свесније/програмираније° учење језика



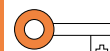
A 18.3. Склоност да се настави са самосталним учењем језика које је почело у контексту формалне наставе



A 18.4. Склоност ка целоживотном учењу језика



A 19. Ставови чији је циљ формирање релевантних и информисаних представа о учењу



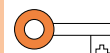
A 19.1. Склоност да се мења/мењају °сопствено знање / сопствене представе° о учењу језика када се чине непогодним за учење (негативне предрасуде)



A 19.2. Интересовање за °технике учења / сопствени стил учења°



A 19.2.1. Самопреиспитивање о °прилагођеним/специфичним° стратегијама разумевања које се користе при сусрету с непознатим °језиком/кодом°



3.3 Вештине



Ослањање на плуралистичке приступе је **НЕОПХОДНО** за развој ресурса.



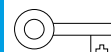
Ослањање на плуралистичке приступе је **ВАЖНО** за развој ресурса.



Ослањање на плуралистичке приступе је **КОРИСНО** за развој ресурса.

I одељак: Уме да посматра/анализира

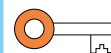
S 1. Уме да °посматра/анализира° °језичке елементе / културолошке појаве° у °језицима/културама° који су мање или више познати



S 1.1. Уме да °примени/савлада° процесе °посматрања / анализе (/ рашчлањивања / класификације / успостављања односа између њих)°



S 1.1.1. Уме да користи индуктивне приступе у анализи °лингвистичких/културолошких° појава



S 1.1.2. Уме да формулише хипотезе са аспекта анализе °лингвистичких/културолошких° појава



S 1.1.3. Уме да се ослони на °познати језик / познату културу° за потребе анализе °другог језика / друге културе°



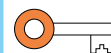
S 1.1.4. Уме да посматра различите °језике/културе° истовремено са циљем да формулише хипотезе за потребе анализе појава у °одређеном језику / одређеној култури°



S 1.2. Уме да °посматра/анализира° гласове (у језицима које познаје врло мало или нимало)



S 1.2.1. Уме да °пажљиво/селективно° слуша говор на различитим језицима



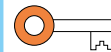
S 1.2.2. Уме да изолује гласове [фонеме]



S 1.2.3. Уме да °изолује / подели реч на° слоге



S 1.2.4. Уме да анализира фонолошки систем (изолује / класификује јединице...)



S 1.3. Уме да °посматра/анализира° системе писања (у језицима које познаје врло мало или нимало)

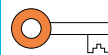


S 1.3.1. Уме да изолује писане јединице (реченице / речи / најмање јединице)



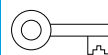
| | |
|---|---|
| <p>S 1.3.2. Уме да успостави везе између писаног језика и гласова, уколико те везе постоје</p> |  |
| <p>S 1.3.2.1. Уме да дешифрује текст написан на непознатом писму када су јединице изоловане и успостављена је веза између графема и фонема</p> |  |
| <p>S 1.4. Уме да °посматра/анализира° синтактичке и/или морфолошке структуре</p> |  |
| <p>S 1.4.1. Уме да подели сложенице на саставне речи</p> |  |
| <p>S 1.4.2. Уме да анализира синтактичку структуру на непознатом језику када се она понови коришћењем другачијих лексичких јединица</p> |  |
| <p>S 1.4.3. Уме да протумачи, макар делимично, значење исказа на непознатом или скоро непознатом језику идентификовањем речи и анализом °синтактичке/морфосинтактичке° структуре тог исказа</p> |  |
| <p>S 1.5. Уме да анализира прагматичне функције (у језику који слабо °зна /познаје° или који уопште не °зна/познаје°)</p> |  |
| <p>S 1.5.1. Уме да анализира везе између прагматичних форми и функција [говорне чинове]</p> |  |
| <p>S 1.5.2. Уме да анализира однос између форме и °контекста/ ситуације°</p> |  |
| <p>S 1.5.3. Уме да анализира однос између форме и интеракције</p> |  |
| <p>S 1.6. Уме да анализира комуникационе репертоаре који °су плурилингвални / се ангажују у плурилингвалној ситуацији°</p> |  |
| <p>S 1.7. Уме да анализира културно порекло различитих аспеката комуникације</p> |  |
| <p>S 1.7.1. Уме да анализира неспоразуме који су последица културолошких разлика</p> |  |
| <p>S 1.7.2. Уме да анализира обрасце који се користе за тумачење понашања (/стереотипа)</p> |  |
| <p>S 1.8. Уме да анализира културно порекло одређених понашања</p> |  |
| <p>S 1.9. Уме да анализира специфичне друштвене појаве као последицу културолошких разлика</p> |  |

S 1.10. Уме да развије систем тумачења који омогућава да се опажају одређене карактеристике културе {значања, веровања, културне праксе...}

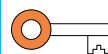


II одељак: Уме да препозна³⁹/идентификује

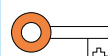
S 2. Уме да °идентификује [препозна]° °језичке елементе/културолошке феномене° у °језицима/културама° који су мање или више познати



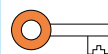
S 2.1. °Уме да °идентификује [препозна]° гласовне форме [има развијене вештине препознавања гласова]°



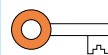
S 2.1.1. Уме да °идентификује [препозна]° °просте фонетске елементе [гласове]°



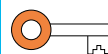
S 2.1.2. Уме да °идентификује [препозна]° прозодијске јединице



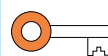
S 2.1.3. Уме да °идентификује [препозна]° морфему или реч при слушању



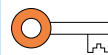
S 2.2. Уме да °идентификује [препозна]° писане форме



S 2.2.1. Уме да °идентификује [препозна]° основне графичке облике {слова, идеограме, знакове интерпункције ...}



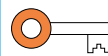
S 2.2.2. Уме да °идентификује [препозна]° написану °морфему/реч° у познатим или непознатим језицима



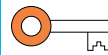
S 2.3. Уме да употреби језичке информације да °идентификује [препозна]° речи различитог порекла



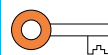
S 2.3.1. Уме да °идентификује [препозна]° °позајмљенице/ интернационализме/регионализме°



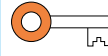
S 2.4. Уме да °идентификује [препозна]° граматичке °категорије/ функције/ознаке° {чланове, присвојне облике, родове, време, множину...}



S 2.5. Уме да идентификује језике на основу препознавања језичке форме



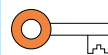
S 2.5.1. Уме да идентификује језике на основу фонолошких података



S 2.5.2. Уме да идентификује језике на основу графичких података








S 2.5.3. Уме да идентификује језике на основу познатих °речи/ израза°































39 За термин „препознати“, упоредити 4.1.2.1.

| | | |
|----------------|---|---|
| S 2.5.4. | Уме да идентификује језике на основу познатих граматичких ознака |  |
| S 2.6. | Уме да идентификује прагматичне функције |  |
| S 2.7. | Уме да идентификује врсте дискурса |  |
| S 2.8. | Уме да °идентификује [препозна]° °културолошке специфичности / културолошке референце / културолошку припадност° |  |
| S 2.8.1. | Уме да °идентификује [препозна]° °културолошке специфичности / културолошке референце / културолошку припадност° других ученика у разреду / других чланова групе° |  |
| S 2.8.2. | Уме да °идентификује [препозна]° сопствене културолошке °специфичности/референце/припадност° |  |
| S 2.9. | Уме да °идентификује [препозна]° комуникацијске варијације које настају услед културолошких разлика |  |
| S 2.9.1. | Уме да препозна ризике од неспоразума услед комуникацијских разлика у културама |  |
| S 2.10. | Уме да °идентификује [препозна]° конкретне облике понашања који су повезани с културолошким разликама |  |
| S 2.11. | Уме да °идентификује [препозна]° културолошке предрасуде |  |

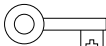

III одељак: Уме да пореди





| | | |
|---------------|--|---|
| S 3. | Уме да пореди °језичка/културна° обележја различитих °језика/култура° [Уме да °уочи/утврди° °језичке/културолошке° сличности и разлике |  |
| S 3.1. | Уме да примени поступке за прављење поређења |  |
| S 3.1.1. | Уме да утврди сличности и разлике између °језика/култура° на основу °посматрања/анализе/идентификације/препознавања° неких њихових компонената |  |
| S 3.1.2. | Уме да формулише хипотезе о језичким или културолошким °сличностима/разликама° |  |
| S 3.1.3. | Уме да користи низ различитих критеријума да утврди језичке или културолошке °сличности/разлике° |  |

| | | |
|---------------|---|---|
| S 3.2. | °Can perceive proximity and distance between sounds [can discriminate aurally]° |  |
| S 3.2.1. | Уме да уочи сличности и разлике између °простих фонетских обележја [гласова]° |  |
| S 3.2.2. | Уме да уочи сличности и разлике између прозодијских обележја |  |
| S 3.2.3. | Уме да уочи сличности и разлике између гласова на нивоу °морфеме/речи° |  |
| S 3.2.4. | Уме да пореди језике при слушању |  |
| S 3.3. | Уме да уочи сличности и разлике између графичких облика |  |
| S 3.3.1. | Уме да уочи сличности и разлике између графичких облика |  |
| S 3.3.2. | Уме да уочи сличности и разлике између графичких карактеристика на нивоу °морфеме/речи° |  |
| S 3.3.3. | Уме да пореди писма која се користе у °два/више° језика |  |
| S 3.4. | Уме да уочи лексичку сличност |  |
| S 3.4.1. | Уме да уочи директну лексичку сличност |  |
| S 3.4.2. | Уме да уочи °индиректну лексичку сличност [користећи сличност између термина исте породице речи у једном од предметних језика]° |  |
| S 3.4.3. | Уме да пореди облике позајмљеница с њиховим облицима у изворном језику |  |
| S 3.5. | Уме да уочи глобалне сличности између °два/више° језика |  |
| S 3.5.1. | Уме да формулише хипотезе о томе да ли су језици повезани на основу њихових сличности |  |
| S 3.6. | Уме да пореди однос између гласова и писама на различитим језицима |  |
| S 3.7. | Уме да пореди граматичко функционисање различитих језика |  |
| S 3.7.1. | Уме да пореди реченичне конструкције у различитим језицима |  |
| S 3.8. | Уме да пореди граматичко функционисање различитих језика |  |

| | | |
|----------------|--|---|
| S 3.9. | Уме да пореди комуникационе културе |  |
| S 3.9.1. | Уме да пореди врсте дискурса у различитим језицима |  |
| S 3.9.1.1. | Уме да пореди врсте дискурса у сопственом језику с врстама дискурса у другом језику |  |
| S 3.9.2. | Уме да пореди комуникациони репертоар који се користи у другачијим језицима и културама |  |
| S 3.9.2.1. | Уме да пореди °сопствени језички репертоар / сопствена језичка понашања° са °репертоаром/ понашањима° говорника других језика |  |
| S 3.9.2.2. | Уме да пореди сопствене праксе невербалне комуникације с праксама других |  |
| S 3.10. | Уме да °пореди културолошке феномене [уочи културолошке сличности/разлике]° |  |
| S 3.10.1. | Уме да користи спектар критеријума за препознавање културолошких °сличности/разлика° |  |
| S 3.10.2. | Уме да уочи разлике или сличности код различитих аспеката друштвеног живота {услови живота, радни век, учешће у добротворним активностима, поштовање животне средине...} |  |
| S 3.10.3. | Уме да пореди °значања/конотације° који су везани за културна обележја {поређење концепта времена ...} |  |
| S 3.10.4. | Уме да пореди различите културне праксе |  |
| S 3.10.5. | Уме да повеже °документа/догађаје° из других култура с °документима/догађајима° у сопственој култури |  |

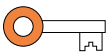


IV одељак: Уме да разговара о језицима и културама


| | | |
|---------------|--|---|
| S 4. | Уме да ° разговара / даје објашњења° у вези с одређеним аспектима °сопственог језика / сопствене културе / других језика / других култура° |  |
| S 4.1. | Уме да срочи објашњења °намењена страном саговорнику о обележјима сопствене културе / намењена саговорнику који потиче из његове/њене културе о обележјима друге културе° |  |

| | | |
|----------|--|---|
| S 4.1.1. | Уме да разговара о културним предрасудама |  |
| S 4.2. | Уме да разјасни неспоразуме |  |
| S 4.3. | Уме да објасни сопствено познавање језика |  |
| S 4.4. | Уме да расправља о културној разноликости {предностима, недостацима, тешкоћама...} и да изгради сопствено мишљење о томе |  |


V одељак: Уме да користи оно што зна о језику за разумевање другог језика или изражавање на другом језику

| | | |
|----------|---|---|
| S 5. | Уме да користи знања и вештине који су већ савладани у једном језику у оквиру активности °разумевања/изражавања° на другом језику |  |
| S 5.1. | Уме да изгради °скуп хипотеза / „хипотетичку граматичку“° у вези са сличностима и разликама између језика |  |
| S 5.2. | Уме да препозна *основе преноса* <елемент језика који омогућава пренос знања ° између језика [на интерлингвалном нивоу] / у оквиру истог језика [на интралингвалном нивоу] °> |  |
| S 5.2.1. | Уме да пореди основе преноса у циљном језику са онима у језицима који се ментално *активирају* <чији елементи извиру на површину пред неким задатком> |  |
| S 5.3. | Уме да изврши интерлингвалне преносе (преносе препознавања <којима се успоставља веза између идентификованог обележја познатог језика и обележја које појединац настоји да препозна у непознатом језику> / преносе продукције <активност језичке продукције на непознатом језику>) из познатог у непознат језик |  |
| S 5.3.1. | Уме да изврши интерлингвалне преносе (преносе препознавања <којима се успоставља веза између идентификованог обележја познатог језика и обележја које појединац настоји да препозна у непознатом језику> / преносе продукције <активност језичке продукције на непознатом језику>) из познатог у непознат језик |  |

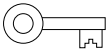
- S 5.3.2. Уме да °изврши трансфер облика [покрене процесе преноса]° на основу интерфонолошких и интерграфемских °карактеристика / правилности и неправилности° 
- S 5.3.3. Уме да изврши *пренос (семантичког) садржаја* <уме да препозна суштинско значење на основу кореспондентног значења> 
- S 5.3.4. °Уме да утврди граматичке правилности у непознатом језику на основу граматичких правилности у познатом језику / уме да изврши пренос на нивоу граматике (пренос функција)° 


