

# Nyelvek és kultúrák találkozása

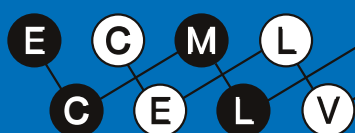
A projektum koordinátora: Michel Candelier

Munkatársak: Antoinette Camilleri Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Lőrincz Ildikó, Franz-Joseph Meissner, Anna Schröder-Sura, Artur Noguero, valamint Muriel Molinié



**ECML**

Referenciakeret a nyelvek  
és kultúrák pluralisztikus megközelítéséhez



*European Centre for Modern Languages*  
*Centre européen pour les langues vivantes*



Az Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja (ECML) 1995 óta foglalkozik a nyelvoktatás megújítását célzó megközelítések támogatásával. Fontos szerepet játszik abban, hogy a tagállamokban elterjessze a megfelelő gyakorlatot és segítse őket azok bevezetésében.

Az ECML kutatási és fejlesztési projektumokat szervez a középtávú tevékenységek keretén belül. A főként multiplikátorok képzésével, tanárok szakmai fejlődésének elősegítésével és szakértők hálózatainak kialakításával foglalkozó projektumokat nemzetközi szakértői csoportok vezetik. Az eredményekről az ECML beszámolóí és kiadványai adnak képet, és egyben tanúsítják a résztvevők, kivált a projektumokat koordináló csapatok elkötelezettségét és aktív hozzájárulását.

Az ECML 2004-2007 közötti második középtávú programjának átfogó elnevezése Nyelvek a társadalmi összefogásért: Nyelvoktatás a többnyelvű, többkultúrú Európában. Ez a tematikus megközelítés hozzájárulhat a huszonegyedik század elején a társadalmaink előtt álló kihívások megoldásához, a nyelvoktatás szerepének hangsúlyozásával az Európa népei közti kölcsönös megértés és tisztelet előmozdítása révén.

\*\*\*

A grazi székhelyű ECML az Európa Tanács "kibővített részleges megállapodása", melyet harminchárom ország írt alá. Az Európa Tanács alapvető értékei hatják át az ECML tevékenységét a nyelvi és kulturális sokszínűség támogatásában, Európa népei plurilingvizmusának és plurikulturalizmusának előmozdításában. Programjai kiegészítik az Európa Tanács nyelvoktatás-politikai fejlesztésekért és tervezésért felelős Nyelvpolitikai Osztályának tevékenységét.

További ECML-információk és kiadványok:

European Centre for Modern Languages

Nikolaiplatz 4

A-8020 Graz

[www.ecml.at](http://www.ecml.at)

---

1 Az ECML kibővített részleges megállapodásának tagállamai: Albánia, Andorra, Ausztria, Bosznia és Hercegovina, Bulgária, Ciprus, Csehország, Egyesült Királyság, Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Horvátország, Írország, Izland, Lengyelország, Lettország, Liechtenstein, Litvánia, Luxemburg, Macedónia a volt jugoszláv tagköztársaság, Magyarország, Málta, Németország, Norvégia, Örményország, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország, Szlovákia és Szlovénia.

Nyelvek és kultúrák találkozása



**CARAP**

***Referenciakeret a nyelvek és kultúrák  
pluralisztikus megközelítéséhez***

2. változat – 2007. július

A projektum koordinátora: Michel Candelier

Munkatársak:

Antoinette Camilleri Grima

Véronique Castellotti

Jean-François de Pietro

Lőrincz Ildikó

Franz-Joseph Meissner

Anna Schröder-Sura

Artur Noguero

valamint Muriel Molinié

Az Élő Nyelvek Európai Központja kutatási  
és fejlesztési jelentések sorozatából

Fordította Horváth József

Lektorálta Lőrincz Ildikó

Budapest, 2008

A könyv megjelenését az Oktatási és  
Kulturális Minisztérium támogatta.

A kiadvány az Európa Tanács engedélyével  
és a kiadó kizárólagos felelősségével jelenik meg.

Fordította Horváth József  
Lektorálta Lőrincz Ildikó  
Felelős kiadó: Farkas Katalin  
Nyomda: Érdi Rózsa Nyomda

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás,  
a mű bővített, illetve rövidített változata kiadá-  
sának jogát is. A kiadó írásbeli hozzájárulása nélkül  
sem a teljes mű, sem annak része semmiféle formá-  
ban nem sokszorosítható.

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet –  
Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum  
ECML Magyarországi Kontaktpont  
Budapest, 2008

ISBN: 978-963-682-630-7

© Council of Europe, 2007 *(eredeti változat)*

# Tartalomjegyzék

|  |            |
|--|------------|
| <b>Előszó helyett.....</b>   | <b>7</b>   |
| <b>A - Általános bevezető.....</b>   | <b>11</b>  |
| Pluralisztikus megközelítések.....   | 11         |
| Miért van szükség referenciakeretre? .....                                   | 15         |
| Kompetenciák, erőforrások és mikrokompetenciák.....                          | 17         |
| A referenciakeret kidolgozásának módszere .....                              | 24         |
| A referenciakeret szerkezete .....   | 28         |
| Korlátok és nézőpontok.....  | 32         |
| Terminológiai megjegyzések.....  | 34         |
| Jelmagyarázat .....  | 35         |
| <b>B - Globális kompetenciák.....</b>  | <b>37</b>  |
| Bevezető és megjegyzések.....  | 37         |
| Illusztráció.....  | 42         |
| <b>C - Ismeretek.....</b>  | <b>51</b>  |
| Az erőforrás-leírások jegyzéke .....   | 51         |
| Kommentár.....   | 64         |
| <b>D - Attitűdök.....</b>  | <b>73</b>  |
| Az erőforrás-leírások jegyzéke .....   | 73         |
| Kommentár.....   | 94         |
| <b>E - Képességek.....</b>   | <b>103</b> |
| Az erőforrás-leírások jegyzéke .....   | 103        |
| Kommentár.....   | 115        |
| <b>Mutató.....</b>   | <b>122</b> |
| <b>Bibliográfia.....</b>   | <b>131</b> |
| <b>A referenciakeret a jövőben (ismertető workshop 2007 júniusában).....</b> | <b>135</b> |



# Előszó helyett

## Tisztelt Olvasó!

Ön egy referenciakeretet tart a kezében, amely a pluralisztikus avagy többnyelvűségi programok keretében fejlesztendő kompetenciákról ad áttekintést. A kötet a Élő Nyelvek Európai Központja (Graz) 2. középtávú programja keretében született, szem előtt tartva az Európai Unió által a nyelvpolitika terén megfogalmazott fő célkitűzést, a nyelvpedagógiai paradigmaváltást. Ennek értelmében feladata, hogy járuljon hozzá « a nyelvi nevelés globális megközelítését segítő nyelvpedagógiai megközelítések fejlődéséhez, különösen azon megközelítések fejlődéséhez, amelyek az ÖSSZES nyelv oktatását és tanulását magukban foglalják »<sup>1</sup>. Így kiaknázhatók a különböző nyelvek tanulásában rejlő potenciális szinergiák.

A többnyelvűségi Referenciakeret elsődleges célközönsége a nyelvpolitikai döntéshozók, a tantervkészítők, a nyelvkönyvek (L1, L2, L3 stb.) írói, pedagógusképző szakemberek és természetesen a nyelvtanárok. A Referenciakeret kidolgozóit az alábbi célok vezérelték :

- A nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítések által fejlesztendő kompetenciák (képességek, attitűdök, ismeretek) strukturált és hierarchikus rendszerének kidolgozása és közzététele.
- Ezen kompetenciák elsajátításában tényleges haladást nyújtó tantervek kidolgozásának megkönnyítése.
- Az egyes pluralisztikus megközelítések, valamint a pluralisztikus és szinguláris nyelvpedagógiai módszerek közti kapcsolódás elősegítése mind a fogalmak, mind a tantervek szintjén.
- A pluralisztikus/többnyelvűségi megközelítések népszerűsítése, elterjedésének segítése.
- A témában megjelent nyelvészeti, pedagógiai, nyelvpolitikai referenciamunkák, így a Közös európai nyelvi referenciakeret és a nyelvi portfóliók kiegészítése.

A téma Magyarországon újszerű, hiszen a pluralisztikus módszerek, tehát azon nyelvtanítási megközelítések, melyek párhuzamosan két vagy több nyelvet figyeltetnek meg/elemeztetnek/sajátíttatnak el a nyelvtanulóval, itthon kevésbé ismertek. Folytattunk Magyarországon ezzel kapcsolatos felmérést (Lőrincz, 2003<sup>1</sup>, 2006<sup>2</sup>), elhangzottak/elhangzának ismeretető tanártovábbképzéseken (OKI, ECML-kontaktpont, ÓTE) pedagógusképző programok keretében (tanítóképzés, ELTE PPK Pedagógia mesterképzés), de összességében a magyar nyelvpedagógia a gyakorlatban még nem számol a többnyelvűségi programokkal. Pedig az alapvető gondolat, a nyelvek szinergiája már a 70-es évektől jelen van a magyar alkalmazott nyelvészetben. Az Akadémia Fehér Könyve (Szépe és aii, 1976<sup>3</sup>), már a 70-es években megfogalmazott a **nyelvi kommunikációs nevelés** kapcsán olyan ajánlásokat, melyek szerint az első nyelvi valamint a másod- és idegen nyelvi ismereteket a nyelvtanuló igényei alapján kell fejleszteni, a nyelvi tartalmakat a nyelvtanuló (a gyermek) nyelvi és kognitív fejlettségének függvényében kell kiválasztani, a nyelvi anyag feltétlenül tartalmazzon a gyermek nyelvi környezetéből származó nyelvi mintákat (azaz a gyermek nyelvi előismereteit is figyelembe kell venni), továbbá az integráció elveinek megfelelően az L1 és L2 tanulásának összehangolását össze kell hangolni a tantervek, a nyelvi terminológia tekintetében. Egy országos projekt nyomán Szépe (1980) kísérleti nyelvpedagógiájában<sup>4</sup> a gyermekek nyelvcsaládokat figyeltek meg, az idegen nyelvet a 3. osztálytól nem külön tantárgyként, hanem az anyanyelvhez kapcsolva tanulták, olyan nyelvi alapfogalmak mentén, mint például az eset, az aspektus. A **nyelvi**

1 Lőrincz I. (2003): A nyelvi fogékonyság fejlesztése. Hogyan készítsük fel tanulóinkat egy sikeresebb nyelvtanulási folyamatra. In.: Poór Zoltán (ed.): *Nyelvpedagógiai kutatás és fejlesztés nemzetközi projektek keretében*. Pilisborosjenő : Oktatási Minisztérium, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ,

2 Lőrincz, I. (2006): *L'élève aux langues en Hongrie. Evolution des compétences métralinguistiques et métralinguistiques d'élèves hongrois de 10/11 ans, attitudes face aux langues*. Phd értekezés, PTE: Pécs, Université René Descartes Paris 5 Sorbonne: Paris, 415 p.

3 SZÉPE Gy., SZENDE A., BENCÉDY J. (1976): A nyelvi kommunikációs nevelés. In : *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelő tevékenység fejlesztésére*. Budapest : MTA, 35-89.p.

4 SZÉPE Gy. (1980): A nyelvi és kommunikációs nevelés fejlesztése. In : Rét Rózsa (szerk.): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Budapest : Kossuth Kiadó, 33-69

**kommunikációs nevelés a nyelveket egységben közelítette meg**, a tanuló « kreatív gondolkodását, a felfedezés gyakorlatát és az autonóm tanulást » volt hivatott fejleszteni (Szépe, 1980 : 45), vagyis az indukciót, az aktív nyelvtanulást szorgalmazta. Az eredmények szerint a gyermekek aktív szókincse az integrált nyelvpedagógia nyomán jelentősen bővült (nem volt viszont kontrollcsoport), az információfeldolgozó képességük és a nyelvi tudatosságuk szintén fejlődött, továbbá jelentős javulás mutatkozott a célnyelvi kiejtésben. Emellett módosultak a kísérletben részt vevő tanároknál a tanárszerepekről kialakult nézetek (a tanár nem a tudás egyedüli letéteményese és osztogatója). A fentebb felsorolt elvek teljes egészében megfelelnek a pluralisztikus megközelítések alapelveinek, a jelen kötetben ismertetett integrált nyelvtanítás gyakorlatának.

## **A többnyelvűségi Referenciakeret tartalma**

Az Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja által gondozott *Nyelveken és kultúrákon át*, angol és francia betűszóval *ALC (Accross Language and Cultures, A travers des Langues et des Cultures)* című projektuma keretében elkészült Referenciakeret a többnyelvűségi programok eddigi eredményeit tekinti át a kompetenciák oldaláról. A munka a projektumot záró beszámoló alapján készült. Első fejezetei röviden áttekintik a **többnyelvűségi megközelítések** kialakulását, fajtáit, majd egy fejezet részletesen foglalkozik a **kompetencia fogalmával**, elsősorban német és francia nyelvű szakirodalomra támaszkodva. Az a kompetenciafogalom, amelyre a többnyelvűségi Referenciakeret épít, összességében megfelel a magyar és magyar nyelven megjelent szakirodalmak kompetenciafogalmának. A jelenleg elfogadott kompetenciamodellek mindegyikének jellemzője, hogy a kompetencia dinamikus jelenség, az oktatás, képzés során megszerzett tudás, valamint a szakmai és személyes tapasztalatok együttesét jelenti, így valamely funkció teljesítésére való alkalmasságot értünk alatta. (Kraiciné, 2006, 31<sup>5</sup>). A munka világában teljesítőképes tudást jelent, mely a megszerzett tudás és a személyiség meglévő adottságainak-képességeinek adott környezetben való alkalmazási képességét és szándékát tartalmazza (attitűdök). Nagy József modellje szerint<sup>6</sup> (2000) a **személyes**, tehát önkifejező, önfejlesztő, önvédelmi és önkiszolgáló kompetenciák egész sora mellett a **szociális** kompetenciák is szükségesek, amely a környezettel való hatékony együttműködés (és együttélés) hatékony megvalósítása. A személyiség aktivitásához szükséges információ feldolgozása a **kognitív** kompetencia. Nagy Józsefnél a kompetenciák a személyiség összetevői, és meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek. Csapó Benő (2003)<sup>7</sup> a kompetenciát a tudás egy bizonyos szerveződési formájaként határozza meg, amely **adott kultúrában felhasználható készségek, képességek és ismeretek összességét**, azaz társadalmilag releváns tudást jelent. A többnyelvűségi Referenciakeret magyar nyelvű változatának kiadásakor a kompetenciák leírásakor a magyar pedagógiai szakirodalomban használt terminológiára támaszkodtunk, így a munka során az alábbi terminológiát használtuk:

**A *savoir/knowledge, savoir-faire/skill, és savoir être/attitude* kifejezések a magyar változatban mint *ismeret, képesség és attitűdök* szerepelnek. A *Közös európai nyelvi referenciakerethez* képest itt több ponton is eltértünk. Egyfelől a KER-ben az attitűdök helyett az *egzisztenciális kompetencia* szerepel, de mi az *attitűdök* mellett döntöttünk, mivel a három fogalom (ismeret, képesség és attitűd) **együtt** a kompetencia alkotóelemei, és mint ilyenek, más szinten helyezkednek el. A *savoir* a francia nyelvű változatban megszámlálható, a *knowledge* angol nyelven megszámlálhatatlan fogalom, a magyar nyelvű változatban a megszámlálható megközelítésben *ismeret(ek)*nek fordítottuk, viszont általános és megszámlálhatatlan aspektusában *tudás*nak. Ki kell térnünk a képesség fogalmára is. A KER magyar változata a *skill* fogalmát a *készség* szóval magyarítja, de a többnyelvűségi Referenciakeretben mi ettől eltértünk, amit az indokol, hogy a nyelvi készségeken túl számos olyan kognitív és szociális kompetenciát írtunk le, amelyek cselekvő, aktív aspektusa magas szintű tudatosságot feltételez, és így a *készség* fogalmával nem feltétlenül írható le. Másfelől a magyar pedagógiai programok (NAT, helyi programok), képesítési követelmények**

5 KRAICINÉ Szokoly Mária (2006): Pedagógus és andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. *ELTE PPK Andragógia füzetek, 1*, Budapest. ELTE Kiadó, 30-42

6 Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Bp. Osiris

7 Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: *A tanulás fejlesztése*. Bp. OKI. 64-75. p.



(KKK-k) az ismeret, képesség és attitűd/nézet fogalomhármast alkalmazzák. Véleményünk szerint a Referenciakeret olvashatósága érdekében összhangban kell maradnunk a magyar nyelvű terminológiával.

Az **Approches plurielles/Pluralistic approaches** terminust pluralisztikus megközelítéseknek fordítottuk, a “plurális” nem tűnt megfelelőnek, mivel véleményünk szerint ez egyszerűen a megközelítések számosságára utal.

A terminológia kapcsán ki kell térnünk még az **éveil aux langues/awakening to languages, cultures, language, cultural awareness** fogalmakra, amelyeket a *(nyelvi, kulturális) fogékonyság (-fejlesztés)* kifejezéssel fordítottunk magyarra. A többnyelvűségi programok, különösen az *éveil aux langues/awakening to languages* egyik fő célkitűzése a nyelvi-kulturális tudatosság és a kognitív stratégiák fejlesztése, amelyre építve az autonóm tanulás egyre hatékonyabbá válhat. A tudatosság (conscience/awareness) a megismerés egyik aspektusa, a tanulást segítő, de nem elengedhetetlen feltétel. A tudatosság, legyen tárgya a valóság bármilyen megnyilvánulása, fokozatosan épül ki, és automatizálódási folyamatok eredményeként ismét készségszintű folyamatokat eredményezhet (Lőrincz, 2008<sup>8</sup>). A nyelvi-kulturális tanulásban a fogékonyság fogalma véleményünk szerint kifejezi a nyelvekre, kultúrákra való nyitottságot, érdeklődést, valamint azt a megfigyelő-elemző tevékenységet, amely a tudatelőttés szinttől kezdve minden, így a nyelvi-kulturális tanulás sajátja is.

A módszertani fejezetet követően a többnyelvűségi Referenciakeret gerincét a többnyelvűségi kontextusban releváns **globális kompetenciák**, valamint a kompetenciákat alkotó **erőforrások**, azaz az ismeretek, képességek és attitűdök **listái** alkotják. Az erőforráslisták szerkezetét, tartalmait a listákat követő elméleti, terminológiai magyarázatok részletezik.

A Referenciakeret **mellékletében** található annak a számos szakirodalmi és tanyanyag-forrásnak a bibliográfiái adatai, amelyek alapján a kompetencia- és erőforráslisták elkészültek. Egy külön bibliográfiában a Referenciakeretben hivatkozott szakirodalmi hivatkozások olvashatók. Végezetül a kötet részét képezi a 2007. júniusában az Élő Nyelvek Európai Központjában tartott nemzetközi disszeminációs továbbképzés értékelése.