S 5.4. Уме да изврши интралингвалне преносе (претходне/ накнадне° интерлингвалне преносе) 

S 5.5. Уме да провери валидност извршених преноса 

S 5.6. Уме да препозна сопствене стратегије читања у првом језику (L1) и примени их на други језик (L2) 

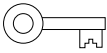
VI одељак: Уме да оствари интеракцију

S 6. Уме да оствари интеракцију приликом контакта између °језика/ култура° 

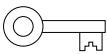
S 6.1. Уме да комуницира у билингвалним/плурилингвалним групама узимајући у обзир језички репертоар својих саговорника 

S 6.1.1. Уме да преформулише (/ поједностављивањем структуре исказа / коришћењем другог вокабулара / настојањем да јасније изговара /)

S 6.1.2. Уме да разговара о стратегијама за интеракцију 

S 6.2. Уме да затражи помоћ када комуницира у билингвалним/ плурилингвалним групама 

S 6.2.1. Уме да тражи од саговорника да преформулише речено 

S 6.2.2. Уме да тражи од саговорника да понови оно што је речено на једноставнији начин 

S 6.2.3. Уме да тражи од саговорника да пређе на други језик 

S 6.3. Уме да комуницира узимајући у обзир °социолингвистичке/социокултурне° разлике



- S 6.3.1. Уме на прикладан начин да користи изразе учтивости
- S 6.3.2. Уме да користи одговарајуће начине обраћања
- S 6.3.3. Уме да користи различите регистре језика у зависности од ситуације
- S 6.3.4. Уме да користи °метафоричне/идиоматске° изразе/формулације° у складу с културним пореклом саговорника



S 6.4. Уме да комуницира „између језика“



- S 6.4.1. Уме да на једном језику пренесе информације примљене на °другом језику / другим језицима°
 - S 6.4.1.1. Уме да изложи °коментар/експозе° на једном језику на основу скупа докумената на више језика



S 6.5. Уме да покрене билингвалну или плурилингвалну комуникацију у релевантним ситуацијама



- S 6.5.1. Уме да °варира / наизменично користи° °језике / језичке кодове / начине комуникације°
- S 6.5.2. Уме да произведе текст у коме се смислено смењују °регистри/варијетети/језици° (уколико ситуација то дозвољава)



VII одељак: Зна како се учи

S 7. Уме да °усвоји [научи]° °језичка обележја или језичку употребу / културолошке референце или културолошка понашања° који припадају мање или више познатим °језицима и културама°











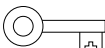
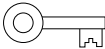






S 7.1. Уме да запамти непозната обележја

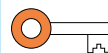


- S 7.1.1. Уме да запамти непозната обележја звучних елемената {просте фонетске јединице, прозодијске јединице, речи ...}
- S 7.1.2. Уме да запамти обележја непознатих графичких елемената {слова, идеограма, речи ...}



| | | |
|---|---|---|
| S 7.2. Уме да репродукује непозната обележја језика | |  |
| S 7.2.1. | Уме да репродукује непозната аудитивна обележја {просте фонетске јединице, прозодијске јединице, речи ...} |  |
| S 7.2.2. | Уме да репродукује обележја непознатих графичких елемената {слова, идеограма, речи ...} |  |
| S 7.3. Уме да искористи претходно стечено знање о језицима и културама приликом учења | |  |
| S 7.3.1. | Уме да искористи претходна интеркултурна искуства за даљи развој своје интеркултурне компетенције |  |
| S 7.3.2. | Уме да користи знања и вештине који су стечени у једном језику за учење другог језика |  |
| S 7.3.3. | Уме да користи знања и вештине који су стечени у једном језику за развој сопствених знања и вештина у том истом језику (примењујући интралингвална поређења, индукцију, дедукцију...) |  |
| S 7.4. Уме да искористи (успешно/неуспешно) извршене преносе између познатог и другог језика са циљем да усвоји обележја тог другог језика | |  |
| S 7.5. Уме да овлада системом за идентификацију кореспондентности и некореспондентности између језика у различитој мери | |  |
| S 7.6. Уме самостално да учи | |  |
| S 7.6.1. | Уме да користи ресурсе који олакшавају учење у домену језика и култура |  |
| S 7.6.1.1. | Уме да користи референтне језичке алате (двојезичне речнике, граматичке приручнике...) |  |
| S 7.6.1.2. | Уме да се ослони на друга лица у процесу учења (/ уме да тражи од саговорника да исправи грешке / уме да затражи информације или објашњења /) |  |
| S 7.7. Уме да управља својим учењем кроз рефлексију | |  |
| S 7.7.1. | Уме да препозна сопствене °потребе/циљеве° у учењу |  |
| S 7.7.2. | Уме да циљано примени стратегије учења |  |

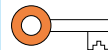
S 7.7.3. Уме да искористи претходна искуства учења у новим ситуацијама у којима се одвија учење [Уме да пренесе научено]



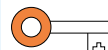
S 7.7.3.1. Уме да искористи претходну примену вештина и знања у сопственом језику / другом језику / другим језицима при учењу новог језика



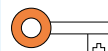
S 7.7.4. Уме да посматра/проверава сопствени процес учења



S 7.7.4.1. Уме да препозна напредак / изостанак напретка у сопственом учењу



S 7.7.4.2. Уме да пореди различите методе учења, узимајући у обзир њихове предности и мане



4. За боље разумевање компетенција и ресурса оквира FREPA – Додатне информације

4.1 Боље разумевање списка ресурса

4.1.1 Напомене

4.1.1.1 Опште напомене

Предикати и објекти

Дескриптори у ресурсима се генерално састоје од епистемиолошког или праксеолошког предиката који може бити глаголски или именски (*зна, зна за, уме да препозна, уме да пореди, отвореност ка, критички став, има самопоуздање...*) и објекта на који се предикат односи (*неке породице језика, језици на које се гледа с мање уважавања, позајмљенице, разноликост, предрасуде, однос између гласова и знакова, да културе непрестано еволуирају*):

| | | |
|--------|----------------------|--|
| K 11. | <i>Зна</i> | <i>да културе непрестано еволуирају</i> |
| | [Предикат] | [Објекат]: ⁴⁰ |
| A 9.4. | <i>Критички став</i> | <i>према °сопственим вредностима [нормама] / вредностима [нормама] других°</i> |
| | [Предикат] | [Објекат]: |

У погледу ставова и вештина, иницијална подела на категорије је извршена на основу предиката, уз даљу поделу – у оквиру сваке групе предиката – према објекту / типу објекта.

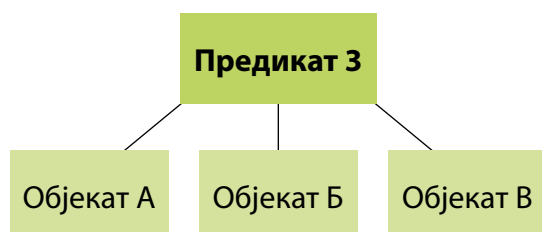
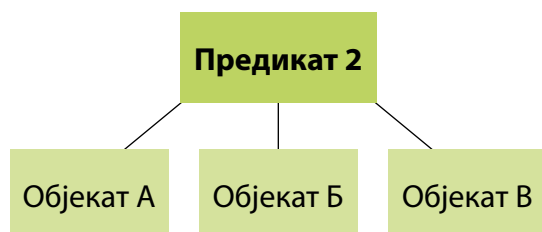
⁴⁰ Наш циљ није да спроведемо свеобухватну и прецизну логичко-семантичку анализу дескриптора, већ да дамо оквирну основу за објашњење начина на који су ови спискови организовани. Свесни смо да постоје други елементи, као што су они у којима се наводи „модалитет“ вештине и за које је потребно објаснити или размотрити да ли припадају категорији „предиката“ или „објекта“ (у различитим језицима, у зависности од ситуације, између различитих језика, прикладно...) а да постоје и дескриптори у којима „објекат“ није исказан.

На списку који се односи на знања, врло ограничена разноликост предиката навела нас је да извршимо груписање према тематским доменима различитих објеката, што је прво начело за њихово груписање. На пример: *Језик као семиолошки систем / Сличности и разлике између језика / Културна и друштвена разноликост / Разноликост култура.*

Више детаља ћемо дати у напоменама за сваки списак (видети у даљем тексту, тачке од 4.1.1.2. до 4.1.1.4).

Проблеми са унакрсном класификацијом

Дистинкција између „предиката“ и „објекта“ неизбежно доводи до добро познате потешкоће у домену типологије, „унакрсне класификације“, у којој се сваки дескриптор потенцијално може класификовати (1) према предикату и/или (2) према објекту. Уколико исти објекти могу имати више од једног предиката, добијена класификација нужно мора бити следећа:



Ово се може илустровати (поједностављеним) примером везаним за вештине:

Ако се три објекта (Објекат А: *фонема*; Објекат Б: *реч*; Објекат В: *неспоразум услед културолошких разлика*) повежу с предикатима *Уме да уочи* (Предикат 1), *Уме да идентификује* (Предикат 2), *Уме да пореди* (Предикат 3), добија се потпуно иста организација која је приказана у претходном тексту.

Ова организација, иако логички неизбежна, делује сувишна и могла би да произведе врло дугачке спискове, без велике користи.

У коментарима уз сваки списак (од 4.1.1.2. до 4.1.1.4), објашњавамо како смо решили питање унакрсне класификације за сваки списак (што може подразумевати више оса класификације а не само поделу на „предикате“/„објекте“).

Питање међусобно искључивих елемената

Могло би се очекивати да саставни делови списка категорија буду међусобно искључиви и да свака категорија мора јасно да се разликује од других. То овде представља спорно питање. Питање избора самих термина у датом језику, у овом случају енглеском⁴¹, решава се у одељку везаном за терминологију (упоредити 4.1.2).

Овај идеал међусобне искључивости делује прилично неостварив за врсте предиката које разматрамо јер су радње, модалитети знања, стања/ставови на које се предикати односе (*посматрати, анализирати, знати, знати да, бити склон* итд.), аутономни у односу на друге у веома ограниченој мери⁴².

41 Свесни смо везе између ова два питања: стварност коју настојимо да утврдимо помоћу посебних категорија изражава се речима одређеног језика. Ипак, сматрамо да можемо да издвојимо потешкоће везане за комплексност феномена које представљамо у овом првом скупу коментара.

42 Д'Ено (D'Hainaut, 1977) је проучавао процесе као што су *анализирати, синтетизовати, поредити* и дошао је до истог закључка; описује их као „интелектуалне приступе“ и у уводном делу своје студије (на стр. 114) наводи: „Процеси које предлажемо нису [...] међусобно искључиви“.

Ово можемо да илуструјемо прилично једноставним примером из области вештина: *идентификовати и поредити*. На први поглед, ове две радње делују сасвим различито. Ипак, када се узме у обзир (упоредите 4.1.2.3) да идентификација објекта подразумева да се утврди:

1. било да један објекат и други објекат представљају исти објекат,
2. или да објекат припада класи објеката који имају заједничку карактеристику,

постаје јасно да идентификација увек у својој основи укључује елемент поређења. Постоје и други примери под 4.1.2.

Категорије везане за учење

На сваком списку смо се определили да групишемо одређене дескрипторе у одређену категорију (**Језик и °усвајање/ учење°** на списку који се односи на *знања*, категорију **Ставови према учењу** на списку који се односи на *ставове*, категорију **Зна како се учи** на списку који се односи на *вештине*).

Тиме се не подразумева да сматрамо да су ови ресурси једини који доприносе компетенцији коју појединац треба да изгради и који проширују његов културолошки и језички репертоар (упоредити с *Компетенција за изградњу и ширење плуралистичког језичког и културолошког репертоара* у табели компетенција, 2. део). Још неколико ресурса исто тако доприносе проширењу репертоара.

Узмимо једноставан пример: ресурс *Зна да језици функционишу по °правилима/ нормама°*, који смо сместили у категорију *Језик као семиолошки систем* на списку ресурса који се односе на *знања*, такође доприноси развоју компетенције за учење. Чинило се непотребним да овај дескриптор укључимо и у *Језик и усвајање/учење*.

Категорије које се конкретно баве учењем, групишу дескрипторе чији се објекти односе на учење (*стратегije учења, усвајање језика...*), а не директно на језичку/ културну стварност, и/или чији се предикати (нарочито у случају вештина) односе на активности које су директно повезане с процесом учења (*зна како да памти, зна како да репродукује...*).

Груписање дескриптора који су специфично везани за учење чинило се као интересантно решење које би повећало значај ове категорије. Међутим, уз мању потешкоћу – понекад смо били принуђени да поново користимо предикате који се већ јављају у другим категоријама.

На пример, на списку ресурса који се односе на ставове, предикат „Жеља да...“, који је један од елемената у А 8, може се наћи и у А 18 („*Мотивација за учење језика*“) изражен као *Жеља да се усаврши знање °матерњег језика / језика школовања° (А 18.1.2) и Жеља да се уче други језици (А 18.1.3)*.

4.1.1.2 Напомене везане за списак ресурса који се односе на знања

Језик и култура – оправдана дихотомија

На списку смо дескрипторе везане за језик и комуникацију представили одвојено од оних везаних за културу. То не значи да сматрамо да језик и култура функционишу засебно код употребе језика и дискурса у контексту ситуације, или да нисмо свесни кључне улоге коју веза између језика и културе има у развоју комуникативних компетенција. Раздвајање језика и културе има циљ да олакша постављање граница између кључних концепата и учини их јаснијим, као и да омогући освртање на врсту знања која се

изграђује плуралистичким приступима: ова дистинкција чини спискове јаснијим и разумљивијим.⁴³ Коначно, раздвајање контекста има педагошки циљ: да олакша анализу и оцену онога што се одиграва у учионици, где су активности свакако глобалне природе, при чему су језик и култура међусобно измешани у оквиру саме наставне праксе.