## Perspektívák

A többnyelvűségi Referenciakeret tehát az ALC projektum záródokumentuma ([www.alc.ecml.at](http://www.alc.ecml.at)), de a munka finomítása, valamint a nyelvi-kulturális tanulásban az osztálytermi használatra történő adaptációja tovább folyik. A Referenciakeretet kidolgozó munkacsoport, csökkentett létszámmal, de már elkezdte a Referenciakeret adaptálását a CARAP/FRAP-projektum keretében ([www.carap.ecml.at](http://www.carap.ecml.at)). A nyelvtanárok számára olyan kiegészítő anyagok készülnek, amelyekre támaszkodva életkoronként és a kognitív fejlődés üteme szerint hierarchizált erőforráslistákhoz tananyagmodellek rendelhetők. Készül egy adatbázis, amely elektronikusan vagy könyvként megjelent pluralisztikus tananyagok hivatkozásait tartalmazza. Az új projektum célja továbbá olyan tanári útmutató kidolgozása, amelyre támaszkodva egy-egy osztály, iskola hatékonyan tud részt venni többnyelvűségi, multikulturális projekteken, és amely többnyelvű, multikulturális közegben működő iskoláknak a felmerülő nehézségek kezelésére a Referenciakeretre támaszkodva kínál megoldásokat. A 2009-re esedékes kiadványok az ECML Magyarországi Kontaktpont segítségével minden bizonnyal a magyar pedagógusok kezébe is eljutnak, és így remélhető, hogy mi, az ALC és a CARAP projektum résztvevői is hozzájárulhatunk a nyelvtanulásban-nyelvtanításban megkezdődött paradigmaváltás kiteljesedéséhez.

A terjesztésben nyújtott segítségéért ezúton mondunk köszönetet az ECML Magyarországi Kontaktpont valamennyi munkatársának.

Dr. Lőrincz Ildikó  
ALC és CARAP projektumok  
ECML-CELV, Graz  
Nyugat-magyarországi Egyetem  
Apáczai Csere János Kar, Győr

8 Lőrincz Ildikó (2008): 10-11 éves gyerekek metanyelvi képességeinek fejlődése egy többnyelvűségi program nyomán. *Apáczai Füzetek* 3, Győr, NyME Apáczai Csere János Kar, 9-17. p.



# A - Általános bevezető

Jegyzet:

Az 1., 2., 3., 4. és 6. szakasz csak angol és francia változatban elérhető.

Az 5., 7. és 8. szakasz németül és spanyolul is elérhető.

## 1. Pluralisztikus megközelítések

### 1.1 Rövid bevezető

A *nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítése* kifejezés olyan didaktikai megközelítésekre utal, melyek számos (tehát több mint egy) nyelvi és kulturális változatot vonnak be tanítási és tanulási tevékenységekbe.

Ezzel szemben vannak az úgynevezett *szinguláris* megközelítések, melyekben a didaktikai megközelítés csupán egy nyelvre vagy kultúrára terjed ki, másoktól elszigetelten. Az ilyen szinguláris megközelítéseket különösen nagyra értékelték a strukturalista és később a kommunikatív módszerek kidolgozásakor, mikor minden fordítást<sup>1</sup> és az anyanyelv bármilyen alkalmazását száműzték a tanítási folyamatból.

A részletesebb elemzés elvégzése előtt jelenleg négy pluralisztikus megközelítést különböztetünk meg. Az első az interkulturális megközelítés. Ennek van valamelyes hatása a nyelvpedagógiára, és így viszonylag széles körben ismerik, ha nem is mindig alkalmazzák világosan és hitelesen az alapvető elveknek megfelelően. A többi, jellemzően nyelvi orientációjú megközelítést talán nem lesz érdemtelen röviden ismertetni.<sup>2</sup> Ezek a *nyelvi fogékonyság fejlesztése*, a *rokon nyelvek megértése* és az iskolában és azon kívül tanult nyelvek *integrált nyelvoktatás* felőli megközelítései.

E három közül valószínűleg az integrált nyelvoktatás a legismertebb. Arra irányul, hogy segítse a tanulókat korlátozott számú, az iskolában tanított nyelvek közti kapcsolatok meglátásában (akár úgy, hogy azonos kompetenciákat fejlesztenek ki „hagyományos” módon valamennyi nyelven, akár úgy, hogy egyesekre „részleges” kompetenciákat határoznak meg). Célja az, hogy az anyanyelvet (illetve az oktatás nyelvét) ugródeszkaként használják az első idegen nyelv elsajátítása megkönnyítése érdekében, majd ezt a két nyelvi alapot felhasználva sajátítsák el a második idegen nyelvet (az idegennyelv-tanulás az anyanyelvi képességek fejlődésére is kedvező hatással lehet). Már az 1980-as években támogatásra talált a megközelítés E. Roulet munkásságában. Ezt az utat követte számos, a németet az angol után célként kitűző idegen nyelvi tanítási program is (ld. a *felsőfokú nyelvtanulással* kapcsolatos tanulmányokat). De megtalálható a törekvés egyes két tannyelvű (vagy többnyelvű) oktatási megközelítésekben is, melyek az alkalmazott nyelvek (és megtanulásuk) közti viszonyok meghatározását és optimalizálását, valamint ezáltal valódi többnyelvűségi kompetencia kialakítását tűzik ki célul.

1 Mivel a fordítás olyan tevékenység, mely több nyelvi változatra irányul, úgy hihetnők, hogy a nyelvtani – fordítói módszert is fel kellene venni a pluralisztikus megközelítések közé. Mi nem tesszük ezt, hiszen a „megközelítés” kifejezést éppen azért választottuk, mert az két (vagy több) nyelv (és kultúra) a hagyományos fordítási gyakorlatokra jellemzőnél sokkal globálisabb felfogására utal. Ennek ellenére meggyőződésünk, hogy a fordítás a tanítási – tanulási folyamat egyes fázisaiban jó kiindulópontja lehet a nyelvek összevetését és a speciális kulturális jelenségek tudatosítását célzó reflexiónak.

2 A megközelítésekről bővebben ld. a bevezető bibliográfiáját.

A rokon nyelvek közti megértés megközelítésében az azonos nyelvcsaládba tartozó nyelveket párhuzamosan tanulják: ezek lehetnek a tanuló anyanyelvével (vagy az oktatás nyelvével) rokon nyelvek, vagy egy már tanult nyelvvel rokon nyelvek. Ebben a megközelítésben a hangsúly a receptív készségeken van, hiszen a megértés fejlesztése révén mód nyílik az új nyelv tanulása során egy rokon nyelv ismeretére támaszkodni. A kilencvenes évek második felében ezen a területen újító jellegű munkát végeztek felnőtt nyelvtanulókkal (köztük egyetemi hallgatókkal) Franciaországban és más, újlatin nyelvet beszélő országokban, valamint Németországban is. Sok program európai uniós támogatást is élvezett. A megközelítésre példát találhatunk a *nyelvi tudatosság fejlesztését célzó* egyes tananyagokban, de általánosságban elmondható, hogy kisiskoláskorban eddig nem terjedt el széles körben a rokon nyelvek közti megértésen alapuló megközelítés.

Egyes kortárs európai programok elősegítették a *nyelvfogékonyság-fejlesztő programok* ((*éveil aux langues, awakening to languages*) szélesebb kibontakozását. Ezt a következőképpen határozzák meg: a *nyelvi fogékonyság fejlesztése* olyan megközelítéseket foglal magában, melyekben egyes tanulási tevékenységek az iskola által nem tanított nyelvekre vonatkoznak. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a megközelítés csak ezekre a nyelvekre korlátozódna. A törekvés felöleli az oktatás nyelvét és minden, a diákok által aktuálisan tanult nyelvet. De e „tanult” nyelvek sem merítik ki a megközelítés tárgyát: mindenfajta nyelvi változat integrálása a cél – a környezetből, a tanulók családjából... az egész világból, bármifajta korlát nélkül... A tanulók által megfigyelt nyelvek nagy száma miatt – nem ritkán több tucatról van szó – valószínűleg a nyelvi fogékonyság fejlesztése a pluralisztikus megközelítés legszélsőségesebb formája. Kidolgozását elsősorban az az elv vezérelte, hogy az iskolai oktatás kezdetekor a gyermekekkel megkedveltessek a nyelvi sokszínűség (és saját nyelveik sokszínűségének) gondolatát, hogy a többnyelvű gyermekekben a nyelvek sokaságát megtapasztalva még inkább tudatosodjanak a nyelvek és ezáltal a tanulók kisiskoláskorban egyfajta, a nyelvi nevelést előkészítő képzést kapjanak – ugyanakkor bevezethető a nyelvi fogékonyság fejlesztése, mint a nyelvi tanulmányokat a tanulási folyamat teljes időtartama alatt kiegészítő stúdium.

Megjegyzendő továbbá, hogy a „l'éveil aux langues”, ahogy az az *Evlang* és *Jaling* programokban megfogalmazódott (vö. Candelier 2003a, 2003b, ld. a Bibliográfiát), konkrétan kötődik az E. Hawkins által az Egyesült Királyságban a nyolcvanas években kezdeményezett *Language Awareness* mozgalomhoz. Mi azonban úgy látjuk, a „l'éveil aux langues” mostanra a *Language Awareness* mozgalom egy alkategóriájává vált, utóbbi inkább pszicholingvisztikai, mint pedagógiai kutatást generál, és amelynek nem szükségképpen része a tanulók számára sok-sok nyelv elérhetővé tétele. Ez az oka annak, hogy a „l'éveil aux langues”-ot támogató szakemberek egy másik angol kifejezést (*Awakening to languages*) használnak a megközelítésre.

## 1.2 Pluralisztikus megközelítések és a „többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia” fejlesztése

Az Élő Nyelvek Európai Központja második középtávú projektuma, melynek része a jelen program, azt a célt tűzte ki, hogy hozzájáruljon egy *nagymérvű paradigmaváltáshoz* annak érdekében, hogy *kialakítsa a nyelvtanítás globális felfogását, mely a szinergiái lehetőségek kiaknázása céljából magában foglalja valamennyi nyelv tanítását és tanulását.*<sup>3</sup>

A nyelvek és kultúrák tanulásában és tanításában kulcsszerephez jutó globális felfogás lényeges mozzanata a többnyelvűség megalapozásának, mely az Európa Tanács válasza a nyelvi sokszínűséggel és a társadalmi kohézióval kapcsolatos kihívásokra.

3 Vö. a második középtávú projektum felhívását.

A tét annak a szemléletnek a meghaladása, mely szerint az egyén nyelvi és kulturális kompetenciáit egymástól elválasztva, izoláltan szemléltük. A középtávú program célkitűzése logikus következménye lehet annak a módnak, ahogy a *Közös európai nyelvi referenciakeret* (KER) fogalmazza meg a *többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciát*, amely *nem elkülönült, különálló kompetenciák együttese, hanem az egyén számára elérhető nyelvek teljes skálája* (161. o.).

Ez a gondolat fejeződik ki az európai nyelvpolitikák kidolgozásához megalkotott útmutatásban is (67. o.): Az eszköztár [azaz a többnyelvűségi kompetencia] kezelése nem más, mint hogy az egyes nyelvváltozatokkal nem elszigetelten foglalkozunk, hanem annak ellenére, hogy ezek egymástól eltérnek, mégis egyetlen, az adott társadalmi szereplő rendelkezésére álló kompetenciaként fogjuk fel őket.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy az így felfogott pluralisztikus megközelítések kulcsszerepet játszanak mindannyiunk többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciájának kialakításában. Hogy is tudná bárki elkerülni a „nyelvváltozatok” „elszigetelt megközelítését”, ha a „szinguláris, azaz egynyelvű” megközelítések korlátai vennék körül?

Más szavakkal: megítélésünk szerint, ha a többnyelvűségi kompetenciát valóban az Európa Tanács által jegyzett dokumentumok szerint értelmezzük (és amennyiben ténylegesen törekszünk az általuk javasolt szinergia elvének hathatós alkalmazására a tanulók többnyelvűségi kompetenciájának kialakítása, folyamatos kiszélesítése és elmélyítése érdekében), elkerülhetetlen, hogy segítsük őket az ismeretek (savoirs), a képességek (savoir-faire) és az attitűdök (savoir-être) gazdag skálájának kifejlesztésében:

- általában a nyelvi és kulturális tényekkel kapcsolatban (egy sor átfogó kategóriában, pl. „nyelveken, kultúrákon átívelő” jelenségek kapcsán);
- lehetővé téve a tanulók számára, hogy könnyebben kapcsolatba kerüljenek egy nyelvvel vagy kultúrával egy másik nyelv vagy kultúra (vagy egyes aspektusuk) révén elsajátított adottságok segítségével (egy sor „köztes” kategóriában, pl. „interlingvális”, „interkulturális”).

Világos, hogy az ilyen jellegű ismeretek, képességek és attitűdök csak úgy bontakoztathatók ki, ha az osztályteremben sok nyelvet és kultúrát, valamint azok kapcsolódásait lehet megismerni és feltérképezni – tehát a nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítésének közegében.

### **1.3 Pluralisztikus megközelítések és oktatási célkitűzések**

Annak ellenére, hogy megítélésünk szerint munkánk érvényességének igazolásában döntő szerep jut a pluralisztikus megközelítések és az oktatási célkitűzések közti kapcsolatnak, csak röviden térünk ki erre. Úgy gondoljuk, a pluralisztikus megközelítések középpontjában lévő célok azonosak az Európa Tanács nyelvekkel foglalkozó központi jelentőségű dokumentumaiban – a *KER*-ben és az *Útmutató az európai nyelvvoktatás-politikák kidolgozásához*-ban – megfogalmazottakkal.

Azért ilyen tömör ez a szakasz (és azért vállaljuk a szerénytelenség ódiumát), mert számunkra úgy tűnik, nem lehet kétségbe vonni az előző szakaszban (vö. 1.2) megfogalmazott vélekedés érvényességét, mely szerint a pluralisztikus megközelítések lényegi elemét képezik valamennyi olyan didaktikus megközelítés közti artikulációnak, melyek az egyéni nyelvtanuló többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciájának folyamatos fejlesztését és gazdagítását célozzák meg.

A többnyelvű oktatás, amely mellett sikra szállt az *Útmutató az európai nyelvoktatás-politikák kidolgozásához*, nem jöhet létre pluralisztikus megközelítések hiányában. Ha nincs jól kiépített kapcsolat a nyelvek között, a kötelező oktatásban részt vevő diákok által tanult nyelvek számának emelését szorgalmazó igyekezet mind a tanulási kapacitás, mind a tantervi pozíció tekintetében korlátok közé szorul – ám e korlátokat eltüntetheti a pluralisztikus megközelítések által létrehozott szinergia. Ha nem pluralisztikus a megközelítés, az iskola által nyújtott és az ott tanult nyelvek sokszínűsége csökken, és ennek következtében az iskola kevésbé lesz képes arra, hogy a diákokat szerteágazó nyelvi és kulturális kompetenciákkal (valamint ezek kiszélesítésének képességével) ruházza fel. Az élethez, a munkához a kulturális és demokratikus életben valamennyiünknek szüksége van ezekre a kompetenciákra egy olyan világban, ahol egyre több ember számára válik egyre mindennaposabbá a nyelvi és kulturális sokszínűséggel való találkozás.

Ha nincs kapocs a nyelvek között, a korábban megszerzett nyelvi tapasztalat garmadája mehet veszendőbe, marad kiaknázatlanul, egyes nyelvek esetében pedig akár el is értéktelenedhet.

Ez utóbbi fogalom – az elértéktelenedés – vezet el a pluralisztikus megközelítések következő jellemzőjéhez. Ezt a jellemzőt a probléma (a pluralisztikus megközelítések, többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciák) kisé technikai szemlélete során kezdetben nem vettük figyelembe. A pluralisztikus megközelítések azáltal, ahogy a tanulók számára lehetővé teszik a nyelvi és kulturális sokszínűség megtapasztalását, kulcsszerepet töltenek be az *Útmutató az európai nyelvoktatás-politikák kidolgozásához* által (39. o.) plurális nyelvi nevelésnek nevezett folyamat megteremtésében. A plurális nyelvi nevelésnek, mely világosan kötődik az *Útmutató* által szorgalmazott *demokratikus állampolgárrá neveléshez* (45. o.), el kell érnie, hogy a nyelvtanítás során és azon kívül olyan oktatási tevékenységeket alakítson ki, melyek a közösségben elfoglalt helyzettől függetlenül egyenlő méltóságot tulajdonítanak az egyéni és csoportos eszköztár valamennyi nyelvi változatának (30. o.).

Az, hogy a pluralisztikus megközelítések e felfogást milyen lényegesnek tartják (bár a konkrét megközelítéstől függően eltérő összpontosítással), világosan látható az általunk megalkotott referenciakeret valamennyi listájában, de különösen az Attitűdök szakaszban. Ott, mint majd látjuk, „a nyelvi / kulturális sokszínűség pozitív elfogadása”, melynek alapja természetesen az „egyéni előítéletek kiiktatásának képessége”, nem zárja ki az „általában a nyelvet / kultúrát illető kritikus kérdésvetést” sem.

## 2. Miért van szükség referenciakeretre?

### 2.1 Miért szükséges?

Kiterjedt elméleti és gyakorlati munkát ismerünk a nyelvekre és kultúrákra vonatkozó pluralisztikus megközelítések mindegyike kapcsán, nem állt azonban még rendelkezésre (a jelen projektumot megelőzően) referenciakeret a tudásról, készségekről és attitűdökről, amelyeket e pluralisztikus megközelítések által fejleszthetünk.

A leírások rendszerének hiánya komoly hátráltató tényező a nyelvek és kultúrák tanítása és tanulmányozása során egy olyan területen, mely az Európa Tanács által megfogalmazott célkitűzések elérése szempontjából központi szerepet játszik valamennyi didaktikai megközelítésben.

Mivel számos pluralisztikus megközelítésről van szó, felmerül a kérdés, hogyan teremthető meg közöttük a szinergia, hiszen, mint ahogy korábban láttuk már (vö. az 1.1 szakaszt), valamennyi azonos elven nyugszik: a különböző nyelvekre és kultúrákra vonatkozó pedagógiai tevékenységek közti kapcsolatok megszilárdításán. A konkrét célok elérése érdekében nem volna bölcs dolog, ha az összefüggésekből kiragadva alkalmaznánk őket. Igaz ugyan, hogy a kezdetekben a gondolkodók az új és új irányok kijelölésén fáradoztak és megelégedtek egy bizonyos csapás (a bevezetőben ismertetett négy megközelítés) követésével, most azonban eljött az ideje annak, hogy a pluralisztikus megközelítések teljes területére kiterjedjen a figyelmünk, többek között a nyelvek és a többi tantárgy tanítása közti kapcsolatokra.

Ezt a felfogást vallja magáénak számos tantervfejlesztő, akik a nyelvekre vonatkozó integrált nyelvoktatás elveiből kiindulva (ld. az 1.1 szakaszt) a nyelvoktatás tágabb szemléletét tették magukévá. Ebben megtalálhatóak különféle pluralisztikus megközelítések, a nyelvtanítás, de más tantárgyi területek megközelítései is. Jó példa a kortárs oktatáspolitikai törekvésekre többek között francia ajkú svájci kantonokban<sup>4</sup>, Val d'Aostában (vö. Cavali, 2005), Andorrában és Katalóniában folyó fejlesztés (utóbbi kettőről ld. a Bibliográfiában a webhelyek címeit).

E megfontolások alapján megállapítható, hogy a pluralisztikus megközelítések referenciakerete hasznos eszköz lehet:

- olyan tantervek kidolgozásában, melyek kapcsolatokat létesítenek a pluralisztikus megközelítések révén (kizárólagosan / könnyebben) megszerezhető ismeretek, képességek és attitűdök között, és ezek egyes területein felméri az előrehaladás fokát;
- a pluralisztikus megközelítések közötti, valamint a megközelítések és a konkrét nyelveken való kommunikatív nyelvi kompetenciák megszerzése közötti kapcsolatok megteremtésében (konceptuálisan és praktikusán, a tantervek és az iskolák szintjén), továbbá, tágabban értelmezve, a pluralisztikus megközelítések és más, nem nyelvi tantárgyi területek jótékony hatása közti kapcsolat megteremtésében.

Ezen túl a referenciakeret, mely a hagyományt követve a kompetenciák keretének is tekinthető,

- hozzájárulhat a nem mindig megfelelően méltányolt megközelítések értékének szélesebb körű elismeréséhez (közülük kettőt, a nyelvi fogékonyság fejlesztését és a rokon nyelvek közti megértést sokszor pusztán mint ráhangoló, tényleges kompetenciákat nem fejlesztő tényezőt értelmezik);
- kiegészíti a már létező dokumentumokat, különösen a Közös európai nyelvi referenciakeretet és az Európai nyelvi portfóliókat.

4 Vö. Svájcban a PECARO-t (Plan d'Etudes Cadre Romand) a CIIP weboldalán: <http://www.ciip.ch/index.php>

## 2.2 Kinek szánjuk?

Mint a többi leírás esetében is, a jelen programban részt vevők is elsősorban a következőknek szánják a munkát:

- bárkinek, aki tantervfejlesztéssel vagy iskolai programokkal foglalkozik felelős intézményben (pl. minisztériumok, ügynökségek, intézmények);
- bárkinek, aki tanítási anyagok fejlesztéséért felelős (az állami és a magánszférában egyaránt), a pluralisztikus megközelítéseknek a tananyagokban való gyakorlati alkalmazását szolgáló vagy a „hagyományosabb” tananyagokat kidolgozóknak, mivel megítélésünk szerint a nyelvtanításnak kötődnie kell e megközelítésekhez;
- tanárképzési szakembereknek / nyelvi szakembereknek, akár gyakorolják a pluralisztikus megközelítéseket, akár nem. A referenciakeret célja, hogy támogassa az innovációban tevékenykedő tanárokat, és erre másokat is ösztönözzön.

A három csoportba tartozók munkája által érintett tanulók az oktatás bármely szintjén lehetnek, akár iskolai, akár azon kívüli közegben (mivel a jelen dokumentum a nyelvtanulás teljes tartama alatt releváns). Fontos még (mivel ebben a globális nyelvi és kulturális nevelés szemlélete testesül meg), hogy valamennyi nyelvre érvényes, függetlenül annak státusától, így nemcsak az „idegen” vagy „második” nyelvekre vonatkozik, hanem az oktatás nyelvére éppúgy, mint az „allofón” tanulók (azaz a többes anyanyelvűek) otthon beszélt nyelveire. Idetartoznak továbbá a bevándorlók nyelvei és a regionális nyelvek.

Természetes, hogy munkánk e közvetlen célcsoportok tevékenysége által a napi gyakorlatukban a referenciakerettel foglalkozó iskolai nyelvtanároknak is szól.



### 3. Kompetenciák, erőforrások... és mikrokompetenciák

Bármilyen kompetenciákról szóló referenciakeretnek a kompetencia világos, szilárd, koherens és mindenek fölött a gyakorlatban jól alkalmazható fogalmára kell épülnie. A fogalmat azonban, mely manapság egy sor közegben kurrens – különböző értelemben, gyakran homályos tartalommal használják.

Már programunk megkezdésekor tisztában voltunk konceptuális problémákkal. Ez a tudatosság később egyre nőtt, majd a munka előre haladtával tovább mélyült. Azt kérdeztük magunktól, mi okozza tétovázásunkat, mely időnként visszavetette a konceptuális anyagok strukturálását és köztük a hierarchia megállapítását célzó erőfeszítéseinket.<sup>5</sup>

A feleletet az általunk választott megközelítésre a problémák elemzése és a szakirodalom „kompetencia”-felfogásainak feltárása közötti folytonos váltás adta meg. Fárastó és kevésbé hasznos volna minderről részletesen számot adnunk. Azoknak a konceptuális eszközöknek a megvilágítása viszont a tárgyhoz kötődik, amelyeket munkánk konkrét menete során kiválasztottunk – azzal a fenntartással, hogy ez nem szükségképpen az egyetlen eljárás. A kérdések világos kifejtése érdekében két csoportra osztottuk őket:

- a kompetencia jelenlegi használatában elfogadott jelentések és koncepciók bemutatása, kiegészítve a szintén hasznosnak bizonyult kapcsolódó fogalmakkal
- az általunk végül meghozott döntések.

#### 3.1 A „kompetenciára” vonatkozó szakirodalom rövid áttekintése

A „kompetencia” fogalma központi jelentőséggel bír a KER-ben. A vele kapcsolatos kérdéseink abból a tényből erednek, hogy gyakran használják eltérő dolgokra különböző szinteken, ami a kompetenciák megsokszorozódásához vezet (és így felmerül a fogalom „kifulladásának” veszélye is), a fogalom tartalma tehát zavarossá válik.

Ennek alapján egyetértünk M. Crahay-val (2005, 15. o.) mikor azt mondja, elodázhatatlan a kompetencia fogalmának szigorú kritikai elemzése, hogy elkerülhessük a nem ritkán bekövetkező fogalmi redukcionizmust. Crahay ebben a Bronckart és Dolz (1999) által kijelölt utat követi. A két szerző szerint nyilvánvaló, hogy lehetetlen az oktatás problematikáját „végiggondolni, amennyiben az eredmény egy olyan fogalom, mely a korábban „magasabb pszichikus funkciók” néven ismert vonatkozások mindegyikét magában foglalja, és amely egyszerre fogadja be és zárja ki az eme funkciók státusához (ismeretek, képességek és attitűdök) illetve azok biológiai és pszichológiai determináltságához kapcsolódó episztemológiai lehetőségeket” (35. o.).

Crahay továbbá megállapítja, hogy a kompetencia fogalma olyan, mint Ali Baba barlangja: megtalálható benne a pszichológia minden elképzelhető, gyakran egymásnak ellentmondó elméleti szála (15. o.).

A szakirodalmi áttekintésből kitűnt, hogy a kompetencia fogalma összetett történettel rendelkezik: nyelvészeti források éppúgy ismeretesek (vö. többek között a Chomsky-féle kompetenciát, majd annak a szociolingvista Hymes által átdolgozott változatát), mint a szakmai képzéssel kapcsolatos elméletek (vö. az egyéni kompetenciák értékelését) vagy az ergonómiai megközelítések.

<sup>5</sup> A 4-es szakaszban látható lesz, hogy megközelítésünk induktív jellegű: a „kompetenciának” a több tucat forrásmunkából vett különböző megfogalmazásaira épül.

A részletek bővebb ismertetése nélkül álljanak itt az egyes megközelítések kialakulást jelző mérföldkövek.<sup>6</sup>

A svájci HARMOS-program<sup>7</sup> a következőképpen határozza meg a kompetenciát, Weinert (2001, 27-28. o.) követve: az egyénnek a konkrét problémák megoldásához használható meglévő vagy elsajátítható adottságai és kognitív képességei, valamint viszonyulásai és az e tényezőkhez kapcsolódó motivációs, akarati és szociális adottságok, melyek a sikeres problémamegoldást szolgálják felelősségteljes módon és különböző helyzetekben.

A kompetenciákat e definíció egy sor készenléti állapothoz, beállítódásokhoz (*dispositions*) kapcsolja. Hasonló felfogást vallanak Klieme és munkatársai (2003, 72. o.), akik azt is kifejtik, hogy a készenléti állapotok lehetővé teszik az ezzel rendelkezőknek a különböző problémák sikeres megoldását, azaz képesek a konkrét helyzeti követelmények tökéletes kontrollálására. Ehhez kapcsolódik Crahay (2005, 6. o.) felfogása is, mely szerint a kompetencia a feladatok megoldásában aktivizált tudáselemek integrált hálózata.

Crahay említést tesz Gillet-ről (1991, akit Allal idéz 1999-es munkája 79. oldalán). Szerinte a kompetencia három összetevőből áll:

- A kompetencia több, kapcsolódó ismeretet foglal magában.
- Alkalmazható egy sor kapcsolódó helyzetben.
- Eredményorientált.

A három összetevő tehát megfelel az ismeretek, képességek és attitűdök szervezett alkalmazásának, lehetővé téve az egyén számára egy bizonyos számú feladat végrehajtását.<sup>8</sup> Crahay (2005, 6. o.) megjegyzi, hogy a gondolat a Beckers (2002, 57. o.) által javasolt definícióban is megjelenik. Ő egy további fontos dimenziót vetett fel. Szerinte a kompetencia az a képesség, amellyel integrált módon aktiváljuk a belső erőforrásokat (az ismereteket, képességeket és attitűdöket) az összetett feladatok megoldása érdekében (idézi Rey, 57. o.).

Allal (1999, 8. o.) így határozza meg a kompetenciát: kognitív, affektív, szociális és érzékelési-motorikus alkotóelemekből álló olyan integrált, funkcionális hálózat, amely az egymással összefüggő helyzetekben való sikeres cselekvés érdekében aktiválható.

Jonnaert (2002, 41. o.) kifejti, hogy ez az aktiválás egyszerre jelenti a releváns erőforrások kiválasztását és összehangolását. Rey, Carette és Kahn (2002) az ezzel a felfogással egyetértő szerzőkre hivatkozik Le Boterf (1994, 1999) nyomán és emellett foglal állást, hogy a kompetencia nemcsak a kognitív erőforrásokat tételezi fel, hanem az új helyzettel való megbirkózáshoz ezek közül a legmegfelelőbbek aktiválását is (3. o.). Jonnaert (2002, 41. o.) ezt azzal a lényeges körülménnyel egészíti ki, hogy a problémák hatékony kezelésében a kompetencia fogalma feltételezi, hogy az egyén kritikusan szemlélje a tevékenység eredményeit, amelyeknek társadalmilag is elfogadhatónak kell lenniük.

Rey és munkatársai (2002) azt hangsúlyozzák, hogy a legtöbb esetben a feladat végrehajtásához nem egy, hanem több elemet kell kiválasztani, így ez összetett feladatnak minősül (3. o.).

6 Már a munka kezdetén kizártuk a vizsgálatból a veleszületett kompetencia fogalmát, melynek pedagógiai szempontból nincs különösebb jelentősége.

7 A svájci kantonok oktatási rendszereinek összehangolását célzó program, mely kiterjedt az elérendő kompetenciák és oktatási standardok meghatározására. Vö. a [http://www.edk.ch/PDF\\_Downloads/Harmos/HarmoS-INFO-07-04\\_f.pdf](http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/HarmoS-INFO-07-04_f.pdf) weboldalt.

8 Ez az idézet Vallónia – Brüsszel francia ajkú közösségének egy rendeletéből származik.

Le Boterf nézőpontja, aki a munkapszichológia és az ergonómia területén működött, nagyban eltér az eddig idézettektől, mivel szerinte a kompetencia valójában a cselekvésre vonatkozó képesség, azaz egy sor erőforrás (ismeret, információ, adottságok, érvelés stb. ) egy adott közegben, különböző felmerülő problémák, illetve feladatok megoldására irányuló aktiválása és átvitele; a kompetencia nem az erőforrásokban lakozik, hanem az erőforrások aktiválásában. A kompetenciát ebben az „aktiválási képességben” kell látnunk (1994, 16. o.).

Ebben a felfogásban a hangsúly az adott helyzetekben történő feladatmegoldás folyamatának fontosságára tevődik, ami maga a kompetencia. A szerző számára a kompetencia csak a tevékenységben megnyilvánuló kompetenciát jelenti.

Perrenoud (1999) ezt a gondolatmenetet követi, mikor megállapítja, hogy az aktiválás képessége számos heterogén erőforrás összehangolását és koordinálását tételezi fel (56. o.). Szerinte nyitott az a kérdés, hogy ezek az aktiválási sémák magának a kompetenciának képezik-e részét, vagy olyan metakompetenciák, illetve aktiválási képességek-e, melyek maguk is minden olyan esetben aktiválódnak, amikor az egyén egy konkrét kompetenciát fejt ki, ezzel aktiválva az erőforrásait (57. o.).<sup>9</sup>

A definíció hasonló részletekbe menő finomítása található Rey és munkatársainál is (2002), akik végül a kompetencia három szintjét határozzák meg:

- egy művelet (vagy műveletsor) végrehajtásának képessége egy jelre adott válaszként (mely az iskolában lehet egy kérdés, instrukció, ismert és egyértelműen azonosítható helyzetben); ez az alapeljárás vagy **első szintű kompetencia**;
- egy sor alapeljárás birtokában egy korábban nem tapasztalt helyzetben az odaillő eljárás kiválasztása; ebben az esetben a helyzet értelmezésére (illetve átgondolására) van szükség; **ez a második szintű kompetencia**;
- képesség több alapeljárás közötti választásra és helyes kombinációjukra az új és összetett helyzettel való megbirkózás érdekében; **ez a harmadik szintű kompetencia** (6. o.).

---

<sup>9</sup> Perrenoud felfogását az 1997-es kiadású *Construire des compétences dès l'école* c. műben ennél sokkal részletezöbben fejti ki. Megállapítja, hogy az aktiválás alap gondolatát kidolgozó Le Boterf (1994, 1997) félreértésekre ad okot, mikor a kompetenciát mint az „aktiválás képességét” határozza meg. Szépnak tűnik a kép, de felmerül a félremagyarázás veszélye, hiszen a kognitív erőforrások aktiválása nem egy bizonyos, aktiválási készségnek nevezhető képesség megnyilatkozása. Nem létezik olyan univerzális „aktiválási képesség”, amely a helyzettől függetlenül alkalmazható volna bármilyen elképzelhető kognitív erőforrás igénybevételére, hacsak nem tévesztjük ezt össze az egyén intelligenciájával és az értelem keresésével.

## 3.2 A referenciakerettel kapcsolatos döntések: Konceptuális eszközök és tartalom

### 3.2.1 Előzetes konklúziók

Mindezek után az áttekintésből leszűrt legfontosabb tényezők a következők:

- a kompetenciák az összetettség bizonyos fokaival jellemezhető egységek, melyek különböző erőforrásokat aktiválnak (általában képességek, ismeretek és attitűdök egy csoportját);
- egy sor „hasonló helyzethez” és társadalmi relevanciával rendelkező összetett feladatokhoz kötődnek, és ezáltal „társadalmi közegben” érvényesülnek, társadalmi funkciót töltenek be;
- éppúgy állnak az adott helyzet(ek)ből (azok csoportjaiból), változatos erőforrások (képességek, tudás, attitűdök) aktiválásából, mint magukból az erőforrásokból.

Az erőforrásokat egyesek képességeknek, beállítódásoknak (franciául *dispositions*-nak) vagy tényszerű ismeretnek (franciául *connaissances*-nak) hívják. Mi az erőforrások terminusát tartottuk meg, mivel ennek van a legkevesebb konnotációja, és a legkevesebb előzetes feltevés fogalmazható meg tartalmuk vonatkozásában.

Az erőforrásokat két oldalról részletezzük: egyrészt mint „*belső*” tényezőket (annak érdekében, hogy összevethetőek legyenek olyan külső erőforrásokkal, mint a szótárak, a nyelvtanok, az információval szolgáló kompetens nyelvhasználók), másrészt, Rychen (2005, 15. o.) definícióját követve, mint *pszichoszociális erőforrásokat* (gyakorlati, motivációs, érzelmi és szociális alkotóelemekként).

Más szavakkal: a kompetenciákat többnyire a társadalmi használat / szükségletek területén vizsgáljuk, az erőforrásokat pedig inkább a kognitív (és fejlődés-) pszichológia területén. Ebből a szemszögből megállapítható, hogy egy feladat megoldásakor valóban kompetenciák lépnek működésbe az egyén tevékenysége során. Mindazonáltal feltételezhetjük, hogy az erőforrások egy bizonyos fokig elkülöníthetők és rendszerbe foglalhatók, az elsajátítás alapossága szerint meghatározva és az oktatási gyakorlatban alkalmazva azokat.

Még azt is felvethetjük (és ez további érv mellett, hogy az erőforráslista kidolgozása hasznos), hogy vajon valóban „megtanítható”-e az itt meghatározott „kompetencia”, hiszen az olyan szorosan kötődik azokhoz a változatos helyzetekhez, amelyekben alkalmazzák őket. De az is megkérdendő, hogy nem éppen az erőforrások-e azok a tényezők, amelyeket az iskolában gyakorlati munka tárgyává kell tenni egyéb megközelítések mellett, hogy ezzel a tanulókat változatos pedagógiai feladatok megoldására készítsük. A tanítás így az aktivált erőforrások *által* járul hozzá a kompetenciák fejlesztéséhez.

### 3.2.2 Változtatások a terven: A kompetenciák hierarchiájától a diptichonig

A program megkezdésekor megfogalmazott célunk az volt, hogy *megalkossuk a kompetenciák leírásának strukturált és hierarchikus rendszerét* (ezt a grazi központnak elküldött második középtávú program tartalmazta, majd megjelent a központ webhelyén az első leírásokban is).

Két tényező együttesen azonban ennek átgondolását tette szükségessé. Egyrészt számos gyakorlati nehézséggel találtuk szembe magunkat a globális hierarchiák megalkotásának korai szakaszában még az egydimenziós keretben

is (pl. a tudás területén). Másrészt a kompetenciák és erőforrások megkülönböztetésének fontosságáról olvasottak is arra a meggyőződésre vezettek, hogy az eredeti célkitűzés

- túlzó: mivel ugyanazok az erőforrások egy sor különböző kompetenciával kapcsolatban használhatók, nem lehetne elkerülni a nagymérvű redundanciát;
- haszontalan: mivel a kompetenciák csupán akcióban jelentkeznek, lényegükből következően igen változatos helyzetekben, nem feltételezhető, hogy valaha is megragadhatóak lennének egy strukturált, zárt rendszerben;
- túlméretezett: mivel azt sugallná, hogy képesek voltunk egy olyan modell megalkotására, amely számot vet az erőforrásokban foglalt valamennyi implikációval / viszonyal (amely már önmagában is egyet jelentene a nyelvi és kulturális viselkedésre vonatkozó kutatás által feltárt folyamatoknak és ezek elsajátítási és tanulási módjainak rekonstruálásával).