Ипак, с обзиром на то да су ова два аспекта тако тесно повезана, није увек било лако одлучити у који од два главна одељка нашег списка треба сместити дескрипторе. На пример, одлучили смо да у одељак посвећен језику и комуникацији сместимо дескрипторе као што су К2.1.2. *Зна да морају да се узму у обзир социокултурне карактеристике говорника који користи те варијације ради њиховог тумачења* (уз позивање на језичке варијетете) или К 10.2. *Зна да култура и идентитет утичу на комуникациону интеракцију*, који се односе истовремено на језик и културу. У другим случајевима – на пример, за дескрипторе попут *Зна да се идентитет гради...* определили смо се да у сваки одељак сместимо по један дескриптор: *Зна да језик који појединац користи, заједно с другим феноменима, доприноси његовом идентитету* (К 2.4) налази се у одељку *Језик, док: Зна да се идентитет гради на различитим нивоима {друштвеном, националном, наднационалном...}* (К 14.1) спада у одељак *Култура*. Ове одлуке не означавају стварно раздвајање, већ различит фокус на један или други аспект.

Предикати и објекти

Сходно дистинкцији наведеној у одељку 4.1.1.1, дескриптори знања, као и дескриптори ставова и вештина, могу се поделити на „предикате“ и „објекте“.

⁴³ Ова одлука је у складу са оним што заступа ЗЕО а која се односи на „језичко знање“ (стр. 13) и налази се у одељку посвећеном „општим компетенцијама“ за „декларативно знање“, под којим се подразумева „знање које потиче из друштвеног искуства (емпиријско знање) или из формалнијег контекста учења (академско знање)“ (стр. 16 – за више информација упоредити стр. 105–106).

На овом списку релативно је мало разноврсности међу предикатима – *Зна, Познато му/јој је, Поседује знања о*.

Наравно, могу се видети разлике у значењу код предиката као што су:

- (а) **Зна да** (зна да одређени феномен постоји). *Зна да култура и идентитет утичу на комуникативну интеракцију* (К 10.2);
- (б) **Зна како** (зна како одређени феномен функционише; на пример, како један феномен делује на други). *Зна како културе конструишу улоге у друштвеној интеракцији* (К 10.2.2);
- (в) **Зна примере** који припадају одређеној категорији знања: *Зна неке аспекте имплицитног знања од којег зависи његова/њена способност комуникације* (К 3.5.2).⁴⁴

Ипак, без обзира на интерес за оваквом дистинкцијом са чисто семантичког становишта, ресурси које смо одлучили да уврстимо на основу нашег рада на разради дескриптора нису указали на потребу за систематским коришћењем ове троструке структуре за исти објекат.⁴⁵

Насупрот списковима вештина и ставова, списак знања на првом нивоу није организован према предикатима. Оваква одлука је донета делом због одсуства разноврсности које смо већ поменули али исто тако и зато што би организација чији би принципи подразумевали наведену троструку структуру довела до вештачког

⁴⁴ Другим речима, ово је знање о чињеницама и феноменима који су (а): апстрактни или уопштени; (в) конкретни и односе се на знање о процесима и односима (б).

⁴⁵ Другим речима (упоредити приступ објашњен под 1.5), то за сваки појединачни објекат значи (1) да међу уносима из изворних публикација нисмо пронашли ниједан који комбинује ове три врсте предиката; (2) да нисмо осетили потребу, с обзиром на педагошке циљеве оквира, да додајемо дескрипторе да бисмо комплетирали троструку структуру

раздвајања *зна да, зна како и познати су му/јој примери*, што се све односи на исто поље знања.

Заправо, разноврсност дескриптора на нашем списку превасходно је последица разноврсности објеката. Управо због тога се први ниво организације списка базира на типологији објеката (што не значи да је свеобухватна).

О „објектима“: проблеми унакрсне класификације

Док смо правили списак, убрзо је постало очигледно да су две осе разликовања дескриптора, које смо сматрали виталним за организацију списка⁴⁶, наметале незаобилазне проблеме унакрсне класификације. Категорије су одређене на основу следеће две осе:

- Категоризација према **нивоу језичке анализе** за одељак *Језик*, укључујући семиологију, прагматику итд., код које је, упркос томе што смо се ограничили на мали број већих подскупова, било потребно да направимо засебне категорије као што су: *Језик као семиолошки систем, Језик и друштво, Вербална и невербална комуникација*; или категоризација према **културним доменима**, као што су опште карактеристике култура и везе између културне и друштвене разноликости, при чему су обе довеле до формирања засебних категорија (VIII и IX);
- Категоризација према релевантним обележјима која се могу описати као „трансверзална“, по томе што могу да се примене на све нивое анализе, који

⁴⁶ Када је у питању разлика између језика и културе, важно је нагласити да ову категоризацију не сматрамо реалном и свеprisутном категоризацијом коју настојимо да структурирамо; ова дистинкција нам се намеће због специфичних циљева које настојимо да остваримо: развоја организованог списка дескриптора за израду оквира.

произлазе из претходне осе: *Еволуција језика, Плуралност и разноликост, Сличности и разлике*, и у нешто другачијем регистру *Усвајање и учење у одељцима Језик и Култура и интеркултурни односи, Еволуција култура, разноликост култура, Сличности и разлике између култура, Култура и усвајање/учење и Култура и идентитет у одељку Култура*. Када је у питању идентитет, требало би да напоменемо да смо се на крају определили за јединствену категорију (*Култура, језик и идентитет*) која директно групише *Језик и Културу*, због очите снажне повезаности језика и културе у овом погледу.

У претходном тексту смо описали како смо покушали да решимо инхерентне проблеме овакве унакрсне класификације.

Избор дескриптора (одељак *Језик*)

Метајезичка природа укључених дескриптора

Елементи знања који су на списку представљени као ресурси углавном одговарају експлицитном метајезичком знању. Могу бити декларативни, што значи да се односе на чињенице, податке и појаве, или процедурални, када се тичу **функција** језика или комуникације. Они су **результат посматрања** и **мање или више свесне анализе неких формалних карактеристика** језика. Када се узме у обзир когнитивни развој ученика, овај рефлексивни приступ доводи до тога да одређена правила језика постају експлицитна у контексту приступа формирању метајезичких концепата.

Ови ресурси који се односе на знања су метакогнитивни и тичу се анализе, посматрања и учења језика: *Зна да се (структурне/дискурзивне/прагматичне/) сличности између језика могу користити као основа за учење језика* (К 7.2).

На крају, друге ставке које се тичу знања, укључујући „мета“ елементе, односе се на радње у комуникационим ситуацијама и имају циљ да олакшају комуникацију било у оквиру једног језика или између више језика: *Зна да мора да прилагоди свој комуникациони репертоар друштвеном и културном контексту у коме се комуникација одвија* (К 3.3) или *Зна да мора да води рачуна о социокултурним карактеристикама говорника који користе ове варијације са циљем да их протумачи* (К 2.1.2).

Стога, то што узимамо у обзир комуникацију, оправдано је чињеницом да сагледавамо примену језика у одређеним ситуацијама, што је неопходно како за разумевање тако и за учење језика. Ово коришћење језика у одређеним ситуацијама показује нам да језик укључује друштвени аспект, нарочито због тога што језик има чврсто упориште у друштвеној реалности; језик је производ друштва и постаје функционалан у комуникационом оквиру.

Језички и нејезички објекти

Поједини дескриптори описују објекте који су само делимично језички, као што је знање које је углавном везано за историју и географију, наведено под К 2.6: *Поседује знање о историјским чињеницама (везаним за односе између °нација/народа°, сеобе народа) који су утицали/утичу на изглед или развој одређених језика*. Они су укључени ради илустрације чињенице да су улазни елементи плуралистичких приступа нарочито важни у овим доменима због трансверзалне природе активности везаних за посматрање језика.

Називи категорија

Као што је већ наведено за унакрсну класификацију, наше категорије истовремено припадају двема осама. Одлучили смо да категорије које произлазе из ове две осе поделимо на два сукцесивна подскупа: први је аналитички ниво (Од I до III одељка), затим трансверзални (Од IV до VII одељка):

Језик

- I одељак: Језик као семиолошки систем*
- II одељак: Језик и друштво*
- III одељак: Вербална и невербална комуникација*
- IV одељак: Еволуција језика*
- V одељак: Мултиплицитет, разноликост, мултилингвизам и плурилингвизам*
- VI одељак: Сличности и разлике између језика*
- VII одељак: Језик и °свајање/учење°*

Како бисмо избегли понављање узроковано унакрсном класификацијом, у одељцима од I до III нисмо навели дескрипторе који су веома блиско повезани с трансверзалним одељцима од IV до VII. Када је било неопходно да се у обзир узму трансверзалне категорије дескриптора који су такође могли да буду уврштени у одељке од I до III, прегруписали смо их у подскупове који одговарају одељцима од I до III, и то истим редоследом.

Због тога у VI одељку (*Сличности и разлике између језика*) постоје дескриптори који се односе на језик као семиолошки систем (тј. на I одељак). Они су такође смештени у први део ове категорије а за њима следе дескриптори који се тичу комуникације (III одељак).

Коначно, следи објашњење о избору и кохерентности одређених одељака тамо где је потребно:

Језик као семиолошки систем (I одељак)

Ова категорија описује ресурсе који се односе на језик као систем знакова. Обухвата неке опште ресурсе, нарочито оне везане за произвољну природу језичких знакова који, ако се не схвате правилно, могу да представљају когнитивне препреке. Други су метајезичка „сита“,

нетачна знања, што је често последица језичке етноцентричности. Посматрање више језика омогућава ученицима да систематизују своје знање и то генерализацијом кроз процес објективног сагледавања. На овај начин, они схватају конвенционалну природу језика, постојање правила која регулишу његово функционисање на различитим нивоима анализе – морфолошком и синтаксичком, фонетском и фонолошком, писаном и усменом. Другим речима, плуралистички приступи имају циљ да олакшају учење основних језичких концепата.

Језик и друштво (II одељак)

Одељак *Језик и друштво* се такође бави проучавањем језика, али у овом случају његовом друштвеном димензијом. Језик се овде посматра као скуп опција које људи морају да одаберу да би успешно комуницирали; **III одељак, Вербална и невербална комуникација**, проширује ову област проучавања. Заправо, III одељак се бави употребом језика као вишеканалног система (у складу са идејама из школе из Пало Алта или идеја у оквиру интеракционистичких приступа) који комуникацију посматрају из прагматичне и културне перспективе. Овде се комуникација посматра као понашање саговорника. Због тога се може рећи да за реаговање у интерактивној ситуацији, нарочито ако подразумева више језика, није довољно само имати знање о вербалним и невербалним језичким кодovima, већ би требало знати о чему и са ким се разговара, како се и у којим ситуацијама то чини, као и када нешто треба рећи а када прећутати. Исто тако, комуникација укључује концепт идентитета који се развија са становишта прихватања и изградње друштвеног идентитета а у чему језик игра важну улогу.

Мултиплицитет, разноликост, мултилингвизам и плурилингвизам (V одељак)

У овај одељак смо сместили разне ресурсе усмерене на језичку разноликост, у светлу Заједничког европског оквира за живе језике, који се тичу или паралелног присуства различитих језика у датом друштву или познавања више језика. Дескриптори укључују ове варијације тако што наглашавају сложеност ситуација у којима су језици у контакту и сложеност феномена везаних за међусобну перцепцију друштвених група.

Језик и °усвајање/учење° (VII одељак)

У категорији *Језици и °усвајање/учење°*, коју сматрамо трансверзалном категоријом, нисмо сматрали нужном дистинкцију између усвајања/учења фонолошких обележја, прагматичних функција, коришћења регистра у друштвеним контекстима... Ови дескриптори упућују на декларативни аспект једне од главних компетенција – способности учења. Дескрипторима са списка промовише се способност преношења знања из једног домена у други, а нарочито коришћење једне ставке језичког знања за учење друге: *Зна да (структурне/дискурзивне/прагматичне/) сличности између језика могу да се користе као основа за учење језика* (К 7.2). Они се односе на репертоаре експлицитног знања у области метаучења који могу да олакшају процес учења у области језика и другим областима: *Зна да је корисно познавати стратегије учења које се примењују како би се омогућило прилагођавање конкретним циљевима* (К 7.6)

Избор дескриптора (одељак Култура)

Природа укључених објеката

У одељку о култури представили смо две врсте знања које припадају двома већ поменути осам (домени културе и трансверзалних категорија):

- (а) Култура као систем (модел) научених и заједничких пракси, типичних за одређену заједницу, које нам омогућавају да предвидимо и тумачимо аспекте понашања људи из те заједнице, на пример: *Зна неке °сличности/разлике° између сопствене културе и других култура* (К 13.2.1);
- (б) Култура као комбинација менталних ставова (начина размишљања, осећања итд.) и представа који су прихватљиви у заједници, тј. нису строго индивидуални. Дескриптори који се тичу знања, као што је К 8.6.2, односе се управо на те менталне ставове, интерпретативне шеме које су културолошки дефинисане и заједничке: *Познаје неке шеме тумачења својствене одређеним културама када је у питању познавање света око нас {бројање, начини мерења, начин обележавања времена итд.}*

Називи категорија

Као што је већ наведено у вези са унакрсном класификацијом, категорије које се односе на културу истовремено припадају двома осам. Одлучили смо да их распоредимо у више одељака који су најсличнији онима који чине одељак *Језик*.

Култура (Одељци од VIII до XV)

- VIII одељак: Културе: опште карактеристике*
- IX одељак: Културна и друштвена разноликост*
- X одељак: Културе и интеркултурни односи*
- XI одељак: Еволуција култура*
- XII одељак: Разноликост култура*
- XIII одељак: Сличности и разлике између култура*
- XIV одељак: Култура, језик и идентитет*
- XV одељак: Култура и °усвајање/учење°*

На овај начин, VIII одељак (*Културе: опште карактеристике*) одговара I одељку у оквиру *Језика* (*Језик као семиолошки систем*), XI одељак одговара IV одељку итд. Ипак, овде су потребне две напомене:

- Ова паралелност не важи за све одељке: не постоји еквивалент за III одељак, *Вербална и невербална комуникација* у оквиру домена *Култура* јер то просто не би имало смисла.
- С друге стране, X одељак (*Културе и интеркултурни односи*) и XIV одељак (*Култура, језик и идентитет*) у овом другом делу не могу да се повежу са одговарајућим одељком у оквиру домена *Језик*. У овом случају, разлог је другачији: управо због тога што се ова два одељка баве повезивањем два домена, морали смо да одаберемо где ће бити смештени. Тако је X одељак смештен у домен *Култура* јер смо желели да нагласимо утицај који култура има на интеркултурне односе (вербалне и невербалне); XIV одељак (*Култура, језик и идентитет*), који заправо обухвата оба домена (*Језик и Култура*), изискивао би трећи домен унутар својих оквира. Потреба да оквир учинимо што једноставнијим, навела нас је да задржимо два домена и да овај одељак сместимо у *Културу*.

Пре него што завршимо са објашњењем, да кажемо неколико речи о сваком одељку у *Култури*:

VIII одељак (Културе: опште карактеристике) обухвата, како сам наслов сугерише, дескрипторе везане за опште знање у оквиру *Културе* (комплексност и разноликост култура, домени који чине културе...), чињеницу да су културе темељ правила/норми понашања и размишљања, њихову везу с погледом на свет и утицај припадности појединаца одређеној култури а неретко више него једној култури.

IX одељак (Културна и друштвена разноликост) спаја културу и друштво. Укључује дескрипторе који наглашавају делимично хетерогену природу култура састављених од поткултура које се не базирају нужно само на друштвеним критеријумима већ и на сексуалности, генерацијској припадности и другим факторима.

Као што је већ наведено, **X одељак (Културе и интеркултурни односи)** фокусира се на утицај културне припадности на интеркултурне односе, било да су они вербални (интеркултурна комуникација/интеракција) или друге природе (стереотипи, шеме тумачења за понашање људи који потичу из других култура итд.) У овом одељку, као и у свим осталим, нагласак је на познавању самог себе и сопственим реакцијама на културолошке разлике, као и на знању (културним референцама) и стратегијама чији је циљ побољшање интеркултурних односа.

XI одељак (Еволуција култура), XII одељак (Разноликост култура) и XIII одељак (Сличности и разлике између култура) у великој мери одговарају IV, V и VI одељку у оквиру *Језика* те нема потребе за посебним коментаром.

Као што смо већ рекли, **XIV одељак (Култура, језик и идентитет)** одражава и

домен *Језика* и домен *Културе*. Овај одељак се бави идентитетом, као и друштвеним, културним и језичким елементима који га чине. Идентитет, сопствено „ја“, на одређени начин лежи у самој сржи плуралистичких приступа и целокупног образовања. Због тога смо сматрали важним да се фокусирамо на идентитет као такав, у смислу знања о његовој комплексности, плуралности и динамичкој природи.

И коначно, **XV одељак (°Усвајање/учење° културе)** делимично одговара VII одељку из домена *Језика*, иако се акултурација знатно разликује од усвајања/учења језика због разних карактеристика, нарочито ако говоримо о другом (или трећем, четвртном итд.) језику или култури. На пример, у домену језика, сматра се да је увек боље усавршавати знање другог језика (боље овладавајући језиком), али то није нужно случај са акултурацијом (упоредите К 15.3, *Зна да никада нема обавезу да усвоји °понашања/ вредности° друге културе*).

4.1.1.3 Напомене везане за списак ресурса који се односе на ставове

О ставовима

Како се истиче у *Заједничком европском оквиру за живе језике*: „На комуникацију корисника/ученика не утичу само њихово знање, разумевање и вештине, већ и фактори индивидуалности везани за њихову личност, које карактеришу ставови, мотивације, вредности, уверења, когнитивни стилови и типови личности који доприносе изградњи личног идентитета“. Међутим, како се у ЗЕО даље наводи (стр. 106), ови „ставови и лични фактори имају велики утицај не само на улогу корисника језика / ученика који уче језик у чину комуникације, већ и на њихове способности учења“; последично, „развој интеркултурне личности, што подразумева и ставове и свест, многи виде као важан образовни циљ по себи“.

Скуп дескриптора компетенција које смо саставили, па стога и овај списак ресурса, мора да узме у обзир и оно што се данас подразумева под појмом „*savoir-être*“ / „*егзистенцијална компетенција*“ у ЗЕО и у нашим списковима под *ставовима*. Ипак, када ми користимо овај термин, под њиме не подразумевамо исто што и ЗЕО. ЗЕО, као и ми, обухвата ставове, аспекте *мотивације, вредности и особине личности* (на пример: *ћутљив/причљив, предузимљив/стидљив, оптимистичан/песимистичан, интровертан/екстровертан, самоуверен/несамоуверен, отвореног ума / уских видика* итд.) али и оно што ми стављамо у категорију компетенција (*когнитивни стилови, интелигенција као особина личности*, у мери у којој се ово може сматрати различитим) или у категорију знања (*уверења...*).⁴⁷

Исто тако, као аутори овог оквира, морамо себи да поставимо неколико „етичких и педагошких“ питања о томе која обележја ставова можемо оправдано сматрати релевантним циљевима у настави/учењу. ЗЕО (стр. 106) указује на нека од ових питања, на пример:

- У којој мери развој личности може да буде експлицитан образовни циљ?
- Како културни релативизам може да се помири са етичким и моралним интегритетом?
- Који фактори личности (а) олакшавају (б) ометају учење и усвајање страног или другог језика?

Наше је мишљење да треба разматрати само „јавне“ аспекте ставова, тј. оне које појединац не испољава искључиво у приватности, који на релевантне компетенције могу да имају утицај који може да се рационализује⁴⁸ а могу

⁴⁷ Могућа је дискусија и о природи и статусу уверења у оквиру огромног домена „знања“, али нам се чинило да пре припада овде него у домен ставова.

⁴⁸ То значи да можемо да покушамо да на рационалан начин објаснимо како ови ставови утичу на компетенције, било позитивно или не.

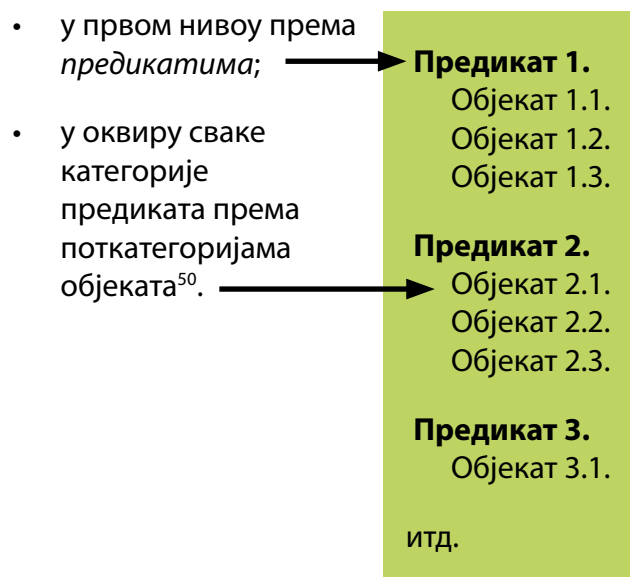
да се развију коришћењем плуралистичких приступа. Ово су, према томе, ресурси⁴⁹ који описују различита обележја *Ставова* које смо прикупили у дескрипторима – јавна, рационална и подучива.

Предикати и објекти

Као што је случај и код других домена (упоредити 4.1.1.1), скуп ресурса у овом делу дескриптора базира се на предикатима који овде описују „начин бивствовања“ субјеката и који се могу применити на „објекте“ различитих врста.

Категорије и поткатегорије

Стога смо настојали да, колико год је то могуће, овај део оквира структуришемо у два нивоа:



Користимо појам *организација категорија* за предикате а организацију у поткатегорије за даљу поделу која одговара објектима. Ипак, иако је организација категорија предиката изведена максимално методично и ригорозно, мора се признати да је то у много мањој мери учињено код поткатегорија

⁴⁹ Ресурси могу бити „прости“ или „сложени“, као што је објашњено у 4.2.2.

⁵⁰ Видети такође 4.1.1.4.

– нарочито из следећих разлога: (а) систематско упућивање на све објекте који могу да стоје уз предикате било би и заморно и излишно⁵¹ и (б) разноликост објеката који могу да стоје уз предикат је велика и може се чинити помало насумичном. Касније ћемо се вратити на ову тачку (упоредити: „О поткатегоријама“ у даљем тексту).

Напомињемо такође, да се, слично знању и вештинама, дескрипторима који су повезани са учењем, а нарочито онима који су тесно повезани са учењем, бави посебан одељак, чак и када ти дескриптори користе предикате који су већ уврштени у неку категорију нашег оквира (упоредити 4.1.1.1. у претходном тексту: Категорије које се односе на учење).

О категоријама („предикати“)

Предикати из овог одељка се односе на „начин бивствовања“ субјеката. Изражавају се било као именице / именичке групе (*осетљивост на, спремност за укључивање у*) или као глаголске групе (*бити осетљив(а) на, поштовати, бити спреман/спремна да*) са одабиром облика којим најпрецизније и недвосмислено можемо да искажемо оно што желимо. У већини случајева, номинални изрази могу да се парафразирају – мање елегантно – помоћу глаголских група коришћењем глагола „поседује“ (*осетљивост на – поседује осетљивост на*).

Треба напоменути такође да смо укључили елементе за које се на први поглед може учинити да упућују на „објекат“ у оквиру нашег концепта „предиката“. Тако сматрамо да у изразима као што су *Воља да савлада (/ разреши/превазиђе/) сопствене предрасуде према другим језицима/културама° и њиховим °говорницима/припадницима°* (А 11.3), предикат је *воља да савлада* а не само „воља“. „Унутрашња склоност“ појединца није само *воља* већ *воља да савлада*. На исти

начин правимо разлику између предиката *прихвата да се уздржи* (у А 12.2. – *Прихвата да се уздржи (макар привремено) [...] од °(вербалних или других) пракси/понашања/ уверења ...° [...] и предиката прихвата* (у примеру *прихвата разноликост*).

Предикати које смо уврстили у оквир повлаче за собом бројна „епистемиолошка“ питања која се тичу њиховог међусобног односа. Ево два примера:

- Када два израза сличног значења треба груписати у оквиру истог предиката? То смо урадили за *радозналост и интересовање* јер смо сматрали да та два појма изражавају став оријентисаности према објекту сличног интензитета (јачи од *осетљивости* али не тако јак као *позитивно прихватање*)⁵².
- Супротно томе, када је неопходно разликовати два предиката? Одлучили смо да разликујемо *пријемчивост за од позитивног прихватања* са циљем да покажемо да је *пријемчивост* склоност а да *позитивно прихватање* може суштински да остане на интелектуалном нивоу.

Заправо, однос између предиката не може да се опише строго логички због, између осталог, следећа два разлога. Природа објеката на које се односе ови предикати утиче на природу предиката: *осетљивост према сопственом језику* (упоредити дескриптор А 2.1) описује осећај који се не подразумева нужно под *Осетљивост на °језичке/културолошке° сличности* (упоредити дескриптор А 2.3). Такође, не може се увек гарантовати међусобна искључивост предиката (*позитивно прихватање* подразумева одређени степен *осетљивости*, а као што смо видели, *осетљивост* с друге стране може да подразумева *прихватање*; упоредити такође 4.1.1.1: Питање међусобно искључивих елемената).

51 Између осталог, због броја унакрсних класификација; упоредити 4.1.1.1.

52 Исто се може рећи и за: поштовање, уважавање или за спремност/одлучност за деловање.

Прихватamo ова ограничења у пројекту јер најважнији је практичан резултат, тј. могућност да се мапира слабо истражено подручје плуралистичких приступа.

На крају, треба напоменути да упркос томе што се ова дистинкција не примењује систематски, предикати из овог дела списка се могу раздвојити од оних који су на неки начин „усмерени према свету“ (од себе ка свету, на пример: *пријемчивост за разноликост*) или оних који су „интерно усмерени“ (од себе ка себи преко света: самопоуздање, осећај идентитета итд.).

Дакле, идентификовали смо 19 категорија предиката који су подељени у 6 већих одељака (од I одељка до VI одељка). У даљем тексту ћемо представити тих 6 одељака и где је то релевантно, дати конкретне коментаре о редоследу предиката или о самим предикатима.

I одељак

Ресурси из првог „домена“ се базирају на предикатима о ставовима који описују како су субјекти „окренути према свету“, свету другости, разноликости. Другим речима, састоје се од ставова према језичкој и културној разноликости и према начинима на који се они могу схватити на различитим нивоима апстракције. Предикати ове групе су организовани према прогресији ставова на оси од „мање ангажованих“ (циљана пажња) до „више ангажованих“ (вредновање).

Овај скуп групише 6 категорија предиката:

A 1. Пажња

на „стране“ °језике/културе/особе°;
на °језичку/културну/људску°
разноликост у окружењу;
на језик уопште;
на °језичку/културну/људску°
разноликост уопште [као такву]

Ово је основни став, подстакнут плуралистичким приступима и истовремено неопходан за њих,

али није много специфичан за њих. Насупрот предикатима наведеним у наставку (као што су осетљивост, радозналост...), пажња је „неутрална“, „констативна“ и стога се може применити на све манифестације °језика/културе°.

A 2. Осетљивост °према постојању других °језика/култура/особа° // према постојању °језичке/културне/људске разноликости°

Ово је такође основни став, али у овом случају претпоставља „афективан“ став (премда још увек релативно неутралан) према објекту.

A3. Радозналост/интересовање за °°°°“стране” °језике/културе/људе° // плурикултурне контексте // °језичку// културну/људску° разноликост окружења // °језичку/културну/људску° разноликост уопште [као такву]°

Ово је став код кога је оријентисаност према објекту израженија. У овој фази не претпоставља нужно „отвореност“ (може постојати и „нездрава“ радозналост...)°⁵³

A 4. Позитивно прихватање °° °језичке/културне° разноликости / других / онога што је другачије°

A5. Отвореност °према разноликости °језика/људи/култура° у свету / према разноликости као таквој [према самој разлици] [различитости]°

A 6. Поштовање/Уважавање °„страних“/ „другачијих“° °језика/култура/људи° према °језичкој/културној/људској° разноликости средине; према °језичкој/културној/људској° разноликости као таквој [уопштено]

⁵³ Постоји и градијација између радозналости и интересовања, али то овде нећемо разматрати (видети у претходном тексту О категоријама („предикати“)

II одељак

Ресурси описани у овом другом „домену“ се базирају на предикатима става усмереним према радњама које се односе на другост и разноликост. Састоје се од ставова који изражавају спремност, жељу, вољу да се делује у погледу језичке и културне разноликости и начина на који се она може схватити, на различитим нивоима апстракције.