Így a kezdetekben az ágdiagramként elképzelt hierarchiára vonatkozó célkitűzést a diptichon váltotta fel, mely bizonyos szempontból magába foglalja a tervezett hierarchia két szélső elemét (a kompetenciákat és az erőforrásokat). Úgy határoztunk, hogy

- 1) azokat a munkánk során gyakran felbukkanó globális kompetenciákat írjuk le, amelyek a már ismertetett pluralisztikus megközelítések közéjére jellemzőek;
- 2) létrehozuk a különböző helyzetekben / feladatokban előhívandó és különböző kompetenciákkal kapcsolatos erőforrások listáját.

Látni fogjuk majd, hogy arról azonban nem tettünk le, hogy a listákban jelezzünk egy sor részleges hierarchiát: ezek az alkotóelemek közti viszonyra épülnek (általános elemekre, szemben a konkrét elemekkel). Időről időre megjegyzéseket is fűztünk a különös érdeklődésre számot tartó egyes erőforrások közti viszonyokhoz (pl. ahhoz, hogy mi tartozik egy-egy kategória alá).

A dokumentum szerkezetét tárgyaló 5. szakaszban ezzel részletesen foglalkozunk.

### **3.2.3 Kompetenciák és erőforrások között: A dichotómia korlátai**

Az imént bemutatottak azt a képzetet kelthetik, hogy világos dichotómia áll fenn

- egyrészt az összetett elemek (a kompetenciák) csoportjai között, melyek nemcsak erőforrások sorozatából állnak, hanem egy konkrét feladat megoldásában azok aktiválásának képességéből is;
- másrészt az egyszerű elemek (az erőforrások) között, aktiválásuk mikéntjére vonatkozó információ nélkül.

Ez a leegyszerűsített felfogás azonban két tény is figyelmen kívül hagy:

Egyrészt, mint az majd a kompetenciák bemutatásakor kiderül (ld. a B részt), az általunk alkalmazott kompetenciafogalom elemei között fellelhetőek a bennfoglalás vagy legalábbis a közös támogatás jegyei. Így például ha feltételezzük, hogy létezik olyan kompetencia, mely *a másság* (franciául *altérité*) *közegében a nyelvi és kulturális kommunikáció kezelésére* vonatkozik, egyértelmű, hogy erre alapul a következő kettő (illetve ezek magukban foglalják az elsőt): *a konfliktusok megoldására, a nehézségek leküzdésére, a félreértések tisztázására és a közvetítésre* vonatkozó kompetencia. Ugyanakkor ezek önmagukban is kompetenciák az általunk használt értelmezés szerint.

A globális kompetenciákról szóló szakaszban ezt a fajta kompetenciát „mikrokompetenciának” nevezzük. Ezeket olyan globálisabb kompetenciák hívják elő, mint *a másság* (franciául *altérité*) *közegében a nyelvi és kulturális kommunikáció kezelésére* vonatkozó, melyek ugyanígy az erőforrásokat is előhívják.

Az is igaz, hogy amikor a listákba szánt eme „erőforrások” kiválasztására és megfogalmazására került sor, gyakran feltették a kérdést (ami nemritkán határozott válasz nélkül maradt), hogy bizonyos elemek<sup>10</sup>, amelyek egyértelműen relevánsak voltak a listákon a konkrét pluralisztikus megközelítésekkel kapcsolatos kompetenciák jelentősége vagy amiatt, hogy tanulási tevékenységek során lehet kialakítani őket, valóban egyszerűek-e (azaz hogy nem elemek sokasága alkotja-e őket). Hovatovább meggyőződésünkbe vált, hogy amennyiben csak azokat az elemeket vennénk fel, amelyek „egyszerűségét” világosan alá tudjuk támasztani, egyes listák igencsak gyérnek mutatkoznának.

Úgy ítéltük meg, hogy az erőforrások nem szükségszerűen „egyszerű” elemek.

E döntések közvetlenül vezettek egy további problémához. Mivel az erőforrások összetettek lehetnek, hogyan lehet megkülönböztetni őket a „mikrokompetenciáktól” (egyáltalán „mikrokompetenciák” azok?). Mindkét eset olyan elemekre vonatkozik, amelyek (1) önmaguk is összetettek és (2) a kompetenciák alkotóelemei.

Két megközelítés lehetséges:

- Az általunk kiválasztott összetett erőforrásokra kevésbé összetettek. Így például nem vettünk fel olyan leírást, mint *Képes megjósolni, hogyan fognak viselkedni más kultúrát képviselő emberek*, mivel az ilyen leírások túlságosan bonyolultak ahhoz, hogy a 3.1-es szakaszban idézett szerzők nyomán erőforrásoknak tekinthessük őket. De hogyan jelölhető ki pontosan a komplexitás olyan határa, amelyen túl a kompetencia immár nem „erőforrás”, hanem „mikrokompetencia”?
- A mikrokompetenciák valójában kompetenciák, azaz magukban foglalják a való élet tevékenységeiben a konkrét feladat megoldásához az erőforrások aktiválásának képességét. Ez alkalmazható a *Képes megjósolni, hogyan fognak viselkedni más kultúrát képviselő emberek* kompetenciára. Ám itt is nehéz a határ kijelölése. A *Képes a nyelvekben a hangzás és az írásrendszer közti viszonyok összehasonlítására*, mely a képességek listáiba felvett egyik erőforrás, könnyen elvezet az iskolai környezetben végrehajtott feladathoz. De hol található a határ az ilyen jellegű iskolai feladat és azon feladatok között, melyek megoldásához egy „kompetencia” alkalmazása szükséges? (Vö. a 3.2.1 szakasz bevezetését.) Minden bizonnyal ott is az erőforrások aktiválására bukkanunk. Következtethetünk-e abból, hogy ez az iskolára vonatkozik, ami maga is társadalmi intézmény, arra, hogy nincs „társadalmi funkció”?

<sup>10</sup> Az 5.3-as szakaszban a beazonosítás és összehasonlítás kapcsán adunk ezekre az elemekre példát. További példákhoz vö. a képességek listáira vonatkozó megjegyzéseket az 1.3-as szakaszban az összehasonlítás és elemzés közti kapcsolatokról.

Látnunk kell, hogy olyan kontinuummal van dolgunk, ahol bármely határvonal kijelölése részben önkényes – konkrét elhelyezésük sokkal inkább pedagógiai jelentőségű és a koherenciát érintő kérdés, semmint a maradéktalanul objektív kritériumok felállításának problematikája.

Mindazonáltal folytatjuk a megkezdett munkát az erőforrások, kompetenciák és mikrokompetenciák megkülönböztetésére.

## 4. A referenciakeret kidolgozásának módszere

Megközelítésünkre a rendszerjellegű indukció volt jellemző.

Munkacsoportunk minden tagja már a program kezdetén gazdag tapasztalattal rendelkezett a pluralisztikus megközelítések különböző vonatkozásait illetően, ami eleve elég széles lett volna ahhoz, hogy pusztán a fogalmakra vonatkozó saját értelmezésünket foglaljuk rendszerbe, és vessük össze.

Elvetettük ezt a lehetőséget, részben, mert veszélyesnek találtuk (és hogy elkerüljük saját tudásunkba zártság kockázatát), részben, mert híján lett volna a szerénységnek, hiszen azt a benyomást kelthette volna, hogy a más szerzők által írtak semmivel sem járulhatnak hozzá ahhoz, amit mi már amúgy is tudtunk, amit mi már magunk megírtunk.

Mindezek alapján elhatároztuk, hogy kiindulópontként rendszerbe foglaljuk körülbelül száz publikáció<sup>11</sup> tartalmának elemzését, amelyekből a számunkra érdekes kompetenciákat leíró kivonatokat állítottunk össze. Ez adta a megközelítés induktív jellegét.

Lássuk ezek után, hogyan tettük meg munkánkban az első lépést, majd a továbbiakat.

### 4.1 Az első szakasz: A bemeneti feljegyzések egybevetése

A forrásmunkák túlnyomórészt a didaktika területéről származó elméleti és reflektív tanulmányok a pluralisztikus megközelítésekről (az e megközelítéseket bemutató könyvek, tananyagok, jelentések és újtások, illetve ezek különböző vonatkozásait taglaló cikkek), amelyek mellé felvettünk még egyes tanterveket / iskolai tanmeneteket, amelyekről tudtuk, hogy megtalálhatóak bennük bizonyos pluralisztikus megközelítések. Korlátozott számban olyan műveket is kiválasztottunk, melyekre inkább a pszicholingvisztikai vagy nyelvelsajátítási elméleti fókusz volt jellemző, és amelyek többnyelvűségi és plurikulturális funkciók gyakorlati megjelenését írták le. A kiadványok többsége (60%) francia nyelvű volt, de tanulmányoztunk angol nyelven írt műveket (21 forrást), továbbá német (15) és portugál munkákat is (2).

A választás kétségtelenül tükrözi a témával kapcsolatos saját felfogásunkat is, de elég széles körű ahhoz, hogy valóban reprezentatívnak tekinthessük.

A publikációkból a számunkra érdekes kompetencialeírások kivonatolása érdekében táblázatos formában<sup>12</sup> hálót szerkesztettünk, melyben minden megfogalmazást a megszövegezés eredeti nyelvén rögzítettünk, időnként francia vagy angol fordítással<sup>13</sup> és kezdeti átfogalmazással kiegészítve azokat, amennyiben a leírásból nem világlott ki a tanuló által elsajátítható ismeretekre, képességekre vagy attitűdökre vonatkozó képességleírás (vö. a 4.2 szakaszban kifejtendő problémát, mely munkánknak ebben a fázisában jelentkezett először).

11 A teljes bibliográfiát a Mellékletben közöljük. Összesen 94 művet tartalmaz, melyek közül több maga is további publikációkra utal.

12 A táblázat megtalálható a Mellékletben a Bibliográfiával együtt.

13 A mindkét nyelven elérhető (különösen egyes, az Európa Tanács által kiadott) művek esetén mindkét változatot feltüntettük a források között.



Valamennyi összegyűjtött leírás esetében – melyeket mi feljegyzéseknek hívtunk – jeleznünk kellett, melyek relevánsak a tizenhárom kategória közül, mint a következő példa illusztrálja:

| A kompetencia(ák) leírása (tegyen keresztet a megfelelő oszlopokba):   | ATT/L&C | ATT/DIV | CONF | AN-OBS | COM | APPUI | LANG | LANG-CULT | CULT | SAV | SAV-F | SAV-E | SAV-APP |
|--|---------|---------|------|--------|-----|-------|------|-----------|------|-----|-------|-------|---------|
| A megfogalmazás pontos lejegyzése/a kiválasztott kompetenciák pontos lejegyzése + oldalszám (és fejezet, egység) |         |         |      |        |     | x     | x    |           |      | x   | x     |       | x       |

A jobb oldalon található négy kategória azonos a *KER*-ből ismert tág jelentéstartalmú hagyományos megkülönböztetéssel. A LANG és CULT rovatok arra utalnak, hogy a feljegyzés nyelvre vagy kultúrára vonatkozik, a LANG-CULT kategória pedig a kettő közt kapcsolatokra. A többi kategória szorosabban kötődik a pluralisztikus megközelítésekhez, és e szerint a sorrend szerint jelzik a következő attitűdöket: kíváncsiság, érdeklődés, a nyelvek és kultúra iránti (ATT/L&C) vagy a sokszínűség mint olyan iránti fogékonyság (ATT/DIV), bizalom tanulási képességeinkben (CONF), elemzés – megfigyelés (AN-OBS), többnyelvű stratégiák a kommunikatív helyzetre vonatkozó diskurzuson belül (COM), valamint az egyik nyelvből / kultúrából származó kompetenciára való támaszkodás egy másik nyelvvel kapcsolatosan (APPUI). (A Mellékletben további részletek találhatóak.)

Ebben a szakaszban a kategóriák még ideiglenesek voltak. Kevésbé hasonlítottak a munkánk véglegesítésekor elfogadott változathoz. Csupán azt a szerepet szántuk nekik, hogy kezdeti automatikus csoportosítást végezhesünk általuk a megközelítőleg hasonló területekkel foglalkozó feljegyzések között, amire a következő szakaszban került sor.

A munka java részét munkacsoportunk tagjai végezték, de időnként külső segítséget kaptunk (például a mans-i egyetem mesterképzési kurzusainak hallgatóitól).

## 4.2 A második szakasz:

### A bemeneti feljegyzések osztályozása és feldolgozása

Az egyes hálózatokat ezek után egyetlen óriási (közel 120 oldalas és 1800 egységet tartalmazó) táblázatban<sup>14</sup> összesítettük, majd elkezdtük rajta alkalmazni az osztályozási eljárásokat (a szövegszerkesztő program Sorba rendezés funkciójának segítségével). Ezáltal lehetővé vált egy tucat konkrét alcsoport kialakítása (pl. APPUI, LANG és AN-OBS), melyeket a csoport tagjai további feldolgozásra megkaptak.

Minden alkategória esetében a csoport tagjai a nyers listákból a leírások (franciául: *descripteur*, angolul *descriptors*) rendezett – és hierarchikus – rendszerét alakították ki, amelyeket a tanulmányozott szerzők által megnevezett kompetenciák alapján, de egységes megfogalmazásban adtak meg. Valamennyien tisztában voltunk azzal, hogy ezek csupán kezdeti próbálkozások, az egyes alkategóriákon végzett egyéni munkánk eredményei, melyeket a továbbiakban fokozatosan össze kell hangolnunk. Látjuk majd, hogy ez sok megbeszéléssel és véleménycserével járt együtt a munka harmadik szakaszában (amikor megalkottuk a végleges referenciakeret listáit).

<sup>14</sup> A csoportosítás során ügyeltünk arra, hogy a feljegyzésekben szerepeljen a forrásra való hivatkozás, az alkalmazott pluralisztikus megközelítés, valamint a forrás által megcélzott tanulók típusa.

A szövegszerkesztő sorba rendező funkciójával (a már megfeleltetett kategóriák alapján) elvégzett némi további belső csoportosítás után a csoport tagjai tovább finomították a feljegyzések osztályozását. Revízióval és átfogalmazással éltek, az egységek értelmének körültekintő és kritikus elemzésével.

Ebben a fázisban a következő problémák merültek fel:

1) Fokozódott az első szakaszban tapasztalt, a bemeneti feljegyzésekben szereplő megfogalmazások változatossága okozta problémák tudata. Az inkoherens, értelmetlen vagy szokatlan megfogalmazásoktól eltekintve röviden kitérünk két gyakori és bizonyos értelemben szimmetrikus „fogyatékosra”. Egyes feljegyzések annak ellenére, hogy szerzőik mint kompetenciákra hivatkoztak rájuk, valójában a következő két jellemző közül az egyiket viselték magukon:

- egy szinttel magasabbra utalva, a kompetenciát kialakító tényezők szintjén a tanítási és tanulási folyamatban elérendő célokat, („attitűdök fejlesztése...”, „a kíváncsiság felkeltése”, „a nyelvek értékelése”) neveztek meg kompetenciaként<sup>15</sup>,
- a kimeneti oldalra utalva, a kompetencia által meghatározott viselkedési formákat, tevékenységeket hangsúlyozó megfogalmazásokkal („a különbségekkel való megbirkózás...”, „pozitív tevékenység...”) szerepeltettek.

2) Munkánknak ezen szakaszában a leírások osztályozása során felmerülő nehézségek miatt került sor a 3. szakaszban ismertetett elméleti reflexióra és a források (újra)olvasására.

Eme újabb megfontolások eredményeképpen valamennyien korlátozottabb hierarchiára törekedtünk. Az egyértelműen erőforrásoknak tartott, illetve a többé vagy kevésbé „egyszerű” elemeket megkülönböztettük azoktól, melyeket a 3. szakaszban alkalmazott értelmezés alapján inkább mikrokompetenciáknak vagy éppenséggel kompetenciáknak tartottunk.

Ennek a fázisnak a végén hoztuk meg a határozott döntést három lista összeállítására (tudás, készségek és attitűdök).

### **4.3 A harmadik szakasz: Az erőforrások és kompetenciák leírásainak kidolgozása**

A második szakasz végén a szakértői csoport párokba szerveződött: egy csoport az ismeretekkel, a másik a képességekkel, a harmadik az attitűdökkel foglalkozott. A második szakaszban az alkategóriákkal foglalkozók ismertették az általuk javasolt leírásokat, melyekben igyekeztek megkülönböztetni az „erőforrásokat” a „mikrokompetenciáktól”.

Ezeknek a gyakran egymást átfedő alkategóriákból következő eredményeknek az összevetése volt az alapja a mostanra összeállított listákhoz szükséges szintetizálási és döntési munka elvégzésének. Ezen a ponton eltekinthetünk a folyamat részletes leírásától, mivel a munkánknak irányt mutató elveket a jelen dokumentum szerkezetének leírásakor, az 5. szakaszban mutatjuk majd be. Itt csak megemlítjük, hogy a pármunka során gyakran kérdőjeleződött meg egyes leírások mikrokompetenciaként való osztályozása és ezeket ilyenkor az erőforrások listájába helyeztük át. A csoport egyik tagja felügyelte az ilyen döntések meghozatalának módját, melyekre a gyakori eszmecsere adtak alkalmat.

---

15 A dolgokat tovább bonyolítja, hogy osztálytermi tevékenységek időnként a tanárok által a kurzusra megfogalmazott célokként jelennek meg.

Azokat a jellemzőket, melyeket a mikrokompetenciák (vagy akár a globális kompetenciák) leírására messzemenően alkalmasnak ítéltünk meg, azzal a céllal is megvizsgáltuk, hogy a kompetenciák táblázatába is felvehetőek-e (ld. erről az 5.1-es szakaszt, valamint a táblázatra vonatkozó megjegyzéseket).

A fejezet összefoglalásához vissza kell térnünk a munka „induktív” aspektusához annak érdekében, hogy eloszlassunk körülötte minden kétértelműségét. Az egész folyamat alatt tökéletesen tisztában voltunk azzal, hogy az egyes fázisok eredménye nem teljesen hű tükrözi a (az összegzés objektív folyamata által) korlátozott terjedelmű, a forrásmunkákból kialakított anyagnak (melynek összeállítását eleve befolyásolta saját felfogásunk). Munkánk másik forrása ugyanis a mi saját gondolataink voltak. A referenciakeret az e területet számba vevő általunk összegyűjtött feljegyzések és a saját meglátásaink közötti, a kialakulását tekintve bizonyos fokig szándékolt interakció eredménye. Csakugyan, nem tétováztunk a leírások pótlására, ha a listák átfogó szemlélete hiányzó elemre mutatott.

A harmadik szakaszban ez vezetett arra, hogy párban folytassuk a munkát. Ezáltal az egyes tagok ötleteit a csoport egy másik tagjának ötleteivel lehetett ütköztetni. A feldolgozandó anyag átcsoportosítását is lehetővé tette ez a forma: ugyanazokat az adatokat több ember elemezte szisztematikusan. Plusz munkát jelentett ez, de lehetővé tette, hogy az anyag feldolgozását kevésbé befolyásolják az egyéni látásmódok.