Те две категорије предиката у овом скупу треба да покажу прогресију ставова на оси од „мање посвећеног“ (*спремност*) до „више посвећеног“ (*воља, одлучност*).

A 7. Склоност/мотивација у погледу °језичке/културне° °разноликости/ плуралности°

A 8. °Жеља/воља° °да се ангажује / да делује° °у вези с језичком или културном разноликошћу / плуралношћу / у плурилингвалној или плурикултурној средини°

III одељак

Овај скуп укључује четири категорије предиката који се фокусирају на то „какви смо“ у вези с језиком и културама: активни, одлучни, способни да ситуацију сагледамо и мимо онога што је очигледно и мимо уврежених концепата који потичу из нашег првог језика; креће се од преиспитивања до децентрирања.

A 9. °Став критичког преиспитивања / критички став° према језику / култури уопште

A 10. Воља да изгради °знање/представе° на основу информација

Овај став се састоји само од жеље да се развије овакво знање; само знање припада категорији знања а способност развоја знања је вештина.

A 11. °Склоност/воља° да се уздржи од °осуде / стечених представа / предрасуда°

A 12. Склоност ка започињању процеса °језичког/културног° децентрирања / °језичке/културне° релативизације°

IV одељак

Постоје три категорије ставова које се фокусирају на психосоциолошке процесе у бивствовању појединца у свету (у контексту језичке и културне плуралности). У неком смислу, оне су усмерене ка самом појединцу. Прилагодљивост је пре свега вештина, али вештина код које је став значајна компонента. Правимо разлику између °жеље да се прилагоди / спремности за прилагођавање° који представљају ставове, и саме прилагодљивости која је вештина.

A 13. °Воља/склоност° у погледу прилагођавања / Флексибилност

A 14. Има самопоуздање / Осећа се опуштено

A 15. Осећај познатог

Овде је (за разлику од ресурса повезаних са осетљивошћу), садржај на неки начин секундаран (иако увек постоји): реч је о осећају познатог као таквом, интуитивном, доживљеном, који чини саставни део самопоуздања на које се фокусирамо.

V одељак

Ови ресурси се фокусирају на однос појединца према језику/култури и овај однос, као такав, представља став који је вероватно кључан за сналажење у плуралним срединама.

A 16. Поседовање сопственог (језичког/ културног) идентитета

VI одељак

Шеста група садржи ставове који се односе на учење. Разликује се од других по томе што није повезана с другим категоријама предиката који се односе на ставове према разноликости, већ са скупом ресурса који се односе на ставове тесно повезане са способношћу учења.

A 17. Осетљивост на искуство

Овај аспект није само виталан за учење већ, уопштено говорећи, и за целокупан однос према језицима и културама, као општи став који претпоставља однос са свакодневном стварношћу (базиран на искуству) и потенцијал за мобилност.

A 18. Мотивација за учење језика (језика школовања/породице / страног / регионалног /...)

A 19. Ставови чији је циљ формирање релевантних и информисаних представа за учење

Поткатегорије („објекти“)

Као што је већ наведено, други ниво организације тиче се објеката на које се односе предикати којима се изражавају ставови.

Као код знања и вештина, ставови не могу да постоје независно од објеката на које се односе и који генерално предикатима дају облик који је делимично специфичан, а у сваком од случајева с благо другачијом нијансом у значењу⁵⁴. На другом нивоу, тј. на нивоу поткатегорија, ставови су поређани према „**домену**“ објеката (језик, а потом детаљнији ниво описа: речи, гласови, употреба итд.; култура; људи; итд.).

⁵⁴ Упоредити с наведеним у погледу предиката осетљивост. Нећемо улазити дубље у ове нијансе.

Мора се истаћи да се, из разлога наведених под 4.1.1.1. и под „Категорије и поткатегорије“ у претходном тексту (нарочито због чињенице да би већина објеката могла да се повеже с више предиката), нисмо трудили да будемо систематични у одређивању редоследа објеката као што је учињено с предикатима. Трудили смо се, колико је то могуће, да предност за сваки предикат дамо примерима или илустрацијама који делују најтипичније за оно што смо пронашли у радовима који су ушли у наш истраживачки корпус и, изнад свега, који садрже нарочите педагошке елементе у контексту плуралистичких приступа језицима и културама.

Могло је да буде прикладно да се направи разлика између предиката према „*типовима*“ објеката на које се посебно могу применити: на конкретне објекте (језик X, на пример), на апстрактне објекте, који се међусобно разликују према томе да ли могу да имају материјални облик (као што је језичка разноликост, на пример) или означавају истински апстрактан појам или осећај (на пример, разлика, другост итд.)⁵⁵. Определили смо се да то не чинимо ради једноставности.

Поткатегорије – Језик и Култура

Језик и културу треба посматрати као „домене“ објеката. Међутим, проучавање литературе нам је омогућило да истражимо да ли су предикати који су применљиви на оба домена исти или су, уз изразиту оријентисаност на одређену врсту објекта, специфични за један или други домен.

⁵⁵ Дакле, на пример, могу постојати језици X, Y, Z, *језичка разноликост у разреду* – другим речима, број стварних језика, гледано глобално – и сама *разноликост* као вредност (упоредити биодиверзитет). Сматрамо да би, када говоримо о ставовима, требало да разликујемо три типа ставова: као што би неки расиста могао да критикује одређене „расе“ а има пријатеља који припада једној од њих. Ове разлике имају и педагошке последице: човек може да се запита да ли је неопходно почети истраживање стварних језика пре него што је спреман да формира концепт језичке разноликости а затим и саме разноликости као такве.

Другим речима, методолошка организација коју смо употребили из практичних разлога показала се као корисна јер је омогућила увид у оба домена објекта. Из овог разлога, у табелама у оквиру смо задржали ову дистинкцију и (у коментарима) показали паралеле које постоје између два домена (када смо и открили исте карактеристике у оба домена), диспаратете у једном или другом домену па чак и „опсесије“ повезане с једним или другим доменом и контрадикције између њих.

4.1.1.4 Напомене везане за списак ресурса који се односе на вештине

Предикати и објекти

Као код знања и ставова, дескриптори за вештине се састоје од предиката и објекта. Предикат изражава вештину (*уме да посматра, уме да слуша, уме да препозна/примети, уме да пореди, уме да употреби, уме да успостави интеракцију, уме да овлада, уме да запамти*) а објекат изражава оно на шта се вештина односи: *системи писања (посматрање), неспоразуми (примећивање), репертоар саговорника (узимање у обзир), ситуације контакта (интеракције)⁵⁶*.

Категорије и поткатегорије

Списак дескриптора је организован на следећи начин:

- на првом нивоу према предикатима; → **Предикат 1.**
Објекат 1.1.
Објекат 1.2.
- у оквиру сваке категорије → **Предикат 2.**
Објекат 1.3.
Објекат 2.1.
ИТД.

⁵⁶ Сетимо се да тема овде није да понудимо свеобухватну и прецизну логичко-семантичку анализу дескриптора, већ да дамо општу основу за појашњење начина на који су ови спискови организовани. Више детаља се налази у 4.1.1.1.

Категорије за вештине („предикати“)

Разликујемо седам одељака:

- I одељак: Уме да посматра/анализира*
- II одељак: Уме да препозна/идентификује*
- III одељак: Уме да пореди*
- IV одељак: Уме да разговара о језицима и културама*
- V одељак: Уме да користи оно што зна о језику са циљем да разуме други језик или да производи садржај на другом језику*
- VI одељак: Уме да оствари интеракцију*
- VII одељак: Способност учења*

О избору⁵⁷

Питање међусобне искључивости:

Ово питање је објашњено у 4.1.1.1, где је дат пример са списка вештина.

Показали смо да *идентификовати* и *поредити*, за које смо сматрали да је релевантно разликовати их, нису међусобно искључиви, јер се у основи свих процеса поређења налази идентификација.

Ако бисмо се ограничили на овај пример, проблем би деловао прилично једноставно и био би решен тако што би *идентификовати* „обухватало“ *поредити* (што би подразумевало да је *уме да идентификује* „сложени“ ресурс).

Други пример, који се бави везом између *поредити* и *анализирати*, показује нам да однос између ове две радње није тако једноставан и недвосмислен.

⁵⁷ Следеће напомене се односе на примере за прве три категорије предиката (I одељак – *Уме да посматра/анализира*; II одељак – *Уме да препозна/идентификује*; III одељак – *Уме да пореди*). Опсервације које проистичу из тога су једнако валидне и за друге категорије предиката.

У оквиру *уме да пореди* укључили смо дескриптор (S 3.7.1) који се назива *Уме да пореди реченичне конструкције у различитим језицима*.

Да бисмо упоредили реченичне конструкције, свакако морамо да их анализирамо (конструкције се не могу посматрати директно јер су производ апстракције исказа који посматрамо директно). Ова анализа конструкције (за коју смо узели дескриптор *уме да анализира*, упоредити S 1.4) изискује радње из категорије идентификације (*уме да идентификује*); да бисмо анализирали конструкцију реченице неопходно је, на пример, *умеће* да се препознају форме негације (које смо већ сусрели у некој другој реченици, на пример)⁵⁸. Из претходног примера такође знамо да *идентификовати* обухвата *поредити*.

Садржај претходног пасуса би могао да се прикаже следећом шемом где се „а ← б“ разуме као „а подразумева / укључује б“:

уме да пореди ← *уме да анализира* ← *уме да идентификује* ← *уме да пореди*.⁵⁹

Другим речима, и овај закључак ћемо користити касније када се будемо бавили редоследом предиката на списку – сходно природи (или прецизније, сложености) објекта који се пореди, поредити може, а не мора да претпоставља анализу. У случају последњег *уме да пореди* са шематског приказа, могли бисмо дубље да се позабавимо тиме и покажемо да подразумева и *уме да посматра*. (Вратићемо се на ово касније.)

⁵⁸ Уместо негације, могли смо за пример да узмемо глаголе (у погледу њихових завршетака). Али би то, с друге стране, значило да се мора анализирати глагол, што би компликовало пример. Ипак, ово показује да је међусобно преплитање процеса константна реалност па смо своје коментаре ограничили на илустрацију овог принципа.

⁵⁹ Водили смо рачуна да не изложимо кружну шему у којој бисмо помешали два *уме да пореди* у једном примеру. Премда је сваки процес заправо процес поређења, очито је да се он не примењује на исте објекте.

Питање сложености радње (а стога и предиката):

У претходном пасусу смо понудили анализу према којој *идентификовати* „укључује“ *поредити* и дефинисали *уме да идентификује* као сложени ресурс.

Још један пример, преузет из другог по реду примера у претходном пасусу, показује колико су несигурне такве одлуке. Да ли се може рећи да *уме да пореди* (*реченичне конструкције на различитим језицима*) „укључује“ *уме да анализира* (*синтактичке конструкције*)? У дијаграму који објашњава други пример водили смо рачуна да употребимо *подразумева*⁶⁰ заједно са *укључује*. Прва опсервација која пада на памет јесте да се *поређење синтактичких структура* разликује од радње *анализирање синтактичких структура*, уз импликацију да је анализа већ извршена и да је *поређење* радња која се одвија после анализе.

У овом случају нисмо приморани, барем када је у питању однос између *уме да пореди* и *уме да анализира*, да *уме да пореди реченичне конструкције* сматрамо сложеним ресурсом који обухвата *уме да анализира реченичне конструкције*.

Можемо да се запитамо да ли је иста врста анализе заиста немогућа када је реч о односу између *идентификовати* и *поредити*. Зар нису и овде у питању две узастопне радње? Прва је *поређење* а затим, засебно од прве, следи идентификација која подразумева претходни процес, али га не укључује. У овој анализи, *уме да идентификује* не треба више да се класификује као сложени ресурс, већ као „прост“.

Уверени смо стога, осим ако дубља анализа коју нисмо могли да извршимо не промени наш став, у следеће:

⁶⁰ Овде користимо *претпоставља* као везу до ванјезичког референта а не као категорију семантичке анализе.

- У реалности когнитивних процеса спајање или неспајање ове две радње зависи од конкретне природе задатка (тежине задатка, на пример) и од контекста у коме се одвијају (шире перспективе, укључујући претходно учење и доступност);
- Овде смо дошли до граница које природно постоје код сваког покушаја да се направи списак дескриптора компетенција изван контекста.

(Ови коментари су у складу са онима датим у Поглављу 4.2.2. о томе да ли су ресурси прости или сложени).

Варијација уме да посматра / уме да анализира у зависности од сложености објекта:

Делује да смењивање *посматрања/анализирања* у великој мери зависи од сложености објекта. *Анализа* се не може применити на просте објекте (ако се узме једно слово азбуке као објекат који се не може даље раставити, оно се може само посматрати, али не и анализирати) и стога је само варијанта *посматрања*. Ово оправдава груписање ова два елемента у исту категорију.

Ако изгледа да објекти који „по самој својој природи“ (што значи: у стварности) делују сложенији (*комуникациони репертоар*, S 1.6; *синтактичке конструкције*, S 1.4; итд.) изискују предикат *уме да анализира* а не *уме да посматра*, ова варијација није аутоматска. Она зависи од:

- одсуства „границе“ изван које је сам објекат сложен; са овог становишта, објекти се налазе у континууму;
- чињенице да је, као што смо рекли, сложеност „у стварности“ само један од фактора који одлучују о избору између *посматрати* и *анализирати*: други фактор је начин на који особа која говори о објекту посматра тај објекат, или у

целини, те стога није сложен, или као сложен објекат код кога се проучавају његови делови (и начин на који су повезани)

Због тога не изненађује да оба појма могу да се користе за исти објекат (упоредити S 1.4. *Уме да °посматра/анализира° синтактичке и/или морфолошке структуре*).