## 5. A referenciakeret szerkezete

### 5.1 Táblázat és három lista

Mint a 3.2.2-es szakaszban jeleztük, a referenciakeret egyrészt azon globális kompetenciákat követi, melyekre a pluralisztikus közegben való ténykedésünk és reflexiónk épül, másrészt azokat az erőforrásokat veszi számba, amelyekre e kompetenciák vonatkoznak – sokféle és összetett kombinációban. Ez az alfejezet két részre oszlik:

- **globális és mikrokompetenciákat tartalmazó táblázatra**, melyekben a pluralisztikus megközelítések kulcs szerepet töltenek be, és amelyekből kiviláglik (nem meglepő módon), hogy alkalmazásuk szorosan kötődik a „többnyelvűséghez”, akár olyan kommunikációs helyzetben, amelyben lényeges nyelvi és kulturális különbségek tapasztalhatók, akár a változatos nyelvi repertoár kiépítése kapcsán;
- három, **az erőforrások leírását tartalmazó listára** az ismeretekről, képességekről és attitűdökről.

A jelen dokumentum második részében (Globális kompetenciák) található a kompetenciák táblázata a kommentárral. A leírások listái, valamint a kommentárok a C, D és E részben találhatóak.

A következő szakaszban megvilágítjuk a három részre vonatkozó szerkezeti elveket. Először kitérünk a sorrendi kérdésekre (5.2), majd azokra a vonatkozásokra, melyek egyaránt érintik a C, D és E részeket.

### 5.2 Az erőforrások három listájának elrendezéséről

Úgy döntöttünk, hogy az ismeretek, attitűdök, képességek sorrendet követjük.

Ezt a részben önkényes döntést két megfontolás diktálta, és mindkettőre jellemző az egyszerűbbtől az összetettig való haladás:

- ezáltal véljük elérhetőnek, hogy a legkönnyebben megvilágíthatótól haladjunk a nehezebben meghatározható kérdések irányában;
- azon képességeket, melyeket közelebb érzünk az átfogó jellegű „kompetenciákhoz”, a globális kompetenciák táblázatába vettük fel.

### 5.3 A listák belső szerkezete

#### 5.3.1 Predikátumok és tárgyak

Úgy gondoljuk, az általunk megalkotott leírások (pl. Ismeri egyes nyelvsaládok összetételét, Pozitív attitűd a kevésbé magasra értékelt nyelvek iránt, Képes a jövevényszavak beazonosítására) a következőképpen oszthatók fel:<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Célunk nem a leírások részletes logikai, szemantikai elemzése, hanem a listák szerkezetére vonatkozó elvek nagy vonalakban való bemutatása. Tisztában vagyunk további jellemzők létezésével, mint például azokkal, melyek konkretizálják a készségek leírásának módját abban az esetben, amikor magyarázatra szorul, hogy azok a „predikátum” vagy a „tárgy” kategóriájába tartoznak-e (*különböző nyelvekben, a helyzettől függően, követendő módon*) és olyan leírások kapcsán, amelyekben nincs kifejezve a „tárgy”.

egy „predikátum” (mely, mint láttuk, lehet ige vagy főnév): vonatkozhat a tudásra (tudja, jól ismeri), az attitűdökre (pozitív attitűd vmi iránt, tiszteli, kritikai attitűddel él vmi iránt, bizalma van vmiben) vagy a készségekre (képes vmi beazonosítására, jól elsajátított valamit, haszonnal képes alkalmazni valamit); egy „tárgy”, amire a predikátum tartalma vonatkozik (a rokon nyelvek összetétele, a kevéssé magasra értékelt nyelvek, jövevényszavak, sokszínűség, egy ismert nyelvben meglévőre hasonlító szó, idegen valóság, előítéletek, a hangzás és az írás közti viszonyok...).

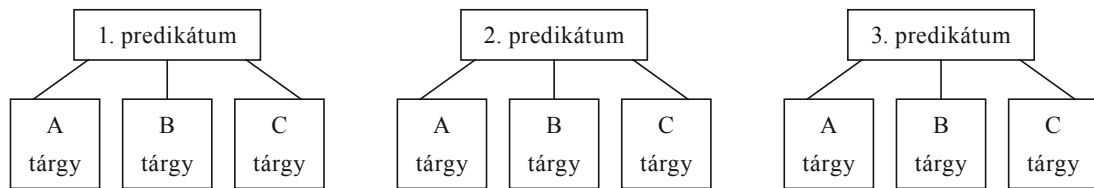
Az attitűdökkel és képességekkel kapcsolatban a kezdeti csoportosítást a predikátumok alapján, majd a predikátumcsoportok további felosztását a tárgyak (típusai) alapján végeztük el.

Az ismeretekre vonatkozó lista kapcsán a predikátumok igencsak korlátozott skálája miatt a csoportosítás fő elvét a különböző tárgyak tematikája jelentette. Példák: *A nyelvek mint szemiológiai rendszerek, a nyelvek közti hasonlóságok és különbségek, kultúrák és szociális reprezentációk, kulturális sokszínűség.*

Az egyes listák utáni kommentárokból további részletek találhatók ebben a témában.

### 5.3.2 A keresztcsoportosítás során felmerült problémák

A „predikátumok” és „tárgyak” közötti különbségtétel azonban nem oldotta meg a keresztcsoportosítás tipológiák felállításakor gyakran jelentkező problémáját. Elvben valamennyi leírás csoportosítható akár a predikátum, akár a tárgy szerint. Amennyiben ugyanaz a tárgy több predikátumhoz kapcsolható, az egyetlen lehetséges osztályozás a következő:



Hadd illusztráljuk ezt egy, a készségekkel kapcsolatos (leegyszerűsített) példával:

Ha három tárgyat (A tárgy: egy fonéma, B tárgy: egy szó, C tárgy: a kulturális különbségekből eredő félreértés) a Képes megfigyelni valamit (1. predikátum), Képes beazonosítani valamit (2. predikátum) és Képes összehasonlítani valamit (3. predikátum) bármelyikéhez köthetjük, akkor az itt bemutatott rendszert kapjuk.

A listáknak logikai szempontból elkerülhetetlen ismétlődő szerkezete igencsak redundánsnak tűnik, ami azzal járhat, hogy nagyon hosszú listákat állítunk fel vajmi kevés haszonnal.

Az egyes listák utáni kommentárokból részletezzük, hogyan sikerült megoldanunk a keresztcsoportosítás problémáját (ami nemcsak a predikátum / tárgy viszonylatában jelentkezhet).

### 5.3.3 Az egymást kölcsönösen kizáró elemekről

Elvárható, hogy a kategórialisták alkotóelemei egymást kölcsönösen kizárják, tehát hogy mindegyikük világosan elkülönüljön a többitől.

Most ehhez a kérdéskörhöz érkeztünk el. Maguknak az adott nyelvből (jelen esetben a franciából) származó kifejezéseknek a kiválasztásáról a terminológiáról szóló szakaszban számolunk be (vö. a 7. szakaszt és az egyes listák utáni kommentárokból a terminológiai megjegyzéseket).<sup>17</sup>

Az általunk vizsgált predikátumok körében nem igazán valósítható meg a kölcsönös kizárás ideálja, mivel a predikátumok által hivatkozott műveletek, tudásmódok, mibenlétek / attitűdök (*megfigyel, elemez, ismer, tud, szándékozik...* stb.) egymáshoz képest csak igen korlátozott mértékben autonóm jelenségek.<sup>18</sup>

Ezt a készségek területéről származó igen egyszerű példával tudjuk megvilágítani: *beazonosít* és *összehasonlít*.

Első pillantásra a két művelet egymástól eltérőnek tűnik. Azonban azt is figyelembe kell vennünk (vö. a készségek listája utáni terminológiai megjegyzések 2. pontját), hogy egy tárgy beazonosítása a következők megállapítását is jelenti:

- 1) hogy egy tárgy és egy másik tárgy azonos;
- 2) hogy egy tárgy valamely hasonló jegyet magukon viselő tárgyak csoportjának tagja.

Jól látható, hogy a beazonosítás mindig magában foglalja az összehasonlítás momentumát.

A listákban és kommentárokból erre számos példa található.

### 5.3.4 A tanulással kapcsolatos kategóriákról

Minden listára nézve hasznosnak tűnt egy adott kategória köré csoportosítani a leírások bizonyos csoportját (pl. a tudás szakaszában a *Nyelv és elsajátítás* kategóriája, az attitűdöknél a *Tanulással kapcsolatos attitűdök*, a készségeknél a *Tanulási készségek*).

Ez azonban nem jelenti azt, hogy csupán ezek az erőforrások járulnak hozzá az egyén nyelvekre és kultúrákra vonatkozó plurális eszköztárának kialakítását és fejlesztését szolgáló kompetenciájához (vö. a *Nyelvekre és kultúrákra vonatkozó plurális eszköztár kialakítását és fejlesztését szolgáló kompetenciát*, melyet a dokumentum B részében szereplő kompetencialeírások között szerepeltetünk). Ehhez sok más erőforrás / mikrokompetencia is hozzájárul.

Lássunk erre egy egyszerű példát. Világos, hogy a *Nyelv mint szemiológiai rendszer* kategóriában szereplő *Tudja, hogy a nyelveket szabályok vezérlik* a tanulási képesség fejlesztéséhez is hozzájárul, de főlegesenek tűnt azt a *Nyelv és elsajátítás / tanulás* kategóriába is felvenni.

17 Tisztában vagyunk a két kérdés közötti kapcsolattal: a különálló kategóriákkal megragadni próbált valóságot egy adott nyelv szavaival fejezzük ki. Mindazonáltal azt gondoljuk, a tárgyat jelenségek komplexitásával kapcsolatos nehézségeket a megjegyzések eme első sorozatában egyszerre tárgyaljuk.

18 D'Hainaut (1997), aki az elemzés, szintézis és összevetés műveletét tanulmányozta, ugyanerre az eredményre jutott: intellektuális eljárásként írja le őket, és tanulmánya bevezetőjében (114. o.) úgy véli, hogy ezek a műveletek nem zárják ki egymást kölcsönösen.

A konkrétan a tanulással kapcsolatos kategóriák a tanulásra vonatkozó tárgyak leírásai közt találhatóak meg (*tanulási stratégiák, nyelvelsajátítás...*), nem pedig a nyelvi vagy kulturális jegyekre vonatkozóak vagy azok között, melyek predikátumai (kivált a készségek esetében) közvetlenül a tanulási tevékenységekre vonatkoznak (*képes a memorizálásra, a reprodukcióra*).

A tanulással különösen szoros kapcsolatban álló leírások egy csoportban szerepeltetése segít hangsúlyozni e kategória fontosságát. Ez ugyanakkor egy – igaz, kismértékű – hátránnyal is jár: a más kategóriákban szereplő predikátumokat itt is alkalmaznunk kellett. A készségek keretén belül például a *vágyódás valamire* predikátum, mely a 9. kategória egyik eleme (motiváció a nyelvtanulásra) a 19. kategóriában is szerepet kap: *Vágy az anyanyelv / az oktatás nyelvének tökéletes elsajátítására* (19.1.2) és *Vágy más nyelvek tanulására* (19.1.3).

### 5.3.5 Az erőforrások mibenléte

Az egyes erőforrásokkal kapcsolatos kérdés most a következő: a fentebb megfogalmazott célok fényében mennyire igazolható azok felvétele a pluralisztikus megközelítések referenciakeretébe?

Egyes erőforrásokat, melyek több nyelv felhasználásával járnak (*pl. Képes a nyelvek összehasonlítására, képes a nyelvek között transzfer tevékenység elvégzésére...*), vagy amelyek a sokszínűséghez mint olyanhoz kötődnek (*Annak ismerete, hogy a nyelvek között hasonlóságok és különbségek vannak, fogékonyság a közeli és távoli környezetek többnyelvűsége és plurikulturalizmusa iránt...*), lehetetlennek tűnik a többfajta nyelvi és kulturális változat együttes szemléletét feltételező tevékenységekre vonatkozó megközelítések híján fejleszteni, sok másik erőforrást ezzel szemben pluralisztikus és nem pluralisztikus megközelítésekkel is lehet.

Ahelyett, hogy megkísérelnénk egy olyan dichotómia kidolgozását, melyet nem is lehetne alkalmazni, és amely kizárna olyan erőforrásokat, melyek bár nem csupán a pluralisztikus megközelítések sajátjai, de nagyrészt általuk fejleszthetőek, egy három pontból álló skálát dolgoztunk ki, és az így kialakított értékelés az egyes leírások listáinak részét képezi:

|     |   |   |
|-----|---|---|
| +++ | A pluralisztikus megközelítések szerepe <b>lényeges</b> . | Azok az erőforrások, melyeket <b>valószínűleg nem lehet megszerezni</b> pluralisztikus megközelítések nélkül  |
| ++  | A pluralisztikus megközelítések szerepe <b>fontos</b> .   | Azok az erőforrások, <b>melyeket meg lehet szerezni</b> pluralisztikus megközelítések nélkül, de sokkal nehezebben.   |
| +   | A pluralisztikus megközelítések szerepe <b>hasznos</b> .  | Azok az erőforrások, melyeket meg lehet szerezni pluralisztikus megközelítések nélkül, de eme <b>megközelítések szerepe elég hasznosnak tűnik ahhoz, hogy azt megemlítsük</b> . |

Megjegyezzük, hogy az értékeket átlagként kell szemlélni, amit az érintett nyelvek / kultúrák szerint árnyalni lehet. Például a *Képes hangzó nyelvi formák beazonosítására* leírásra mi a ++ értéket vettük fel. Nyilvánvaló, hogy a széles körben tanított nyelvekre ez túl magas értékelés, de valószínűleg alacsony a szűkebb körben tanított nyelvekre, amelyeket a tanulóknak csaknem bizonyosan nem volt alkalmuk megismerni a közvetlenül nyelvi és kulturális sokszínűsége irányuló megközelítéseken kívül.

## 6. Korlátok és nézőpontok

Ezt a kérdést két szempöngből közelítjük meg. Az egyik „mennyiségi”: összevetjük a projektum által tervezett eredményeket a jelen referenciakeretben megtestesölő teljesítménnyel. A másik minőségi: felmérjük az eredmény érvényességét.

### 6.1 Kiegészítő anyagok és a referenciakeret alkotóelemei

A grazi központ második középtávú programjának elindításakor tervezetthez képest a dokumentum jelen formájában

- a szöveg nem érhető el hipertextusként (a terv internetes és CD-ROM-os formáról szölt);
- a leírásokból hiányzik az általuk megcélzott tanulók szintjére való bármínemű utalás és az az *a priori* megfontolás is, hogy melyik pluralisztikus megközelítésnek van a legnagyobb esélye az érintett erőforrás fejlesztésére;
- a dokumentum nem tartalmaz példákat az egyes erőforrásokon vagy erőforrás-kategóriákon belül semmilyen, azok fejlesztését célzó pedagógiai tevékenységre;
- adós marad olyan munkákra való hivatkozásokkal, melyek az egyes erőforrások esetében illusztrálhatnák, azok hogyan érhetőek el a pluralisztikus megközelítések alkalmazásával;
- nem tartalmazza a témában gyakran előforduló kifejezések jegyzékét négy nyelven, csak a terminológiára vonatkozó megjegyzéseket.

Úgy tünik, a munkacsoport alábecsölte a program központi részének, az általunk összeállított kompetenciátáblázat és a listák kidolgozásához szükséges fejlesztési munka nagyságát.

A hiányzó elemek többségét szerepeltettük a grazi központ harmadik középtávú programjára benyújtott javaslatunkban.

A program a 2.1-es pontban jelzett területeken tervezi elősegíteni a referenciakeret gyakorlati alkalmazását, ami elvezet majd a dokumentum felhasználói segédletének megalkotásához.

### 6.2 A dokumentum minősége

A projektum minőségét illető kritériumok a dokumentum koherenciájával, a tárgyalt témák mélységével és olvasmányosságával kapcsolatosak.

Úgy ítélik meg, a „logikai” koherenciát kielégítő szinten valósítottuk meg, figyelembe véve a leírások kiterjedését, ami didaktikai okokból megtartandónak tünnt számunkra. Ugyanakkor sokat fogunk tanulni a potenciális felhasználók és olvasók reakcióiból arra nézve, hogy ez a koherencia mennyire felel meg azon felhasználók spontán elvárásainak, akik konkrét céllal forgatják a referenciakeretet.



A reprezentativitást és a dokumentum alaposágát illetően úgy véljük, hogy nem „felejtettünk ki” erőforrásokat – a munka első szakaszát a lényeges forrásmunkák feldolgozásának szenteltük. Kételyeink vannak azonban az itt bemutatott részletezés fokával kapcsolatosan, mivel az a listákon belül nem kiegyensúlyozott<sup>19</sup>. Erről pontosabban akkor mondhatunk, amikor értesülünk a munka olvasóinak és felhasználóinak reakcióiról. Ugyanez vonatkozik természetesen az olvashatóságra is.

A tervezett program első szakaszában az összegyűjtött megjegyzések felhasználásával fogunk nekilátni az újírás munkájának. Ezt kiegészíti majd a „kompetencia” fogalmára vonatkozó friss reflexió és a témában folytatott további szakirodalmi munka (annak érdekében, hogy megerősítsük vagy átalakítsuk munkánk általános szerkezetét), illetve a pszichokogníció és a pszichoeffektivitás területén végzett feltáró munka (annak érdekében, hogy ha erre szükség van, a listák belső szerkezetéhez megfelelőbb struktúrát dolgozzunk ki).

**A dokumentum végén található a 2007 júniusában, Grazban tartott ismertető workshop résztvevőinek értékelése a referenciakeret fejlesztésének elképzelt menetéről.**

---

19 Vö. erről a B szakasz (Globális kompetenciák) konklúzióját, ahol megkíséreltük illusztrálni referenciakeretünk leíró erejét. Az értékelés két tengelyét vettük fel: a dokumentum „leíró” képességét (annak modellálására, miképpen működik egy adott helyzetben) és a pedagógiai lehetőségek értékelését (mint az oktatási tevékenység eszközét). Munkánk túlnyomórészt ez utóbbi aspektust érinti.

## 7. Terminológiai megjegyzések

Az alábbiakban felsoroljuk azokat a kifejezéseket, ahol szükségesnek találtuk a terminológiai megjegyzések megfogalmazását. Így az alábbiakban vagy az általunk használt értelmezés található, vagy utalás arra az erőforráslistára, ahol a kommentárban az adott fogalmat pontosítjuk.

**Méltányol, becsül, értékkel** vö. Attitűdlistát követő kommentár

**Figyelem** vö. Attitűdlistát követő kommentár

**Megért** Félreérthető kifejezés, melyet mi az alábbi értelemben használtunk – egy verbális közlés, és mozdulat értelmének megértése adott kommunikációs helyzetben. Ebben az értelemben az ige egy összetett képességet (mikrokompetenciát) jelöl, amely jellemző a pluralisztikus megközelítésekre, egy (nyelvi, kulturális) rendszer működésének megértése, amely szintén képesség, használható „elfogad” értelemben is, ebben az esetben attitűdre utal. A „megért” kifejezést óvatosan használtuk, és igyekeztünk az értelmét a szövegkörnyezetben egyértelművé tenni.

**Felfog (felfogás)** Két- és többértelmű kifejezés, amely szintén jelölhet ismeretet és attitűdöt is. Így a „nyelvet tárgyként fogom fel” értelmezhető úgy is, mint „tudom, hogy a nyelv tárgy, objektum”, „a nyelvet tárgynak tekintem” (kognitív attitűd). Általában nem használtuk ezt az igét, inkább a „valaminek tekinteni” kifejezéssel helyettesítettük.

**Tudatában van (valaminek)** A kifejezés utalhat ismeretre, valamint attitűdre is (fogékony valamire értelemben). Általában kerüljük a fogalom használatát, vagy ha használjuk, leggyakrabban a „tudni” ige szinonimájaként szerepeltetjük. *(Megjegyzés: nem javasoljuk a „tudatára ébred” kifejezés használatát a pedagógiai programok célkitűzéseinek megfogalmazásához, hiszen nem a célzott kompetenciára utal, hanem arra a folyamatra, melynek eredménye a kompetencia kialakulása.)*

**Készenlét/szándék valamire** vö. Attitűdlistát követő kommentár

**Azonosít/felismer** vö. Attitűdlistát követő kommentár

**Fel/elismer** Jelentései (többek között)

- felismer egy korábban hallott szót : képesség
  - elismeri valakinek a képességét, a kulturális sokszínűség fontosságát: attitűd
- Amennyiben lehetséges, a fenti kifejezéseket az elfogad, beazonosít kifejezésekkel helyettesítjük.

**Beazonosít** vö. Attitűdlistát követő kommentár

**Érzékenység (érzékenynek lenni), nyitottság valamire** vö. Attitűdlistát követő kommentár

**Értékel, értéket tulajdonít valaminek** vö. Attitűdlistát követő kommentár

## 8. Jelmagyarázat

|               |   |
|---------------|---|
| °x / y°       | <b>x vagy y</b> (y nem részhalmaza x-nek)<br>Képes beazonosítani a kulturális specifikumokat/jellemzőket <sup>20</sup><br>Képes °megfigyelni/elemezni° a nyelvi formákat és funkciókat <sup>21</sup>  |
| °x [y]°       | <b>csaknem azonos tartalmú terminológiai variánsok</b><br>Képes beazonosítani [felismerni] egyszerű fonetikus elemeket [hangokat]   |
| x (/ y / z /) | <b>x vagy y, vagy z (y és z x részhalmazai)</b><br>Képes értelmezési sémák (/ sztereotípiák) elemzésére   |
| {...}         | <b>példák sorozata</b> (nem összetévesztendő a tárgy részhalmazaival) <sup>22</sup><br>Képes beazonosítani [felismerni] alapvető grafikus jeleket<br>{betűket, ideogramokat, központosítási jeleket ...} <sup>23</sup><br>Jelét adja a kulturális sokszínűség {étkezési szokások, KRESZ...} ismeretének.                  |
| *x* <...>     | <b>adott kifejezés magyarázata</b><br>Képes észrevenni két nyelv jellemzői közötti *közvetett* lexikai hasonlóságot <két szócsalád tagjai közötti hasonlóság alapján>   |
| <...>         | <b>minden egyéb magyarázat / további információ (vagy megjegyzés)</b><br>Erőfeszítést tesz annak érdekében, hogy leküzdje a mássággal kapcsolatos egyéni fenntartásokat <a nyelvekre és kultúrára is vonatkozik>  |
| (...)         | <b>tetszőleges részlet (a &lt;...&gt;-tól eltérően itt a (...) közötti egység a leírás részét képezi).</b><br>Fogékony a különböző nyelvekkel/különböző kultúrákkal /különböző népekkel való szembesülésből eredeztethető gazdagodásra (különösen, ha ezek az osztálytársak személyes vagy családi történetéhez kötődnek) |

20 (...) egy szón belül: nyelvi helyes morfológiai variánsok

21 A ° jelek lényegesek az alternatívát jelentő részek elkülönítésében: a következőket meg lehet különböztetni:

Képes °megfigyelni / elemezni nyelvi° formákat / funkciókat

Képes °megfigyelni / elemezni° nyelvi formákat / funkciókat°

22 A betű egy alapvető grafikus jel, nem az alapvető grafikai jel alkategóriája. Ellenben a sztereotípiák az értelmezési sémák egy alkategóriája.

23 A... azt jelöli, hogy a sorozat nem lezár.



## B - Globális kompetenciák

Fontos szem előtt tartani, hogy az itt bemutatott globális kompetenciák kiépülése kifejezetten, de nem kizárólagosan a pluralisztikus megközelítések eredménye .

A csoportot táblázatban ábrázoljuk, miután bevezettük a kérdést, és megjegyzéseket fűztünk hozzá. Ezt követi majd annak a módnak az illusztrálása és igazolása, ahogy mi ragadtuk meg a „kompetenciák” és „erőforrások” viszonyát.

### 1. Bevezető és megjegyzések

Nem könnyű meghatározni, az ilyen jellegű kompetenciákat milyen szintű általánosítással közelítsük meg. Nem léteznek abszolút, objektív kritériumok. A mi választásunkat egészen pragmatikus kritériumok határozták meg: a kompetenciáknak elég általánosnak kell lenniük ahhoz, hogy számos helyzetben és feladatra alkalmazhatóak legyenek, de nem annyira, hogy tartalmatlanná váljanak. Láthattuk már (vö. az A részben, az általános bevezető 3.2.3-as szakaszát), hogy az erőforrások és kompetenciák is valójában kontinuumon helyezkednek el, az alapvető képességektől haladva a legáltalánosabb kompetenciák felé. Nekünk úgy tűnik, az erőforrások bármilyen elrendezése egyfajta mikrokompetenciaként működhet a konkrét helyzetekben, függetlenül attól, hogy valóban annak nevezik-e őket.

Az itt bemutatott kompetenciákat táblázatban ábrázoljuk, de távol áll tőlünk, hogy ezt „túlstrukturáljuk.” Azt pedig kifejezetten el szeretnénk kerülni, hogy nyilakkal jelöljük a feltételezett viszonyokat (vagy egymásra utaltságot) a rendszerbe foglalt különböző kompetenciák között, mivel ez azt sugallná, tévesen, hogy tökéletesen modelálni tudtuk a köztük létrejövő bonyolult kapcsolódásokat. Ehelyett egy nyitott hálózatot részesítettünk előnyben, melyről a következőket tételezzük fel: az alkotóelemeket (a kompetenciákat) a különböző helyzetekben eredeti módon alkalmazzák; úgy ítéljük meg, hogy ezt érthetően ábrázolhatjuk a táblázat térbeli elrendezésével (az egyes elemek közötti távolság nagyságával és azzal, hogy horizontálisan és vertikálisan hol helyezkednek el), valamint hogy a viszonyok ilyen módon történő grafikus ábrázolása teret enged a kívánatos rugalmasságnak is.

A táblázat általános címe magyarázatot ad a kiválasztott kompetenciák csoportjának közös jellemzőire:

### **A tevékenység és reflexió során az ismereteket, képességeket és attitűdöket aktiváló<sup>24</sup> kompetenciák**

- minden nyelvre és kultúrára érvényesek;
- a nyelvek és kultúrák közti viszonyra vonatkoznak.<sup>25</sup>

Amint jeleztük, a címben szereplő elemek ismétlésével kifejezett kompetenciák (a tevékenység és reflexió során aktiválódó kompetenciák...) túl általánosak volnának a gyakorlati alkalmazhatósághoz. A cím a táblázatban összefoglalt valamennyi kompetenciában közös, mindegyikre jellemző tulajdonságot fejezi ki, így általánosan jellemzi a pluralisztikus megközelítések által konkrétan fejleszthető összes kompetenciát.<sup>26</sup>

### **A táblázat következő egysége két nagy területen átívelő kompetenciából áll (ezeket makrokompetenciáknak is hívhatnánk), melyek rávilágítanak arra, mi az a terület, mely a munkánk címében jelzett téma a leginkább lefed**

K1: Kompetencia a nyelvi és kulturális kommunikáció kezelésére a „másság” közegében (amikor miéntktől eltérő nyelvekkel és kultúrákkal találjuk szembe magunkat).

K2: Kompetencia a plurális nyelvi és kulturális eszköztár kialakítására és kiszélesítésére

A K1 és a K2 voltaképpen két kompetenciazónát írnak le – az egyik a személyes fejlődéshez, a másik a kommunikáció kezeléséhez kötődik. Ezek alatt az általánosság alacsonyabb fokán álló különféle kompetenciákat, a „mikrokompetenciákat” csoportosíthatjuk. Bármilyen bajos is meghúzni a vonalat a mikrokompetenciák és az „összetett” erőforrások között (vö. a 3.2.2-as szakaszt az A részben), a kérdés lényege annak az alapvető kapcsolatnak a megértése, melyet két aspektus viszonyában szeretnénk munkánkban feltárni: egyrészt a *helyzeti meghatározottságú* globális kompetenciák (ideértve a mikrokompetenciákat is), melyek valóságos helyzetekhez kapcsolódnak, másrészt az ezekben a helyzetekben az általuk aktiválható erőforrások között (vö. az A rész 3.2.1-es szakaszát).

#### *A „másság” közegében zajló nyelvi és kulturális kommunikáció zónája*

Egy sor (mikro)kompetencia helyezhető el (viszonylag) egyértelműen ebben a zónában:<sup>27</sup>

- a konfliktusok megoldására, a nehézségek áthidalására, a félreértések tisztázására vonatkozó kompetencia fontosságához nem fér kétség azokban a közegekben, ahol a különbségek folytonosan azzal fenyegetnek, hogy probléma forrásaivá válnak. Nyilvánvaló, hogy ez a kompetencia, a többihez hasonlóan, képességekre (vö. a 6.2-s szakaszban: *képes segítséget kérni a két- és többnyelvű csoportokkal folytatott kommunikációban*), ismeretekre (vö. *Tudja, hogy az anyanyelv / az oktatás nyelvének kategóriái nem feltétlenül működnek*

24 Az Általános bevezető végén megfogalmazott konklúziók szerint (ld. a 3.2-es szakaszt az A részben), a kompetenciák egyrészt az erőforrások aktiválását (vö. a 3.1-es szakaszban a „belső” erőforrásokat illető leírást), másrészt maguknak az erőforrásoknak a birtoklását jelentik. A megfogalmazás egyöntetűsége érdekében az „aktiválás” kifejezést használjuk, mivel csak az aktiválható, ami a rendelkezésünkre áll (“amit birtokolunk”).

25 Az első aspektus nyelveken, kultúrákon átívelőek, a második nyelvek és kultúrák közöttiek (vö. az 1.2. szakasz erre vonatkozó leírását).

26 Vö. az A rész általános bevezetőjét (1. szakasz).

27 Maradunk a kompetencia szó használatánál, annak ellenére, hogy emlékeztetjük az olvasót a kompetenciák – mikrokompetenciák – erőforrások kontinuumára. Nem fogjuk rendszeresen felemlíteni, hogy minden kompetenciát a „másság közegében” kell értelmezni: hiszen ezen alapszik a pluralisztikus megközelítések szisztémájának relevanciája és specifikuma.

ugyanúgy egy másik nyelvben) és attitűdökre épül (vö. 4.1.1.1 *Elfogadja, hogy más nyelvek eltérő módon szervezik a jelentést olyan fonológiai különbségtelekkel, amelyek eltérnek az egyén saját nyelvében találhatóaktól*),<sup>28</sup>

- kompetencia a tárgyalásra, amely a másság közegében a kapcsolatok és viszonyok kialakításának alapja;
- kompetencia a közvetítésre, mely a nyelvek, kultúrák és emberek közötti viszonyok kialakításának alapja;
- kompetencia az alkalmazkodásra<sup>29</sup>, amely az egyénnek a szokatlannal, a különbözővel kapcsolatos megközelítéseinek erőforrásait hívja elő.

Itt most három, a másik két zónával is kapcsolatos megjegyzést kell tennünk:

- a sorrendnek nincs jelentősége, bár igyekeztünk az általánosabbakat az első helyre tenni;
- e kompetenciáknak az egyik zónában való elhelyezése nem jelenti, hogy nem lennének egy másikban is relevánsak;
- a kiválasztott kompetenciák nem kizárólag a pluralisztikus megközelítésekre jellemzőek: pl. a tárgyalási kompetencia általános értelemben véve releváns egy adott kultúrán vagy nyelven belüli helyzetekben is, és tökéletes szintre fejleszthető a nem-pluralisztikus megközelítések által, még a nyelvtanulás területén kívül is (pl. a menedzserek képzésében), ellentétben azokkal az interaktív helyzetekkel, ahol a nyelvi és kulturális „különbségek” miatt speciális figyelmet kell fordítani a pluralisztikus megközelítésekre a tanulók felkészítése érdekében.

#### *A plurális nyelvi és kulturális eszköztár kialakításának és kibővítésének zónája*

Ezen belül csak két eléggé speciálisnak tűnő (mikro)kompetencia szerepel – melyeknek a másság helyzeteiben kellően eredeti érvényük lehet:<sup>30</sup>

- **K.2.1. Kompetencia a saját interkulturális és nyelvek közötti tapasztalataink hasznosítására**, függetlenül attól, hogy ezek pozitívak, problematikusak vagy kifejezetten negatívak;
- **K.2.2. Kompetencia a másság közegében szisztematikusabb és ellenőrzöttebb tanulási módok alkalmazására**, intézményes (iskolai) keretek között, csoportosan vagy egyénileg.

#### *Egy közbülső zóna*

Végül bemutatjuk a két zónában egyértelműen elhelyezkedő (mikro)kompetenciákat:

- **kompetencia a decentrációra, azaz az énközpontúság, az etnocentrizmus kikapcsolására**: a pluralisztikus megközelítés kulcsfontosságú jegyét írja le, melynek része a nézőpontváltás, a dolgok viszonylagosságának elfogadása az attitűdökben, készségekben és tudásban gyökerező számos erőforrásnak köszönhetően;
- **kompetencia az ismeretlen nyelvi és/vagy kulturális jellemzők értelmezésére**: a (kommunikációs vagy tanulási) kudarc elutasítása az összes, kivált az egymás megértésével összefüggő erőforrás igénybevételével (vö. a Készségek között az 5.1-et: *Képes a nyelvek közti hasonlóságokat a nyelvi megértést / produkciót segítő stratégiaként kiaknázni*);

28 Már kitértünk arra a munkánk szempontjából sarkalatos tényre, hogy a konkrét feladatnak és helyzetnek megfelelően aktivált minden egyes (mikro)kompetencia feltétele lehet valamely képesség, ismeret és attitűd. Ezt azonban egy ennél részletesebben kidolgozott példán mutatjuk be a későbbiekben.

29 Az első három kompetencia közelít a sokak által a stratégiai kompetenciával jelölt fogalomhoz, de mi ennél konkrétabb megnevezést tartottunk indokoltnak.

30 Ismételen hangsúlyoznunk kell, hogy nem vettünk fel valamennyi, a tanulásban általában alkalmazott kognitív kompetenciát.

- **kompetencia a távolságtartásra:** ez is számos erőforrásra épül, és lehetővé teszi helyzetek kritikus megközelítését az ellenőrzés fenntartásával, továbbá általa elkerülhető a közvetlen interakcióban vagy tanulási tevékenységben való teljes elmerülés;
- **kompetencia a (kommunikatív és/vagy tanulási) tevékenységek kritikus elemzésére:** itt a hangsúly a távolságtartás kialakítása utáni erőforrások felhasználására helyeződik;
- **kompetencia a „Másik” és a másság felismerésére,** elismerésére (elfogadására): azaz mi a különböző és mi a hasonló. Szándékosan olyan kifejezést használunk (ld. a terminológiai megjegyzéseket), amely a képességekre (felismer) és az attitűdökre (elfogad) egyaránt érvényes.

Ezeket a jellemzőket tartottuk meg a végső változatban mint kompetenciákat és mikrokompetenciákat: a pluralisztikus megközelítésekre jellemző, a különböző szituációkban / feladatokban aktiválható kompetenciák egyfajta térképével szolgálnak.

A táblázat azonban nem törekszik szükségképpen a teljességre, egyebek mellett a korábban már említett, a hierarchiával és a kontinuummal kapcsolatos megfontolások miatt. Az elemzés során sok olyan jellemzőre bukkantunk, amelyek szintén felléphetnek a kompetenciává nyilvánítás iránti igénnyel. Ez vonatkozik a következő kompetencia-leírásokra: kommunikáció, eszmecsere, kérdésfelvetések a nyelvre, kultúrára és kommunikációra vonatkozóan, a dolgok viszonylagosságának meglátása, empátia stb. Mindazonáltal nem a kompetenciák, hanem az erőforrások listájára vettük fel őket, vagy azért, mert csak az egyik területtel voltak összefüggésbe hozhatóak (az empátia például az attitűd alatt szerepel), vagy azért, mert a komplexitásnak valamelyest alacsonyabb szintjén helyezkednek el (kommunikáció, eszmecsere, a nyelvre stb. vonatkozó kérdésfeltevés).



## A globális kompetenciák táblázata

**Az ismereteket, képességeket és attitűdöket a reflexió és tevékenység során aktiváló kompetenciák minden nyelvre és kultúrára érvényesek; a nyelvek és kultúrák közti viszonyra vonatkoznak.**

K1: Kompetencia a nyelvi és kulturális kommunikáció kezelésére a „másság” közegében

K1.2: Kompetencia a tárgyalásra

K1.3: Kompetencia a közvetítésre

K1.4: Kompetencia az alkalmazkodásra

K2.1. Kompetencia a saját, interkulturális és nyelvközi tapasztalatainak hasznosítására, kiaknázására

K2.2: Kompetencia szisztematikusabb és ellenőrzöttebb tanulási módok alkalmazására a másság közegében

K2: Kompetencia a plurális nyelvi és kulturális eszköztár kialakítására és kiszélesítésére

K3: Kompetencia a decentrációra

K4: Kompetencia a szokatlan nyelvi és/vagy kulturális jellemzők értelmezésére

K5: Kompetencia a távolságtartásra

K6: Kompetencia a (kommunikatív és/vagy tanulási) tevékenységek kritikus elemzésére

K7: Kompetencia a „Másik” és a másság felismerésére/elfogadására

## 2. Illusztráció

Az A részben kifejtetteknek megfelelően (vö. a 3.2.1 és 3.2.2-es szakaszt) nem tudtuk strukturáltan és sorozatban megjeleníteni a kompetenciák és erőforrások integrált táblázatát (pl. mint ahogy egy hálózatot ábrázolunk ágrajzon). A magunkévá tett felfogás szerinti kompetenciákat a „szituációfüggőség” jellemzi: csak az esetenként mindig eltérő szituációkban és konkrét feladatokban való aktiváláskor lehet őket meghatározni / pontosan konfigurálni.

Ez azt jelenti, hogy egy adott kompetencia az egyes aktiválások közegében más és más formát ölt – sosem egyforma. Csak akkor alakul ki a kompetencia igazi formája, mikor már ismerjük a feladatot (a célt) és a szituációt (a résztvevőket, a közeget).<sup>31</sup> Még pontosabban fogalmazva: az egyén képes egy vagy több rendelkezésére álló kompetencia aktiválására különböző szinteken. Az aktivált kompetencia ekkor felvesz egy formát, amely a feladat és a közeg típusán túlmenően attól a (minőségi és mennyiségi) módtól függ, ahogyan ő a kompetenciát birtokolja – de ezt sosem lehet előre meghatározni.