Редослед дескриптора

Од метајезичких изјава до примене у комуникационим ситуацијама:

Види се да списак почиње категоријама повезаним с метајезичким опсервацијама и рефлексом и завршава се, осим када је у питању категорија *Способност учења*, категоријама повезаним са стварношћу комуникационих ситуација.

И овде је више у питању континуум него два различита домена. Већина вештина у првим категоријама такође може да се примени у ситуацијама комуникације и рефлексии (обично: рефлексии о језику на часу језика) као помоћ у чину комуникације.

Категорија способност учења:

У претходној тачки 4.1.1.1. (*Категорије које се односе на учење*) рекли смо да одлука да групишемо неке вештине у одређену категорију не значи да су ресурси у њој једини који доприносе компетенцији изградње и ширења плуралног језичког и културног репертоара појединца.

Стога, бројни дескриптори који се не налазе у категорији *Способност учења* на овом списку, било да су метајезички (као што је S 1.5. – *Уме да анализира прагматичне функције (у језику који слабо °зна/познаје° или који уопште не °зна/познаје°)*, S 3.4. – *Уме да уочи лексичку сличност*) или да се односе на поступање у оквиру комуникационих ситуација (као што су S 6.5. – *Уме да покрене билингвалну или плурилингвалну комуникацију у релевантним ситуацијама*, S 6.2.1. – *Уме да затражи од*

саговорника да преформулише речено), такође доприносе изградњи/ширењу сопственог репертоара.

Категорија *Способност учења* групише дескрипторе чији се предикати односе на радњу учења (*уме да запамти, уме да репродукује*) или чији објекти се не односе директно на језичка или културна обележја, већ на аспекте домена учења (*приступи учењу, искуство, потребе*).

Донекле илузорна комплементарна оса – од простог до сложеног:

Колико је то било могуће, трудили смо се да додамо другу осу која показује распон од „простог“ (у смислу да није сложено) до сложеног (најсложенијег) уз прву осу (од метајезичког до комуникационог).

Коментари које смо претходно изнели у вези с комплексном природом односа „укључивања“ и „претпостављања“ (упоредите са значењима додељеним појмовима *укључити* и *претпостављати* у сегменту *Питање сложености радњи – и стога предиката* – између радњи на које се односе наши предикати) показују ограничења овог покушаја. Ако је то тачно, као што смо видели у случају *поредити* али и у варијацији између *посматрати/анализирати*, степен сложености радње зависи, можда начелно, и од сложености објекта на који се односи, при чему идеја успостављања редоследа на основу сложености предиката умногоме постаје илузорна.

Упркос томе, на интуитивном нивоу се чини да је одржив редослед: *Уме да посматра/анализира – Уме да идентификује/препозна – Уме да упореди*. Разлог томе је можда други аспект комплексности – број објеката на које се радња односи: *посматрати* и *анализирати* се могу односити на један објекат (појединац може да *посматра/анализира* слог, чак и када то подразумева да мора да сагледа и друге слоге) док *поредити* (као *идентификовати* или

препознати, јер укључују или претпостављају *поредити*), мора да се односи на више објеката.

Постојање устројства од простог до сложеног између прве три категорије и оних које следе јасније је. То су суштински метајезичке категорије које могу бити компоненте сложенијих активности везаних за комуникацију.

Поткатегорије („објекти“)

О њиховом одабиру

С изузетком појединих ограничења која смо претходно изнели за *Уме да анализира* (објекат је нужно сложен), већина језичких или културолошких објеката међу дескрипторима са списка делују као да могу да се комбинују с већином предиката. Узећемо два примера да ово илуструјемо:

- *Изрази учтивости* укључени под S 6.3.1. у дескриптору *Уме адекватно да користи изразе учтивости* могу да се користе и као објекат следећих предиката: *Уме да посматра/анализира – Уме да идентификује/препозна – Уме да пореди / Уме да разговара о / Уме да користи... из једног језика како би разумео други језик или комуницирао на њему;*
- *Системи писања* поменути под S 1.3. у дескриптору *Уме да °посматра/анализира° системе писања (у језицима које мало познаје или не познаје уопште)* могу да се користе и као објекат следећих предиката: *Уме да посматра/анализира – Уме да идентификује/препозна – Уме да пореди / Уме да разговара о / Уме да користи... из једног језика како би разумео други језик или комуницирао на њему / Уме адекватно да користи.*

Овде имамо проблем унакрсне класификације (упоредити са 4.1.1.1, где је коришћен пример везан за вештине). Усвојено је следеће решење за списак вештина: нисмо укључили све могуће комбинације, већ само

оне које могу, у сагласности с педагошким циљем нашег рада, да се сматрају саставним деловима компетенција које настојимо да усвојимо коришћењем плуралистичких приступа језицима и култури на различитим нивоима учења. Примена овог принципа педагошке валидности темељи се како на ономе што су описали други аутори, тако и на нашем искуству и нашим стручним знањима у овој области (као што је већ поменуто под А 5).

Какав је редослед објеката

У оквиру сваке категорије предиката, комбиновали смо неколико принципа за утврђивање редоследа:

- Општи дескриптори, на пример, они који се тичу методологије – као што су *Уме да °користи/савлада° процесе °посматрања/анализе° (/ рашчлањивања / класификације / успостављања односа између њих /)° S 1.1, смештени су пре оних који се односе на конкретне објекте – као што су *Уме да анализира прагматичне функције (у језику који слабо °зна/познаје° или који уопште не °зна/познаје°), S 1.5;**
- Дескриптори који се баве језиком претходе онима који се баве културом;
- Мање сложени објекти претходе сложенијим;
- У оквиру одељака о језику, ознака (фонетска а затим графичка) претходи означеном (оном на шта се односи, затим прагматичном, када је то релевантно).

4.1.2 Напомене о терминологији

4.1.2.1 Трансверзалне напомене

Термини описани у даљем тексту тичу се најмање два од три списка ресурса у оквиру FREPA (знање, ставови, вештине).

Разумети

Врло двосмислен појам који може да значи (између осталог):

- разумети смисао (језичког исказа, гестикулације...) у комуникационој ситуацији. У овом смислу, реч постаје вештина високог степена комплексности која није нарочито конкретно везана за плуралистичке приступе;
- схватање како нешто функционише (језички систем, културолошка стварност...), што је такође вештина;
- може да значи „признати“, „прихватити“ (у ком случају постаје став).

➔ Овај термин користимо опрезно, настојећи да контекстом отклонимо сваку потенцијалну двосмисленост.

Схватити

Двосмислени термин који може да се односи и на знање и на став. На овај начин „схватити језик као објекат“ значи истовремено:

- знати да је језик објекат;
- гледати на језик као на објекат (когнитивни став).

У другим примерима, као што су „схватити да постоје смерови читања који се разликују од оних познатих

и прихваћених у сопственом језику“, значење је блиско значењу „прихватити“ (и стога је став).

➔ Овај термин избегавамо, дајући предност мање двосмисленима (као што је „*сматрати*“).

Свестан (да је / постаје...)

Двосмислени израз који се углавном односи на знање али може да се односи и на став (у смислу *бити осетљив на*), као и на вештину (*бити у стању да посматра, анализира*).

➔ Избегавамо овај термин (осим понекад када је истовремено дат и прецизнији термин) и користимо мање двосмислене термине као што су *зна, свестан/свесна је, осетљив(а) је на, уме да посматра...*

[Напомена: Треба бити опрезан са одређеним честим употребама *постати свестан (нечега)* код формулисања циљева, јер то може да изазове конфузију између процеса у којем ученик савладава компетенцију и саме компетенције (која би била знање)].

Препознати

Двосмислен термин који може означити (између осталог):

- вештину (препознавање речи на коју је појединац већ наилазио);
- став (препознавање – што значи признавање – нечијег идентитета, препознавање интереса културне разноликости).

➔ Овај термин избегавамо, дајући предност мање двосмисленим терминима као што је идентификовати (за вештине) или прихватити (за ставове).

Следеће термилошке напомене тичу се ставова и вештина.

Не осећамо потребу за посебним термилошким напоменама које се тичу списка ресурса везаних за знања. Разлог за то лежи делимично у ограниченој разноврсности предиката и делимично у строгој кореспонденцији наше терминологије с терминологијом ЗЕО.

4.1.2.2 Напомене везане за списак који се односи на ставове

Подсетник: видети такође трансверзалне термилошке напомене у претходном тексту, нарочито *разумети* и *препознати*.

Пажња

Израз има бројне нијансе у значењу које могу да буду ближе вештинама (*обратити пажњу на... фокусирати се на...*) или ставовима (*бити отворен(а) за...*).

Овде га користимо у другом значењу.

Спремност / склоност ка...

Ове изразе не треба схватити као одређене расположиве могућности за делање (што би их чинило вештинама) већ као езгистенцијалне, као став субјекта према свету.

Осетљивост [осетљив на], отвореност...

Користимо ове изразе да илуструјемо нешто што смо поменули у напоменама (упоредити с *Поткатегорије „објекти“*, 4.1.1.3): чињеницу да објекат који је повезан с предикатом има утицај на његово значење (у језичком смислу, то можемо да опишемо као колокацију или припишемо прагматичном ефекту контекста).

Ови изрази могу да се повежу с конкретним објектима који су генерално везани за разноликост [као у А 5.3.3. *Отвореност према непознатом (језичком или културном)*] или да се апстрактније примене на личне особине – А 17 *Осетљивост на искуство*.

4.1.2.3 Напомене везане за списак који се односи на вештине

Подсетник: видети такође трансверзалне термилошке напомене у претходном тексту, нарочито *разумети* и *препознати*.

Пренос / извршење преноса

За активности које се тичу језика и култура (рефлективне или комуникационе), овај израз користимо да означимо радњу која подразумева коришћење знања, вештина или ставова којима појединац располаже на другом језику / у другој култури.

4.2 Напомене и објашњења везана за компетенције и ресурсе

4.2.1 Делимично хијерархијски организован скуп дескриптора

Исказана намера од почетка пројекта ALC (*У језицима и културама*, енгл. *Across Languages and Cultures*) – у предлогу пројекта послатом за други средњорочни програм Европског центра за живе језике (*ECML*), а потом у првим описима на интернету на сајту *ECML*⁶¹, била је да се развије „структурисани и хијерархијски скуп компетенција“.

Комбинација (1) бројних потешкоћа на које смо наишли у првим покушајима да направимо глобалне хијерархије, чак и са само једном димензијом (на пример: знања), и (2) онога што смо прочитали о нужној дистинкцији између „компетенција“ и „ресурса“, уверила нас је да је ова првобитна намера била превише амбициозна. Исти ресурси потенцијално могу допринети развоју различитих компетенција, што би неизбежно довело до бројних редундантности. Изнад свега је била узалудна јер никада нећемо бити у стању да реално опишемо компетенције у структурисаној и затвореној целини пошто ће се оне конкретно активирати само у променљивим ситуацијама.

Идеју хијерархијске структуре с гранањем стога смо заменили диптихом који се ослања на две крајности предвиђене хијерархије (компетенције и ресурси).

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

То не значи да нисмо, када год је то било могуће, пратили елементе хијерархије на основу односа укључивања (од генеричких до конкретних). На пример, када је компетенција формулисана као *Компетенција за управљање језичком и културном комуникацијом у контексту „другости“* (C1), компетенције као што су *Компетенција за решавање сукоба, превазилажење препрека, разјашњавања неспоразума* (C1.1), или *Компетенција за медијацију* (C1.3) могу да се сматрају компетенцијама на којима почива ова прва (што не значи да их обухвата).

Исто се може рећи за ресурсе, као што показује овај кратак исечак из дескриптора:

- S 2. *Уме да °идентификује [препозна]° °језичке елементе / културолошке феномене° у °језицима/културама° који су мање или више познати*
- S 2.1. *Уме да °идентификује [препозна]° гласовне форме [има развијене вештине препознавања гласова]*
- S 2.1.1. *Уме да °идентификује [препозна]° °просте фонетске елементе [гласове]°*
- S 2.1.2. *Уме да °идентификује [препозна]° прозодијске јединице*
- S 2.1.3. *Уме да °идентификује [препозна]° морфему или реч при слушању*

Систем индексирања изражава ове хијерархије компетенција и ресурса. Конкретно у случају компетенција, важно је напоменути да чак и када делују подређене, то су и даље компетенције које се могу активирати независно од компетенција наизглед вишег нивоа.⁶²

Такође смо редовно указивали на односе између ресурса који су се чинили нарочито интересантним (нарочито они који се тичу импликације), у коментарима уз спискове (упоредити са 4.1).

⁶² Због тога смо се определили да за C1 и C2 говоримо о „зонама“.

4.2.2 Континуум од ресурса до компетенција

За разумевање логике и функционисања оквира, морају се увидети везе између компетенција и ресурса.

У одређеној ситуацији и за одређени задатак, у игри је више компетенција. Свака од ових компетенција „користи“ (мобилише) одређени број ресурса који, због разноликости могућих ситуација и задатака, никада неће бити потпуно исти. Осим тога, у овим ситуацијама различите компетенције могу да мобилишу исте ресурсе, иако само делимично.

Тозначи да успостављање строже хијерархије не би имало никаквог смисла. Овде на делу имамо неку врсту унакрсне класификације. Оквир има облик континуума. С једне стране, описује глобалне компетенције које се понављају и нарочито су важне за плуралистичке приступе, као и за плурилингвалну и интеркултурну компетенцију. С друге стране, у њему се наводе ресурси на различитим нивоима у хијерархији, које би ученик требало да буде у стању да мобилише у различитим ситуацијама/задацима и за потребе развоја различитих компетенција.

Заправо, не видимо јасну дихотомију између скупа комплексних елемената (компетенција) с једне стране, и елемената који су „прости“ (ресурси) с друге. У одређеном смислу, у зависности од циљева комуникације и контекста, сваки елемент може да постане ресурс за компетенцију вишег нивоа, и сваки ресурс може да се посматра као компетенција која мобилише ресурсе нижег нивоа.