Ez a kitérő eléggé nehezen követhetőnek tűnhet – amint valójában az is. De lényegesnek tartottuk a táblázatra vonatkozó megjegyzéseként, hogy illusztráljuk a kompetenciák fogalmának bonyolultságát, és kivált, hogy elkerüljük azt a veszélyt, amely a fogalomnak a köznyelvi értelmezésével járt volna, ami igen gyakori a kompetencia fogalmát alkalmazó kontextusokban.<sup>32</sup>

Kihívást jelent tehát koncepciónk illusztrálása. Az előző megjegyzésben említett egyszerűsítés útján kell elképzelni azokat a helyzeteket /feladatokat, amelyekben az adott kompetencia releváns, majd e helyzetek /feladatok példáit részletesebben is le kell írni, hogy végezetül sor kerüljön a kompetenciák – erőforrások diptichon működőképességének ellenőrzésére (vö. 3.2.2).

### *Egy példa: az „alkalmazkodóképesség” kompetenciája*

Az *alkalmazkodóképesség kompetenciáját* választottuk példaként. Mint láhattuk, ez a másik, az idegenszerű, a különböző megközelítést jelenti. Hangsúlyoztuk, hogy ez a fajta kompetencia különösen fontos a „másság közegében”, ahol a különbözőségek egyértelműek – különbség a nyelvben, az eszmecsere során használt nyelv elsajátításának szintjében; „idegenszerű” kulturális viselkedés stb. Már a kezdetekkor fontos figyelembe venni, hogy az alkalmazkodás nem a másik személlyel való azonosulást, nyelvének vagy viselkedésének teljes elfogadását jelenti, hanem a cselekvésnek azon módosításait, amelyek az interakció működését a legjobban elősegítik a fennálló különbségek kezdeti elfogadása után.

31 Megjegyzendő, hogy ebben a felfogásban, amely szándékolta interaktív és etnometodológiai, a dolgok még bonyolultabbá válnak, lévén, hogy a helyzetek és feladatok az interaktív konstrukció tárgyai, tehát a feladat elvégzése során valószínűleg ezek is változnak. M. Matthey (2006) újabb meghatározása szerint (mely rokonságot mutat Bulea és Bronckart 2005-ös definíciójával) a nyelvre vonatkozó kompetencia a konkrét helyzetben, a konkrét feladattal kapcsolatban mutatkozik meg. Intelligens energia ez, amely által az egyén a feladat (vagy több párhuzamos feladat) megoldása érdekében képes a (nyelvi és nyelven kívüli) erőforrások és a helyzetben, valamint a többi résztvevőben rejlő erőforrások kombinációjára. A feladat megoldását célzó erőfeszítések hozzájárulnak a feladat és a helyzet meghatározásához. Ennek alapján csupán az egyszerűség érdekében tételünk fel a továbbiakban, hogy a helyzet és feladat meghatározása világos és stabil.

32 Ez különösen akkor meglepő, amikor a fogalmat az értékelés / munkaerő-felvétel céljaira alkalmazzák.

Képzeld el azt a proxemia szempontjából konfliktusos helyzetet, mikor a nyelvek / kultúrák közti interakció során a partnerek folyamatosan szemrehányást tesznek partnerüknek amiatt, hogy betolakodtak az ő területükre (Hall, 1971, 1981).<sup>33</sup> Erre a helyzetre reagálni kell – a lehetséges válasz az alkalmazkodás.

Itt három kérdésre kell választ találni. Az első kettő az „alkalmazkodást” mint olyat érinti, és valójában egymásra is hat:

- a) hogyan lehet lefordítani az elképzelt alkalmazkodást erőforrásokra?
- b) megfelelő szó-e a kompetencia az ilyen „alkalmazkodás” megnevezésére?

A harmadik kérdés vizsgálódási keretünk közegével kapcsolatos:

- c) vannak-e az erőforrások listáin megadott jellemzők között olyanok, amelyek megfelelnek az a) pontban megadott leírásnak?

Lássuk a válaszainkat, majd a teljes illusztrációra vonatkozó értékelésünket.

a) A kiválasztott helyzetben egyértelműen több erőforrásra épül az alkalmazkodóképesség:

- a leírt interaktív helyzetben az „alkalmazkodás” feltételezi a problematikus viselkedés felismerésének képességét (a beszélgetőpartner pozícióját), valamint ennek kulturális különbségként való beazonosítását / értelmezését (nem pedig rosszindulatként vagy ahhoz hasonlóként) (képesség);
- ez a beazonosítás / értelmezés feltételez olyan ismereteket, melyek arra vonatkoznak, hogy a különböző kultúrákban különböznek a proxémikus viselkedések, hogy kultúráról kultúrára eltérnek az (interakciós) normák, és hogy a beszélgetőpartner egy másik kultúrából származik, tehát más normákhoz alkalmazkodik stb. ;
- az alkalmazkodás továbbá olyan attitűdöket is feltételez, amelyek lehetővé teszik az egyén számára a konklúziók levonását a történetekből annak érdekében, hogy megfelelő viselkedést alakítson ki a beszélgetőpartneréhez alkalmazkodva: nyitottság, rugalmasság, hajlandóság saját normáink és viselkedésünk megváltoztatására (attitűdök);
- az alkalmazkodás továbbá (a problémamegoldási aspektusból) azt jelenti, hogy olyan megfelelő viselkedést alakítunk ki, amelynek része többek között<sup>34</sup> a „problémával” kapcsolatos metakommunikáció, a beszélgetőpartner felkérése arra, változtasson viselkedésén, saját viselkedésünk megváltoztatása stb.

b) Mivel ilyen erőforrások sorozatára van szükség (és valószínűleg továbbiakra is), úgy tűnik, ez valóban kompetenciának minősül (vö. az A rész 3.2.1-es szakaszát), melyre jellemző egyrészt az összetettség bizonyos foka (beleértve a helyzetre vonatkozó erőforrások közül való választás képességét), másrészt a társadalmi funkció (annak garantálása, hogy az interakció a lehető legharmonikusabb módon valósul meg a normákban és viselkedésben meglévő, a harmóniát „veszélyeztető” különbségek „ellenére”). Olyan kompetencia tehát, amely „különböző nyelvekből / kultúrákból származó résztvevők közti interakcióban” létrejövő helyzetekben nyilvánul meg.

33 Ugyanez a példa illusztrálhatja a másság közegeiben egyéb feladatokat / helyzeteket is: pl. az újonnan érkező üdvözlése a másik nyelvben vagy kultúrában; információkeresés kevésbé ismert nyelven; *a priori* érthetetlen viselkedés értelmezése és a rá való reagálás stb.

34 Ez a kompetenciák egy olyan további jellemzőjére utal, amely miatt nem lehetséges zárt, teljes táblázat létrehozása: mikor egy problémával állunk szemben, általában többfajta módja lehet a reakciónak, például változtathatunk a viselkedésünkön, elmagyarázhatjuk a problémát stb. A reakció ilyen eltérései már önmagukban is átértelmezik a helyzetet az együttes konstrukció folyamatában, ami csak az interakció végeztével zárul le.

c) Igazolhatjuk tehát, hogy tartalmazznak a listák az a) részben tapasztalt erőforrásokat, melyek szükségesek az alkalmazkodóképesség kompetenciájának aktiválásához a leírt helyzetben. Először a releváns erőforrásokat soroljuk föl, majd megjegyzéseket teszünk az esetleg hiányzóakra vonatkozóan.

## Képességek

|             |   |
|-------------|---|
| 2.6.4<br>++ | Képes a kulturális különbségekkel kapcsolatos speciális viselkedésformák felismerésére [beazonosítására]. |
|-------------|---|

Ez az erőforrás szükséges annak felismerésére, hogy valami probléma van (ezt a *problematikus viselkedés beazonosításának* neveztük). Az elemzés/értelmezés a következőkre épül:

|          |  |
|----------|--|
| 1.3.2 ++ | Képes a kommunikációs gyakorlatban mutatózó változatok kulturális eredetének elemzésére. |
| 1.3.4 ++ | Képes egyes konkrét viselkedésmódok kulturális eredetének elemzésére.                    |

Ezek valóban a probléma megértésének alapját képezik. A „képes az elemzésre” kifejezés még tág fogalom, homályos kissé, ezért bevezetjük az összehasonlításhoz szükséges erőforrásokat .

|                |   |
|----------------|---|
| <b>3.1 +++</b> | <b>Képes összehasonlító eljárások alkalmazására.</b>  |
| 3.1.1 +++      | Képes viszonyokat megállapítani a hasonlóság különböző fokainak alkalmazásával.   |
| <b>3.9 +++</b> | <b>Képes összehasonlítani a különböző nyelvek / társadalmak kommunikációs kultúráját.</b>                                     |
| 3.9.2.1 +++    | Képes összehasonlítani az egyén saját nyelvi viselkedését más nyelveket beszélőkével.   |
| 3.9.2.2 +++    | Képes összehasonlítani az egyén saját nem verbális kommunikációs eljárásai és a más nyelveket beszélőkéi közti különbségeket. |
| 1.3.1.1 ++     | Képes saját kultúrája jellegzetességeinek beazonosítására   |

A probléma beazonosításához:

|               |   |
|---------------|---|
| <b>2.6 ++</b> | <b>Képes a °kulturális specifikum /kulturális jellemzők° beazonosítására ° [felismerésére] [észlelésére]°</b> |
| 2.6.3         | Képes a kulturális különbségekből eredő kommunikációs változatok felismerésére [beazonosítására].             |

Ugyanakkor a kompetencia szóban forgó eleménél használt „képességekkel” kapcsolatos erőforrások is szerepet játszanak a problémák „megoldásában”:

|               |  |
|---------------|--|
| <b>6.3 ++</b> | <b>Képes figyelembe venni a szociolingvisztikai / szociokulturális különbségeket a kommunikáció érdekében.</b> |
| 4.2 +         | Képes a félreértések elmagyarázására.  |

*Ismeretek*

Dokumentumunk három része alapján látni lehet a tudás helyét a készségeken belül: az elemzés, az összehasonlítás stb. műveletei egyrészt általános kognitív műveletekre, másrészt készségekre épülnek. Íme néhány példa:

|           |  |
|-----------|--|
| 11.1 +++  | <b>Tudja, hogy léteznek kulturális különbségek.</b>  |
| 6.10 +++  | <b>Ismeri saját reakcióit a (nyelvi / nyelvvel kapcsolatos / kulturális) különbségekre [tudatában van ezeknek]</b>     |
| 6.11 ++   | <b>Tudja, hogy kulturális különbségekből eredhetnek a verbális / nem verbális kommunikáció / interakció° problémái</b> |
| 6.11.1 ++ | Tudja, hogy a kulturális különbségeknek betudható kommunikációs problémák kultúrasokk formájában manifesztálódhatnak   |
| 3.4 +++   | <b>Tudja, hogy az interakciónak a kultúra és az identitás kérdései szabnak feltételeket.</b>                           |
| 3.4.1 ++  | Tudja, hogy a viselkedés és (a személyes és egyéb) értékek kulturális referenciákhoz kötődnek                          |
| 3.5 ++    | <b>Tudja, hogy a kommunikatív kompetencia általában implicit társadalmi és kulturális tudásra épül.</b>                |
| 6.9 ++    | <b>Tudja, hogy hasonlóságok és különbségek vannak a verbális / nem verbális kommunikációs rendszerek között</b>        |
| 8.2 +++   | <b>Tudja, hogy egy adott kultúrában a társadalmi gyakorlattal kapcsolatos konkrét normák létezhetnek</b>               |
| 9.4.2 +++ | Tudja, hogy másoknak a saját viselkedésünkről alkotott felfogása eltérhet a saját értelmezésünktől.                    |

Az ismeretek egyes területei szintén aktiválódnak a problémák megoldása érdekében.

|         |   |
|---------|---|
| 6.12 ++ | <b>Jól ismeri az interkulturális problémák megoldásának stratégiáit</b> |
|---------|---|

### Attitűdök

Számos attitűd is árnyalja a képet. Egyfajta háttérret alkotnak, amely lehetővé teszi a másság közegében való tevékenységet éppúgy, mint az ismeretek és képességek alkalmazását. Nehéz pontos listát felvenni, de íme kezdetnek néhány példa...

|          |   |
|----------|---|
| 7.2 +    | <b>Készenlét/hajlandóság a plurális (verbális és nem verbális) kommunikációban való részvételre a konkrét közegnek megfelelő rítusok és megállapodások alkalmazásával</b> |
| 7.3 +    | <b>Készenlét a többnyelvű, plurikulturális interakcióban<sup>o</sup> rejlő nehézségek megoldására.</b>  |
| 7.3.1 ++ | Növekvő önbizalom a mások nyelvi viselkedésében és kulturális értékeiben tapasztalt új/szokatlan jelenségek megközelítésében.   |
| 7.3.2 +  | Készenlét lenni a többnyelvű/plurikulturális helyzetekben és interakcióban rejlő szorongás elfogadására.  |
| 7.3.3 +  | Készenlét lenni az elvárttól eltérő élmények átélésére <érvényes nyelvekre és kultúrákra.>  |
| 7.3.4 +  | Készenlét lenni az egyéni identitás elleni fenyegetések átérzésére/ [készenlét lenni az identitásvesztésének érzésére].   |
| 15.1 ++  | <b>Érezni, hogy alkalmasak vagyunk a komplexitás / a különböző kontextusok / beszélgetőpartnerek<sup>o</sup> kezelésére .</b>   |
| 15.2 +   | <b>Önbizalom a kommunikációs helyzetekben (°kifejezés / befogadás / interakció / közvetítés°)</b>   |
| 14.2.1 + | A hajlandóság megléte egy más kultúrában való részvétel által keltett érzelmek / csalódottság kezelésére.   |

... a megfelelő attitűd alkalmazására az interakció várható menete iránt:

|            |   |
|------------|---|
| 1.1.1 +    | Figyelem a kommunikáció verbális / nem verbális jelei iránt.  |
| 1.2 +      | <b>Figyelem a kultúra megnyilvánulásaira.</b>   |
| 2.2.1.1 ++ | Érzékenység a nyelvek fonetikai rendszerének sokszínűségére {hangsúlyos formák, grafikus formák, szintaktikai szerkezet}. <érvényes a kultúrákra is: étkezési szokások, KRESZ stb. >. |
| 12.2 +++   | <b>Készenlét a saját kultúrára és más kultúrákra<sup>o</sup> vonatkozó meggyőződések felfüggesztésére.</b>  |

|           |   |
|-----------|---|
| 4.1.1.3 + | Különböző kulturális viselkedések (/ étkezési szokások / rítusok stb. / ...) elfogadása.                                |
| 12.5 ++   | <b>Késznek lenni a saját előítéleteinkkel való szembenézésre.</b>   |
| 4.1 +     | <b>A mássággal kapcsolatos ellenállás / fenntartások leküzdése &lt;érvényes nyelvekre és kultúrákra&gt;</b>             |
| 6.1 +     | <b>Tiszteli a különbözőséget és sokszínűséget (multietnikai környezetben) &lt;érvényes nyelvekre és kultúrákra&gt;.</b> |

... ugyanakkor megtartva képességünket a helyzetek elemzésére és kritikus szemléletére:

|          |   |
|----------|---|
| 9.6.2 ++ | Hajlandóság a fogadó kultúra tagjainak viselkedésében / értékeiben és attitűdjeiben megnyilvánuló különbségek megértésére.  |
| 10.4 +   | Kritikai tudatosság más emberek értékeivel / normáival kapcsolatban.  |
| 13.1 +   | Késznek lenni a saját kulturális nézőpontból való kilépésre, és figyelni arra, hogyan befolyásolja ez az egyén véleményét / felkészülnek lenni saját kultúránk azon jellemzőinek figyelembevételére, amelyek befolyásolják mindennapi életünkön túli világlátásunkat, gondolkodásunkat. |

... és késznek lenni a problémák megoldására:

|          |   |
|----------|---|
| 14.1 +   | Hajlandóság az alkalmazkodásra / rugalmasságra az egyéni viselkedésben a nyelvileg / kulturálisan különböző emberekkel folytatott interakció során. |
| 14.2.2 + | Hajlandóság az egyéni viselkedésben alkalmazkodni a fogadó kultúra kommunikációjáról való ismeretek / az arról tanultak szerint.                    |
| 11.5 +   | Képesség a sokszínűsége vonatkozó ismereteknek (bármifélek legyenek) megfelelő attitűdök kialakítására.   |

Ezek mind olyan attitűdök, melyek a következőképpen foglalhatók össze:

|         |   |
|---------|---|
| 13.2 ++ | Elfogadni saját (verbális és egyéb) szokásaink / viselkedésünk / értékeink... (esetleg ideiglenes) felfüggesztését és megkérdőjelezését és (esetleg ideiglenesen) más viselkedést / attitűdöket / értékeket magunkévá tenni azok helyett, amelyek addig a pontig meghatározták nyelvi és kulturális „identitásunkat”. |
| 9.4.2 + | Hajlandóság annak megfogalmazására / megtárgyalására, miképpen fogja fel az egyén az egyes nyelvi jelenségeket (jövevényszavak, „keveré nyelvek” /...).   |



Ugyanakkor megjegyzendő, hogy az alkalmazkodóképesség kompetenciájának konkrét alkalmazása új utakra vezethet, új ismeretekhez, még nagyobb kíváncsisághoz:

|       |   |
|-------|---|
| 3.4 + | Érdeklődés aziránt, hogy mi történik az interkulturális interakcióban <érvényes nyelvekre és kultúrákra>. |
|-------|---|

***Milyen következtetéseket vonhatunk le ebből a bemutatásból?***

A következő következtetéseket vonhatjuk le:

1. Összességében, releváns a szakirodalmon és az általános bevezetőben bemutatott elméleti reflexión alapuló modellünk a „kompetenciákról” és „erőforrásokról”. A konkrét helyzetekben alkalmazott kompetenciára való vonatkoztatás során a fogalmak hasznosak az olyan „értelmes” leírás megalkotása érdekében, amely megfelel az ilyen helyzetekben bekövetkező eseményekkel kapcsolatos saját (személyes és kollektív) tapasztalatainknak. A leírás számunkra gazdagnak tűnik.
2. Az erőforrás-leírások elég széles alapot teremtenek az elemzéshez szükséges számos aspektus számára, melyek gazdagságát jeleztük mind az általános, mind a konkrét leírásokra vonatkozóan, még akkor is, ha esetenként az a benyomásunk támad, hogy némelyek túl szélesek, mások viszont túl szűkek.

Így tehát megítélésünk szerint jó úton járunk, bár egy teljesen működőképes keret létrehozása további munkát igényel.

Természetesen tisztában vagyunk az egyetlen példára épülő megközelítés korlátaival is, hiszen az nem elégséges a modell vagy az eszköz működőképessége bizonyításához. Egy jövőbeli validálás célját pontosan meg kell határozni (a jelen dokumentum mint leíró modell, mint a pedagógiai munkát segítő eszköz?).