Такође је врло тешко, а можда није ни много релевантно, покушати да се да апсолутна дефиниција „просте“ (у смислу да „није сложена“) природе ресурса на списку⁶³. Да смо покушали да ограничимо списак ресурса

⁶³ Примери елемената као што су *идентификовати* и *поредити*, као и *поредити* и *анализирати* налазе се у Поглављу 4.1.1 (нарочито 4.1.1.4).

на елементе за које бисмо могли јасно да покажемо да су „прости“, неки спискови би били изузетно оскудни. Из тог разлога не сматрамо да су ови ресурси нужно „прости“.

Морамо признати да је овде реч о континууму у ком ће било које постављање граница увек бити делимично произвољно и односити се на кохерентност и дидактичку релевантност резултирајућих подскупова уместо на примену потпуно објективних критеријума. То ипак не значи да смо престали да правимо разлику између ресурса и компетенција у самом оквиру.

4.2.3 Компетенције и ресурси: Пример повезивања оба нивоа

У концепту који смо усвојили, компетенције карактерише чињеница да су „смештене“, што значи да могу да се дефинишу/конфигуришу управо онда када се активирају у одређеној ситуацији, сваки пут другачијој, и за одређени задатак, који је такође сваки пут другачији⁶⁴.

Начин на који говорници извршавају задатак, активирајући своје компетенције, стога зависи од задатка и ситуационог контекста, али и од ресурса које поседују и способности да их свесно активирају. То је, у крајњој линији, оно што карактерише овладавање компетенцијом.

⁶⁴ Напомињемо да су у овом концепту, који је намерно интерактиван и чак етнометодолошки, ствари још комплексније јер су саме ситуације и задаци предмет интерактивне структуре и стога је вероватно да би биле измењене током извршавања задатка! Ово се редовно истиче у интеракционистичким приступима (Bulea и Bronckart 2005, Pekarek Doehler 2005): радње које говорници извршавају како би урадили задатак, које одговарају активацији њихових компетенција, доприносе начину на који се задатак дефинише и ситуацији у којој се делује. Због потребе за поједностављењем, надаље ћемо третирати дефиниције ситуације и задатка као да су јасне и стабилне.

Наредни редови нам се чине кључним за илустровање стварне комплексности питања компетенција, нарочито са циљем да се избегне ризик од материјализовања појма, што се често дешава у контексту у ком се користи тај концепт.⁶⁵

Дакле, илустровање нашег концепта представља изазов; то је питање – уз прихватање поједностављивања поменутог у претпоследњој напомени – избора компетенције и замишљања ситуације и задатка за које је вероватно да ће бити активирани заједно са осталим компетенцијама, а затим размишљање о ресурсима који се / морају да се користе. На овај начин ћемо моћи да видимо да ли наш „диптих“ компетенција и ресурса заиста функционише.

Компетенција „прилагодљивости“

Узмимо за пример **компетенцију прилагодљивости** (C1.4), која се састоји, као што смо видели (упоредити 2. део) од приступања ономе што је *друго, другачије*. Нагласили смо да је оваква компетенција нарочито неопходна у „контексту другости“, када су разлике одмах очигледне: разлике у језику, неравнотежа у овладавању језицима који се користе у размени; „чудна“ културолошка понашања итд. Важно је од самог почетка напоменути да *прилагођавање* не значи идентификацију с другом особом, нити потпуно усвајање њеног/његовог језика или понашања, већ проналажење начина деловања који омогућавају што боље функционисање размена, узимајући у обзир, *a priori*, да разлике заправо постоје и да их учесници у таквој размени перципирају.

Замислите ситуацију интеракције између језика/култура током које се један од саговорника непрестано приближава другим учесницима, задирући на њихову територију:

⁶⁵ Ово је нарочито упадљиво када се појам користи за оцењивање и/или запошљавање у радном контексту.

другим речима, одвија се „тешка“ интеракција са становишта проксемије (Hall 1971 и 1981)⁶⁶ Неопходна је реакција. То може да буде адаптација.

Овде ћемо поставити три питања. Прва два се тичу „прилагођавања“ као таквог и, заправо, утичу једно на друго:

- а) Како можемо да опишемо прилагођавање, онако како смо га замислили, у смислу ресурса?
- б) Да ли је „компетенција“ права реч коју треба употребити за ово „прилагођавање“?

Треће питање се односи на садржај нашег референтног оквира:

- в) Да ли наш списак ресурса садржи одлике које одговарају онима из описа под (а)?

Погледајмо одговоре на ова питања а затим ћемо дати процену целокупне илустрације.

- а) У ситуацији изабраној за пример, комуникација ће бити задовољавајућа ако се „прилагоди“ један учесник (или оба), а то прилагођавање ће бити још адекватније ако се ослања на неколико ресурса:

- У описаној ситуацији интеракције, „прилагођавање“ подразумева способност особе да препозна проблематично понашање (положај саговорника у размени) и идентификује/протумачи такво другачије понашање као културолошку разлику (а не као нешто злонамерно) (вештина);

⁶⁶ Иста илустрација се може употребити у вези с другим примерима задатака/ситуација у контексту другости: пожелети добродошлицу некоме ко потиче из другог језичког поднебља или из друге културе; тражење информација у документу написаном на непознатом језику; тумачење понашања и реакција на понашање које је *a priori* неразумљиво итд.

- Идентификација/тумачење мора да има потпору у знању – да постоје разлике у проксемичном понашању у различитим културама, да постоје норме (интеракције) које се разликују од једне културе до друге, да саговорник потиче из другачије културе и стога поштује другачије норме итд. (вештине);
- Прилагођавање истовремено подразумева ставове који дозвољавају субјекту да извуче закључке из онога што се догодило како би усвојио одговарајуће видове понашања прилагођавајући се саговорнику: отвореност, флексибилност, спремност да се измене сопствене норме и понашање... (ставови);
- Прилагођавање се затим састоји од онога што бисмо могли назвати компонентом „решавања проблема“ – усвајање адекватног понашања које обухвата, на пример:⁶⁷ метакомуникацију о „проблему“, тражење од саговорника да промени своје понашање, прилагођавање сопственог понашања итд.;

- б) Како мора да се ослони на скуп ресурса ове врсте (а вероватно и других), прилагодљивост заиста делује као да је **компетенција** (упоредити Поглавље 1.4) коју карактеришу одређени степен комплексности (укључујући способност да се изабере ресурси који одговарају ситуацији), друштвена функција (вођење рачуна о томе да се интеракција одвија

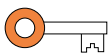
⁶⁷ Ово доводи до друге карактеристике компетенција, која онемогућава да се изради затворена, комплетна табела: када се појединац суочава с проблемом, обично постоји више начина да реагује на оно што се дешава; у примеру који смо изабрали, појединац може да прилагоди сопствено понашање или објасни проблем итд. Ове разлике у реакцијама редефинишу ситуацију, у процесу заједничке изградње, која се завршава тек када се заврши размена.

што хармоничније „упркос“ разликама у погледу норми и понашања које су „претња“ овој хармонији). У питању је компетенција која се манифестује у категорији ситуација „у интеракцији између учесника који потичу из различитих језичких поднебља / култура“.

- в) Сада морамо да проверимо да ли спискови ресурса садрже оне за које смо под а) видели да су потребни за активирање компетенције прилагодљивости у ситуацији коју смо описали. Почећемо од списка с релевантним ресурсима и образложити свој избор. Затим ћемо дати коментар о ресурсима који можда недостају.

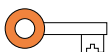
Вештине

S 2.10. Уме да °идентификује [препозна]° конкретне облике понашања који су повезани с културолошким разликама

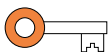


Ресурс је неопходан ако особа треба да препозна да постоји проблем (то смо формулисали као „идентификација проблематичног понашања“). Анализа/ тумачење се базирају на:

S 1.7. Уме да анализира културно порекло различитих аспеката комуникације

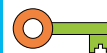


S 1.8. Уме да анализира културно порекло одређених понашања



То су заиста основе за разумевање проблема. Израз „уме да анализира“ и даље је мало нејасан. Стога, постоји потреба за ресурсима који се прецизније баве поређењем.

S 3.1. Уме да примени поступке за прављење поређења



S 3.1.1. Уме да утврди сличности и разлике између °језика/ култура° на основу °посматрања/анализе/ идентификације/ препознавања° неких њихових компонената



S 3.9. Уме да пореди комуникационе културе



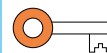
S 3.9.2.1. Уме да пореди °сопствени језички репертоар / сопствена језичка понашања° са °репертоаром/ понашањима° говорника других језика



S 3.9.2.2. Уме да пореди сопствене праксе невербалне комуникације с праксама других

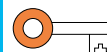


S 2.8.2. Уме да °идентификује [препозна]° сопствене културолошке °специфичности/ референце/ припадности°

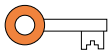


Када је у питању идентификација проблема:

S 2.8. Уме да °идентификује [препозна]° културолошке °специфичности/ референце/ припадности

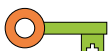


S 2.9. Уме да °идентификује [препозна]° комуникацијске варијације које настају на основу културолошких разлика

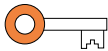


Међутим, ресурси везани за „вештине“ се подједнако користе у аспекту компетенције која се тиче „решавања“ проблема:

S 6.3. Уме да комуницира, поштујући °социолингвистичке/социокултурне° разлике



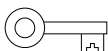
S 4.2. Уме да објасни неспоразуме



Знање

Како су организовани у три дела, ресурси оквира *FREPA* нам омогућавају да покажемо улогу коју знање има у вештинама: анализа, поређење итд. базирају се на општим когнитивним радњама с једне стране, и на знању (и ставовима), с друге стране. Ево још неколико релевантних примера:

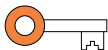
K 8.2. Зна да постоје бројне културе које су мање или више различите



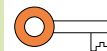
K 10.7. Зна [свестан/свесна је] сопствене реакције на (лингвистичке/језичке/културолошке) разлике



K 10.3. Зна да културолошке разлике могу бити у основи °вербалне/невербалне° комуникације/интеракције°



K 10.3.1. Зна да потешкоће у комуникацији узроковане културолошким разликама могу довести до °културолошког шока / културолошки замор°



K 10.2. Зна да култура и идентитет утичу на комуникациону интеракцију



K 10.2.1. Зна да су °понашања/речи° и начин на који се они °тумаче/оцењују° повезани с културолошким референцама



K 3.5. Зна да комуникациона компетенција потиче из најчешће имплицитних језичких, културолошких и друштвених знања



K 6.10. Зна да постоје сличности и разлике између система °вербалне/невербалне° комуникације



K 8.4. Зна да припадници сваке културе (делимично) дефинишу °конкретна правила / конкретне норме / конкретне вредности° који се тичу °друштвених пракси/понашања°

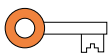


К 10.5 Зна да се туђе тумачење нечијег понашања може разликовати од сопственог тумачења истог тог понашања код себе



Одређени ресурси који се односе на Знања подједнако се мобилишу и при решавању проблема:

К 10.9. Зна стратегије које се могу користити за решавање интеркултурних сукоба

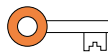


Ставови

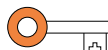
Бројни ставови такође морају да се узму у обзир. Ти ставови чине неку врсту позадине која омогућава деловање у контексту другости, примену вештина и ослањање на знања. Тешко је установити прецизан списак, али у наставку дајемо неколико примера:

... омогућава нам да се упустимо у комуникацију:

А 7.2. Спремност да се упусти у плуралистичку (вербалну/невербалну) комуникацију, уз поштовање конвенција и ритуала који одговарају датом контексту



А 7.3. Спремност да се суочи с потешкоћама везаним за °плурилингвалне/ плурикултурне° ситуације и интеракције



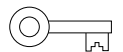
А 7.3.1. Способност да се (са самопоуздањем) суочи с нечим °новим/чудним° у °језичком /културном° понашању / културним вредностима° других



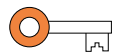
А 7.3.2. Спремност да се прихвати нелагода која је својствена °плурилингвалним/ плурикултурним° ситуацијама и интеракцијама



А 7.3.3. Спремност да се доживе °језичка/ културна° искуства која се не поклапају са сопственим очекивањима



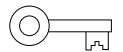
А 7.3.4. Спремност да се искуси претња сопственом идентитету [да се доживи осећај губитка индивидуалности]



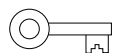
А 14.1. Осећај да може да се суочи с °комплексношћу/ разноликошћу° °контекста/говорника°



А 14.2. Самопоузданост у ситуацијама комуникације (°изражавање/ рецепција/интеракција/ медијација°)

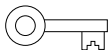


А 13.2.1. Воља да се (покуша да се) управља °фрустрацијама/ емоцијама° насталим из сопственог учешћа у другој култури

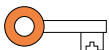


... са циљем да усвоји одговарајући став према ономе што је вероватно да ће се догодити у размени:

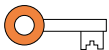
А 1.1.1. Пажња према вербалним и невербалним знаковима комуникације



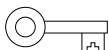
А 2.1. Осетљивост према °сопственом језику / сопственој култури° и другим °језицима/ културама°



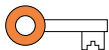
А 2.2.1.1. Свест о разноликости °језичких универзума {гласови, графички знакови, синтактичка организација итд.}/ културних универзума {понашање за столом, саобраћајна правила итд.}°



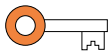
А 4.2.2. Прихватање чињенице да друга култура може да има другачије културне обрасце понашања (/ понашање за столом / ритуали /...)



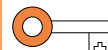
А 11.3. Воља да савлада (/ деконструише/ превазиђе) предрасуде према другим °језицима/ културама° и њиховим °говорницима/ припадницима°



А 4.1. Савладавање сопственог °отпора/ резервисаности° према ономе што је °језички/ културно° другачије

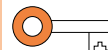


А 6.1. Уважавање разлика и разноликости (у плурилингвалној и плурикултурној средини)

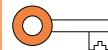


... са циљем да се очува способност анализе, критике:

А 8.6.2. Воља да покуша да разуме разлике у °понашању/ вредностима/ ставовима° припадника културе примаоца



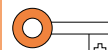
А 10.3. Воља да успостави критичку дистанцу од конвенционалних ставова о / у вези с културолошким разликама



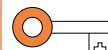
А 11.1. °Склоност ка дистанцирању себе од сопственог °језика/културе° // сагледавање сопственог језика споља°°



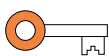
А 11.2. Склоност да се уздржи од осуда везаних за °сопствену културу / друге културе°



А 11.3. Воља да савлада (/ деконструише/ превазиђе) предрасуде према другим °језицима/ културама° и њиховим °говорницима/ припадницима°

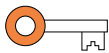


A 11.3.1. Обазривост у вези са сопственим негативним реакцијама према °културним/језичким° разликама {страхови, презир, гнушање, супериорност...}

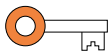


... и бити спреман на покушај да реши проблем:

A 13.1. Воља да °се прилагоди / буде флексибилан° у сопственом понашању у интеракцији с људима који се разликују по °језику/ култури°



A 13.2.2. Воља да сопствено понашање прилагоди ономе што °зна/научи° о комуникацији у култури домаћина

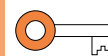


То су све склоности које се, у вези с нашим примером, могу резимирати на следећи начин:

A 12.2. Прихвата да потисне (чак и привремено) или да преиспита своје °(вербалне или друге) праксе/понашања/ вредности...° и да усвоји (макар привремено и реверзибилно) °понашања/ставове/ вредности° мимо оних који чине сопствени језички и културни „идентитет“

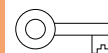


A 10.1. Воља да °промишљеније / мање нормативно° гледа на °језичке/ културне° феномене {позајмљенице, мешавине језика или култура итд.)



Такође, примена компетенције прилагођавања може довести до стицања знања и веће радозналости:

A 3.4. Интересовање за разумевање онога што се дешава у интеркултурним/ плурилингвалним интеракцијама



Какве закључке можемо извући из овог излагања?

Ова вежба нам је омогућила да дођемо до следећих закључака:

1. Наше виђење компетенција као и модел који смо изабрали да их изразимо помоћу ресурса које те компетенције активирају – као резултат истраживања литературе за којим су уследила теоретска разматрања представљена у 1. делу – показали су се као релевантни. Када се примењују на конкретан пример компетенције која се користи у одређеној ситуацији, ови концепти су корисни за креирање описа који „има смисла“ због тога што одговара сазнањима која смо стекли из (личног и колективног) искуства са таквим ситуацијама и о ономе што се може догодити. Дати опис делује адекватно.
2. Дескриптори за ресурсе који су представљени на нашим списковима су довољно широка основа за укључивање бројних аспеката потребних за анализу,

на чије смо богатство указали и на нивоу генеричких и специфичнијих дескриптора – чак и ако некада делује да су коришћени дескриптори у неким случајевима сувише широког а понекад сувише уског обухвата.

Наравно, свесни смо ограничења анализе базиране на једном примеру који не треба сматрати покушајем да се изврши валидација модела или инструмента, било да је то дескриптивни модел или алат чији је циљ да пружи инспирацију за педагошке активности (видети 1.7. у претходном тексту).

Сматрамо да у погледу правца који смо одабрали, има простора за побољшања, али верујемо да смо на правом путу. Тај правац је релевантан за идентификацију истински плуралних аспеката плурилингвалне и интеркултурне компетенције а у спреси с плуралистичким приступима, функционалан је са становишта наставе/учења. Стога, можемо да поставимо хипотезу да активности наставе/учења у учионици, које су базиране на ресурсима датим на овим списковима, могу да допринесу развоју компетенција које сматрамо врло важним за развој плурилингвалне и интеркултурне компетенције.

ПРИЛОГ

Списак публикација које су послужиле као основ за развој оквира FREPA

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

[Нема аутора] (2004). *Polytesse – Niveau 1: Salutations*.

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

Araujo Carreira, M. H. (1996). "Indices linguistiques et constructions du sens: une étude exploratoire de l'activité de lecture des sujets francophones en portugais". *Etudes de Linguistique Appliquée*, 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., Marillet, 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". In Ducancel, G. et al. (eds.). *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions*. *Repères* No. 29. Paris, 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. & Luc, C. (1992). *Approche d'une langue étrangère à l'école. Etude psycholinguistique et aspects didactiques*. Paris, INRP.

Bailly, S. & Ciekanski, M. (2003). "Enseigner et apprendre deux langues étrangères en un seul cours". *Recherches et Applications*, July, p. 136–142.

- Bailly, S., Castillo, D. & Ciekanski, M. (3 A.D.). "Nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire". In Sabatier, C. et al. (eds.), *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif*.
- Bär, M., Gerdes, B., Meißner, F.-J. & Ring, J. (2005). "Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul". *Hispanorama*, 110, 84–93.
- Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) – Un référentiel*. Paris, Didier and Council of Europe Publishing.
- Beacco, J.-C. & 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. & Valli, A. (1997). "Une grammaire pour lire en quatre langues". In *Recherches et applications. L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Hachette, 33–37.
- Bernaus, M., Andrade, A.-I., Kervran, M., Murkowska, A. & Trujillo Sáez, F. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg / Graz: Council of Europe / European Centre for Modern Languages, Project website: [www.ecml.at/mtp2/LEA/]
- Byram, M. (1997). "Teaching and assessing intercultural communicative competence". *Multilingual Matters*.
- Byram, M., Gribkova, B. and 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. and Tost Planet, M. (2000). *Social identity and the European dimension: Intercultural competence through foreign language learning*.
- Graz and Strasbourg, Council of Europe Publishing and ECML. [www.ecml.at]
- Byram, M., Zarate, G. and 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)*. Paris, CLE International.
- Castellotti, V. and Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Cavalli, 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. and Zarate, G. (1997). "Compétence plurilingue et pluriculturelle". In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Paris, EDICEF, 8–67.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment*. Strasbourg and Cambridge, Council of Europe Publishing / Cambridge University Press. [www.coe.int]
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais (2001).
- Cushner, K. and Brislin, R.W. (1996). *Intercultural interactions. A practical guide*. Chapter 2. London, Sage.

- Dabène, L. (1996). "Pour une contrastivité 'revisitée'". *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104.
- Dabène, L. and 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. and Masperi, M. (1998). "La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes". In Billiez, J. (dir.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-LIDILEM, 361–375.
- Donmall, G. (ed.) (1985). *Language awareness*. London, CILT.
- Donmall, G. (1992). "Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms". In James, C. et al. (eds.), *Language awareness in the classroom*. London and 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". In Carton, Francis et Riley, Philippe (dirs.), *Vers une compétence plurilingue, Recherches et applications*, July 2003, 18–31.
- Evlang (сви дидактички материјали).
- Fantini, A. E. (2000). "A central concern: Developing intercultural competence". (Adapted in part from a "Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force", World Learning, Brattleboro, VT, USA, 1994).
- Fenner, A.-B. and Newby, D. (2000). *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Graz and Strasbourg, ECML / Council of Europe. [www.ecml.at]
- Fremdsprache Deutsch – Goethe-Institut (eds.). (2004). "Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. Fremdsprache Deutsch", *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 31. Конкретно: Oomen-Welke, I. and 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. and James, C. (1992). "Language awareness – A way ahead". In James, C. et al. (eds.). *Language awareness in the classroom*. London and New York, Longman, 306–318.
- Gonod, A., Fleury, H. and Lehours, C. (2004). "Jouons avec les jours de la semaine". [Adaptation of the Evlang publication "Les langues, jour après jour"].
- Gorin-Pin, G. and 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 and 4, 124–142.
- Horak, A., Matzer, E., Seidlhofer, B., Spenger, J. and Stefan, F. (2002). *Rohentwurf zu Orientierungs- standards für die 8. Schulstufe im Fachbereich Fremdsprachen (am Beispiel des Englischen)*.
- Huber, J., Huber-Kriegler M. and Heindler D. (eds.) (1995). *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- und Kulturerziehung*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung, Graz. Reihe III. Textes de:

Delanoy, W.; Wintersteiner, W.; Penz, H.; Meixner, Ch.; Camilleri, A.; Gstettner, P.; Pihler, M.

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

James, C. and Garrett, P. (1992). "The scope of language awareness". In James, C. et al. (eds.). *Language awareness in the classroom*. London and New York, Longman, 3–20.

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

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.). (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". In Rastner, E.-M. (Hrsg.). *Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck, Wien, München, Bozen, StudienVerlag, 27–46.

Lutjeharms, M. (2002). "Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien". In Kischel, G. (ed.). *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 psychosociales. Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. Paris, 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". In Dabène L. et Degache C. (dirs.). *Comprendre les langues voisines. Etudes de linguistique appliquée*, 104, 491–502.

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

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

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

Meißner, F.-J. (2005). "Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht". In Hufeisen, B., Lutjeharms, M. (eds.). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen, Narr, 129–135.

Meißner, F.-J. and Burk, H. (2001). "Hörverstehen in einer unbekanntem romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12, 63–102.

Meißner, F.-J., Meißner, C., Klein, H. G. and Stegmann, T.D. (eds.) (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*. Paris, Didier.

Murphy-Lejeune, E. and Zarate, G. (2003). "L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques". *Vers une compétence plurilingue*, Recherches et applications. July, 32–46.

Neuner, G. (1998). "Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et

- l'apprentissage des langues vivantes". In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Paris, EDICEF, 97–154.
- Nony, R., Louat, A., Lecacheux, N., Delaume, L., Jacquet, P., Hamel, A. and Kervran, M. (2004). *Tintin polyglotte*.
- Oomen-Welke, I. (2003). "Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext". In Bredel, U. et al. (eds.). *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 2. Paderborn u.a., Schöningh, 452–463.
- Paige, R. M. (1993). "Trainer competencies for international and intercultural programs". In Paige, R. M. (ed.). *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?". In Dasen, P. R. et al. (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*. Brussels, De Boeck, 181–201.
- Perregaux, Ch., de Goumoëns, C., Jeannot, D. and de Pietro, J.-F. (dirs.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. Volume 1 (1re infantine – 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. and de Pietro, J.-F. (eds.) (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 (ed.). (1999). "Sprachen in der Klasse. Praxis Deutsch". In *Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 157. Contributions by Oomen-Welke, I., Belke, G., Brill, T., Nöth, D. and Steinig, W.; Knapp, W.; Häcker, S.; Vief-Schmidt, G. and Bermanseder, St.; Riehl, C.
- Pusch, M. D., Seelye, H. N. and Wasilewski, J. H. (1984). "Training for multicultural education competencies". In Pusch, M. D. (ed.). *Multicultural education. A cross cultural training approach*. Maine, Intercultural Press, Inc.
- Renwick, G. W. (1984). "Evaluation: Some practical guidelines". In Pusch M. D. (ed.). *Multicultural education. A cross cultural training approach*. Maine, Intercultural Press, Inc.
- Reymond, C. and Mack, O. (2006). "Didactique intégrée des langues: dispositif pour futurs enseignants primaires". In *Babylonia*, No. 1/2006. Comano, Fondazione Lingue e Culture, 52–54.
- Riley, P. (2003). "Le 'linguisme'- multi- poly-pluri? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques". In 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". In Hufeisen, B. and Neuner, G. (eds.). *The Plurilingual Project: Tertiary language learning – German after English*. Graz and Strasbourg, ECML and Council of Europe. [www.ecml.at]
- Rousseau, J. (1997). "L'escalier dérobé de Babel". In *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, Council of Europe.

"The Language Investigator" – [website: www.language-investigator.co.uk]

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

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

БИБЛИОГРАФИЈА

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

Beacco, J.-C. and Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe – from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg, Council of Europe. [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, Council of Europe. [www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf]

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

Bronckart, J.P. and Dolz, J. (1999). "La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières?". In Dolz, J. and Ollagnier, E., *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles, De Boeck, 27–44.

Bulea, E. and Bronckart, J.-P. (2005). "Pour une approche dynamique des compétences (langagières)". In Bronckart, J.-P., Bulea, E. and Pouliot, M. (eds.). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 193– 227.

Candelier, M. and de Pietro, J.-F. (2011). "Les approches plurielles: cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles". In Blanchet, P. and Chardenet, P. (eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*. Paris, Editions des archives contemporaines et Agence universitaire de la Francophonie, 259–273.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg and Cambridge, Council of Europe Publishing and 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 (special issue on: 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*. Paris and Brussels, Nathan and Labor.

Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Paris, Seuil (translation of *The hidden dimension*, 1966).

Hall, E.T. (1981). "Proxémique". In Winkin, Y. (dir.). *La nouvelle communication*. Paris, Seuil, 191–221.

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

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

Meißner, F.-J. and Senger, U. (2001). "Vom induktiven zum konstruktiven Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung". In Meißner, F.-J. and Reinfried, M. (eds.). *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". In Bronckart, J.-P., Bulea, E. and Pouliot, M. (eds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 41–68.

Интегрисани дидактички приступ

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, 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. (ed.) (2009). *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris, L'Harmattan.

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

Kervran, M. and Deyrich, M.-C. (eds.) (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.

Буђење свести о језицима

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

Candelier, M. (ed.) (2003b). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. / Janua Linguarum – The Gateway to Languages the introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Graz and Strasbourg, ECML / Council of Europe Publishing. [www.ecml.at]

Candelier, M. (2007). "Awakening to languages and Language policy". In Cenoz, J. and Hornberger, N., *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Vol. 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. and Garrett, P. (1992). "The scope of language awareness". In James C. and Garrett P. (eds.), *Language awareness in the classroom*, Longman, London.

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

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

Веб-сајтови:

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/]

Међузезичко разумевање повезаних језика

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. and Grin, F. (dirs.) (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Geneva, 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. and Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris, CLE international.

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

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

Интеркултурни приступ

Byram, M. (ed.) (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. and Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg, Council of Europe. [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf]

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



[www.ecml.at /carap](http://www.ecml.at/carap)

www.ecml.at

Европски центар за живе језике Савета Европе је установа која промовише изврност у језичком образовању у својим државама чланицама.

SRP

www.coe.int

Savet Evrope je vodeća organizacija za ljudska prava na kontinentu. Obuhvata 46 država članica, uključujući sve članice Evropske unije. Sve države članice Saveta Evrope potpisale su Evropsku konvenciju o ljudskim pravima, sporazum čiji je cilj zaštita ljudskih prava, demokratije i vladavine prava. Evropski sud za ljudska prava nadgleda primenu Konvencije u državama članicama.