## C- Az ismeretek

### 1. Az erőforrás-leírások jegyzéke

#### A. Nyelv és kommunikáció

##### A.1. A nyelv mint szemiológiai rendszer

|            |  |
|------------|--|
| 1 ++       | <b>Ismeri a nyelvek működésének egyes elveit</b>   |
| 1.1 +++    | <b>Tudja, hogy a nyelv / nyelvek jelekből állnak, amelyek egy jelrendszert alkotnak</b>  |
| 1.2 ++     | <b>Megért néhány alapvető szemiológiai fogalmat</b>  |
| 1.2.1 ++   | Megérti a szimbolikus és ikonikus ábrázolás közötti / a jelzés, jel és a szimbólum fogalmai közti különbségeket.   |
| 1.2.2++    | Megérti, hogy a nyelvek a való világot egyezményes alapon reprezentálják.  |
| 1.2.3 ++   | Tudja, hogy a szavak és a valóság közötti viszony önkényes.  |
| 1.2.3.1 ++ | Tudja, hogy nem ugyanaz a nyelvtani és a biológiai nem.  |
| 1.3 ++     | Tudja, hogy a nyelvek szabályokra épülnek  |
| 1.3.1 ++   | Tudja, hogy ezek a szabályok szándékosan áthághatóak   |
| 1.4 ++     | <b>Megérti, hogy egy nyelv különböző változatokból áll, és hogy ezeket a nyelvi rendszer változatai határozzák meg</b>                                   |
| 1.5 ++     | <b>Ismer olyan fogalmakat és technikákat, amelyek – az elemzések különböző szintjein – a nyelvek működésének különböző értelmezéseit teszik lehetővé</b> |
| 1.5.1 ++   | Ismer néhány, a nyelvek leírására használt kategóriát  |
| 1.5.1.1 ++ | Ismeri a nyelvek formai kategorizálásának különböző módszereit   |
| 1.6 +      | <b>Tudja, hogy különbségek vannak az írott és beszélt nyelv működése között</b>  |
| 1.7 +      | <b>Nyelvi ismerete van egy adott nyelvről (anyanyelv, az oktatás nyelve)</b>   |

## A.2. Nyelv és társadalom

|               |  |
|---------------|--|
| <b>2 ++</b>   | <b>Érti a társadalom szerepét a nyelvek működésében</b>  |
| <b>2.1 ++</b> | <b>Ismeretekkel rendelkezik a nyelvek szinkron társadalmi változatairól {regionális változatok, életkorral összefüggő változatok, szakzsargonok stb. }</b> |
| 2.1.1 ++      | Tudja, hogy e változatok mindegyike azonos módon alkot nyelvi rendszert, még ha egy adott nyelvváltozatot nem is lehet minden helyzetben felhasználni      |
| 2.1.2 ++      | Tudja, hogy e változatok értelmezéséhez figyelembe kell venni beszélőik kulturális jellegzetességeit   |
| 2.1.3 ++      | Ismeri a nyelvek osztályozásának módját a társadalomban betöltött státusuk alapján (/hivatalos nyelv, regionális nyelv / argó/...)                         |
| <b>2.2 ++</b> | <b>Tudja, hogy minden ember legalább egy nyelvi közösségnek tagja</b>  |
| <b>2.3 ++</b> | <b>Tudja, hogy az emberek identitása többek között a nyelvvel és kultúrával összefüggésben alakul ki</b>   |
| <b>2.4 ++</b> | <b>Tudja, hogy saját identitásunkat a kommunikatív helyzetekben a beszélgetőpartnerek is meghatározzák [alakítják]</b>                                     |
| <b>2.5 ++</b> | <b>Tudatában van saját nyelvi helyzetének és környezete egyes jellemzőinek</b>   |
| 2.5.1 ++      | Tudással bír saját környezetének szociolingvisztikai sokszínűségéről   |
| 2.5.2 +++     | Tudatában van a környezetben jelen lévő különböző nyelvek által játszott szerepnek (közös nyelv, az oktatás nyelve, a családban használt nyelv)            |
| 2.5.3 ++      | Tudatában van saját nyelvi identitásának   |
| <b>2.6 ++</b> | <b>Ismer néhány olyan történelmi és földrajzi ténytet, amelyek befolyásolták / befolyásolják egyes nyelvek kialakulását vagy fejlődését</b>                |
| <b>2.7 ++</b> | <b>Tudja, hogy a nyelvvel kapcsolatos ismeretek megszerzéséhez történelmi és földrajzi tudásra is szükség van</b>  |

### A.3 Verbális és nem verbális kommunikáció

|                |   |
|----------------|---|
| <b>3 ++</b>    | <b>Ismeri a kommunikáció működésének néhány elvét</b>   |
| <b>3.1 ++</b>  | <b>Tudja, hogy léteznek az emberi nyelven kívül más kommunikációs formák is [hogyan az emberi nyelv csak egy a nyelv lehetséges formái közül]</b>   |
| 3.1.1 ++       | Tudja, hogy a kommunikáció nem csak kettős artikulációjú nyelven valósulhat meg   |
| <b>3.2 ++</b>  | <b>Tudatában van néhány jellemzőnek, melyek az emberi nyelvet megkülönböztetik más nyelvi formáktól (/állati kommunikáció/...)</b>  |
| <b>3.3 ++</b>  | <b>Ismeretekkel rendelkezik saját kommunikatív eszköztáráról</b>  |
| 3.3.1 ++       | Ismer saját kommunikatív eszköztára alapján néhány beszédműfajt   |
| 3.3.2 ++       | Tudja, hogy a kommunikatív eszköztárunkat a kommunikáció társadalmi és kulturális közegéhez kell igazítanunk  |
| <b>3.4 +++</b> | <b>Tudja, hogy az interakciónak a kultúra és az identitás szab feltételeket</b>   |
| 3.4.1 ++       | Tudja, hogy a többnyelvű interkulturális kommunikációnak konkrét kulturális vonatkozások szabnak feltételeket   |
| 3.4.2 +++      | Tudással bír arról, hogyan strukturálják a kulturális tényezők a társadalmi interakcióban jelentkező szerepeket. Tudatában van néhány, a társadalmi interakciónak (az abban betöltött szerepeknek) feltételeket szabó kulturális jellemzőnek                  |
| <b>3.5 ++</b>  | <b>Tudja, hogy a kommunikatív kompetencia általában implicit kulturális tudásra épül</b>  |
| <b>3.6 ++</b>  | <b>Tudatában van a kommunikatív kompetenciát alkotó implicit tudás néhány vonatkozásának</b>  |
| 3.6.1 ++       | Tudatában van a formális és informális nyelvi ismeretek/tudás néhány vonatkozásának <amelyet iskolán kívüli tanulás és / vagy implicit / nyelvi folyamatok útján sajátíthatunk el>, melyek megalapozzák a kommunikatív kompetenciát                           |
| 3.6.2 ++       | Tudatában van annak, hogy a kommunikáció érdekében explicit és implicit tudásra is építhetünk, és hogy másoknak is ilyen jellegű a tudásuk  |
| <b>3.7 +++</b> | <b>Tudja, hogy egy többnyelvű beszélőnek speciális a helyzete többnyelvű és plurikulturális kompetenciája miatt</b>   |
| 3.7.1 ++       | Tudja, hogy aki több nyelvet beszél, az tudással bír saját nyelvéről és kultúrájáról és a másikéiról is / a beszélgetőpartneréről, és emiatt lehetőségekkel rendelkezik / olyan hatalmi pozíciót tölt be, amely legalábbis egyenlő az anyanyelvi beszélőjével |
| 3.7.2 +        | Tudja, hogy aki több nyelvet beszél, az a kommunikációban közvetítő szerepet tölt be  |
| <b>3.8 ++</b>  | <b>Jól ismeri a szövegek néhány diszkurzív és szövegtani jellemzőjét</b>  |
| 3.8.1 ++       | Tudja, hogy az elbeszélést fel lehet váltani magyarázó és leíró részekkel stb.  |

#### A.4 A nyelvek fejlődése

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>4 +++</b>    | <b>Tudja, hogy a nyelvek állandóan fejlődnek</b>   |
| <b>4.1 +++</b>  | <b>Tudja, hogy a nyelvek egymáshoz kapcsolódnak és hogy „nyelvcsaládok” léteznek</b>   |
| <b>4.2 +++</b>  | <b>Ismeri néhány nyelvcsalád nevét és összetételét</b>   |
| <b>4.3 ++</b>   | <b>Tudatában van, hogy létezik a nyelvek közti szókölcsonzés jelensége</b>   |
| <b>4.3.1 ++</b> | Ismeretekkel rendelkezik szókölcsonzés megvalósulásának feltételeiről {nyelvi kontaktushelyzet, terminológiai szükségletek, a nyelvhez kötődő valóság fejlődésével kapcsolatos ok} |
| <b>4.3.2 ++</b> | Tudja, hogy nem szabad összetéveszteni a jövevényszavak, kölcsönszavak létezését a nyelvrokonság tényével  |
| <b>4.4 ++</b>   | <b>Ismeri a a nyelvek történetének néhány jellemzőjét (/eredetüket / a szókincs egyes fejlődési vonatkozásait / a fonológiai fejlődés néhány jellemzőjét).</b>                     |

### A.5 Multiplicitás, sokszínűség, soknyelvűség és többnyelvűség<sup>35</sup>

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>5 +++</b>       | <b>Ismeretekkel rendelkeznek a nyelvi sokszínűségről / többnyelvűségről és plurilingvizmusról</b>                     |
| <b>5.1 +++</b>     | <b>Tudja, hogy sok különböző nyelv van a világon</b>  |
| <b>5.2 +++</b>     | <b>Tudja, hogy az élő nyelvek hangzó repertoárja rendkívül változatos {fonémák, ritmustípusok, intonációs sémák}</b>  |
| <b>5.3 +++</b>     | <b>Tudja, hogy sokfajta írás létezik</b>  |
| <b>5.4 +++</b>     | <b>Tudja, hogy számos soknyelvűségi és többnyelvűségi helyzet van a világon</b>                                       |
| <b>5.5 +++</b>     | <b>Tudja, hogy a soknyelvűségi, többnyelvűségi helyzetek állandóan változnak</b>                                      |
| <b>5.6 +++</b>     | <b>Tudja, hogy a szociolingvisztikai helyzetek bonyolultak lehetnek</b>   |
| <b>5.6.1 +++</b>   | <b>Tudja, hogy gyakran több nyelvet is beszélnek egy országban vagy ugyanazt a nyelvet több országban beszélnek</b>   |
| <b>5.6.1.1 +++</b> | Tudja, hogy a nyelvi és a nemzeti határok nem esnek egybe   |
| <b>5.6.1.2 +++</b> | Tudja, hogy nem szabad összekeverni a nyelvet az országgal  |
| <b>5.7 +++</b>     | <b>Tudja, hogy saját környezetünkben és máshol, közel és távol is vannak többnyelvűségi / soknyelvűségi helyzetek</b> |

<sup>35</sup> A soknyelvűség és többnyelvűség fogalmához vö. KER, 5. o.

## A.6. Nyelvek közti hasonlóságok és különbségek

|                |   |
|----------------|---|
| <b>6 +++</b>   | <b>Tudja, hogy a nyelvek között hasonlóságok és különbségek vannak</b>  |
| <b>6.1. ++</b> | <b>Tudja, hogy minden nyelvnek saját rendszere van</b>  |
| 6.1.1 +++      | Tudja, hogy a nyelv rendszere csak egy a lehetséges rendszerek között   |
| <b>6.2 ++</b>  | <b>Tudja, hogy minden nyelv sajátos módon tükrözi a valóságot</b>   |
| 6.2.1 ++       | Tudja, hogy az a mód, ahogyan a nyelv leírja / „felosztja” a világot, kulturálisan meghatározott  |
| 6.2.2 ++       | Tudja, hogy ebből következően egyik nyelvről a másikra való fordítás során gyakran van szükség a valóság másfajta felosztására, leképezésére                            |
| <b>6.3 +++</b> | <b>Tudja, hogy az anyanyelv / az oktatás nyelvének kategóriái nem feltétlenül működnek egy másik nyelvben</b>   |
| 6.3.1 +++      | Tudja, hogy az egyik nyelvben meglévő nyelvtani kategória egy másiktól hiányozhat   |
| 6.3.2 ++       | Tudja, hogy ugyanaz a szó az egyes nyelvekben eltérő nemű lehet   |
| <b>6.4 +++</b> | <b>Tudja, hogy minden nyelvnek rá jellemző fonetikai / fonológiai rendszere van</b>   |
| 6.4.1 +++      | Tudja, hogy az egyes nyelvek hangzórendszere többé-kevésbé eltér egymástól  |
| 6.4.2 +++      | Tudja, hogy különböző nyelvek különböző fonémakészlettel rendelkeznek   |
| 6.4.3 +++      | Tudja, hogy időnként az ismeretlen nyelvek olyan hangzókat használnak, amelyeket más beszélők nem ismernek fel, de amelyek az egyes szavakat megkülönböztetik egymástól |
| 6.4.4 +++      | Tudja, hogy léteznek a prozódiaival kapcsolatos nyelvi különbségek (a ritmussal / hangsúlyozással / hanglejtéssel kapcsolatban)   |
| <b>6.5 ++</b>  | <b>Tudja, a nyelvek közti teljes megfelelés nem áll fenn szavak szintjén sem</b>  |
| 6.5.1 ++       | Tudja, hogy a nyelvek nem mindig azonos számú szót használnak azonos dolgok megnevezésére   |
| 6.5.2 ++       | Tudja, hogy egy nyelv szókészletének szava két vagy több szónak is megfelelhet egy másik nyelvben   |
| 6.5.3 ++       | Tudja, hogy a valóság bizonyos aspektusaira egy nyelvben vannak szavak, egy másikban hiányozhatnak  |
| 6.5.4 ++       | Tudja, hogy más nyelvek hasonló hangzású szavai esetleg nem ugyanazt jelentik   |
| <b>6.6 +++</b> | <b>Tudja, hogy a szóösszetétel nyelvenként eltérő módon működik</b>   |
| 6.6.1 +++      | Tudja, hogy egy összetett szó egy másik nyelvben esetleg szavak csoportjának felel meg  |



|           |  |
|-----------|--|
| 6.7 +++   | <b>Tudja, hogy a közlések szerkezete nyelvenként különbözhet</b>   |
| 6.8 +++   | <b>Tudja, hogy a különböző írásrendszerek eltérően működnek</b>  |
| 6.8.1 ++  | Tudja, hogy többféle írás létezik  |
| 6.8.2 ++  | Tudja, hogy az egyes nyelvekben használt írásjegyek száma eltérhet   |
| 6.8.3 ++  | Tudja, hogy a hasonló hangzású szavakat eltérő módon írják egy másik nyelvben  |
| 6.8.4 +++ | Tudja, hogy a grafémák és fonémák közti kapcsolat minden nyelvben más és más   |
| 6.9 ++    | <b>Tudja, hogy nyelvenként eltérőek a verbális / nem verbális kommunikációs rendszerek közti hasonlóságok és különbségek</b>                 |
| 6.9.1 ++  | Tudja, hogy a különböző nyelvekben eltérőek az érzelmek kifejezésének verbális / nem verbális módjai   |
| 6.9.2 ++  | Jól ismeri néhány nyelvben az érzelmek kifejezésében tapasztalható egyes különbségeket   |
| 6.9.3 ++  | Tudja, hogy néhány, hasonlóan látszó nyelvi funkció (köszöntési rítusok / udvariassági formulák...) nem azonosan működik az egyes nyelvekben |
| 6.10 +++  | <b>Jól ismeri saját reakcióit a (nyelvi / nyelvvel kapcsolatos / kulturális) különbségekre [tudatában van ezeknek]</b>                       |
| 6.11 ++   | Tudja, hogy kulturális különbségekből eredhetnek a verbális / nem verbális kommunikáció / interakció problémái                               |
| 6.11.1 ++ | Tudja, hogy a kulturális különbségekben gyökerező kommunikációs problémák kultúrasokkot /kulturális kimerültséget válthatnak ki              |
| 6.12 ++   | <b>Jól ismeri az interkulturális konfliktusok leküzdésének stratégiáit</b>   |
| 6.13 ++   | <b>Jól ismer néhány, az anyanyelv / az oktatás nyelve és más nyelvek közti egyezést / az egyezések hiányát</b>                               |

**A.7 Nyelv és °elsajátítás / tanulás°**

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>7 ++</b>     | <b>Tudja, hogyan sajátítható el / tanulható meg egy nyelv</b>  |
| <b>7.1 ++</b>   | <b>Tudja, hogyan tanulunk beszélni</b>   |
| <b>7.2 +++</b>  | <b>Tudja, hogy a nyelvtanulást alapozhatjuk a (szerkezetek / diskurzus szabályai / pragmatikai szabályok közti) hasonlóságokra</b>             |
| <b>7.3 +++</b>  | <b>Tudja, hogy a (szerkezetek / diskurzus szabályai / pragmatikai szabályok közti) hasonlóságokra való alapozás könnyebbé teszi a tanulást</b> |
| <b>7.4 ++</b>   | <b>Tudja, hogy a kulturális vonatkozások befolyásolják a nyelvtanulást</b>   |
| <b>7.5 +++</b>  | <b>Tudja, hogy jobban lehet tanulni, ha a nyelvi különbségek iránti attitűd pozitív</b>  |
| <b>7.6 ++</b>   | <b>Jól ismeri saját nyelvtanulási képességeit</b>  |
| <b>7.6.1 ++</b> | Tudja, hogy tanulási stratégiákat használhatunk  |
| <b>7.6.2 ++</b> | Ismer néhány, a nyelvtanulásban alkalmazható tanulási stratégiát   |

## B. Kultúra

### B.1 Kultúra és társadalmi gyakorlat

|           |   |
|-----------|---|
| 8 ++      | <b>Ismeri a kultúra szerepét a társadalmi gyakorlatban</b>  |
| 8.1 ++    | <b>Tudja, hogy a kultúrák befolyásolják az egyéni viselkedést / társadalmi gyakorlatot / értékrendeket</b>  |
| 8.1.1 +++ | Ismeri különböző kultúrák néhány társadalmi gyakorlatát / szokását  |
| 8.1.2 +++ | Ismer a különböző kultúrák társadalmi gyakorlata / szokása között néhány hasonlóságot / különbséget   |
| 8.1.3 +++ | Ismeri saját kultúrájának egyes jellemvonásait más kultúrák társadalmi gyakorlatával / szokásával összevetve  |
| 8.2 +++   | <b>Tudja, hogy egy adott kultúrában a társadalmi gyakorlattal kapcsolatos konkrét normák létezhetnek</b>  |
| 8.2.1 +++ | Tudja, hogy e normák között vannak tabuk  |
| 8.2.2 +++ | Ismer más kultúrák társadalmi gyakorlatával kapcsolatosan néhány normát (/egyres tabukat/) néhány területen {köszönés, mindennapi szükségletek, szexualitás, halál stb. } |
| 8.2.3 +++ | Ismer bizonyos társadalmi csoportokra jellemző, a társadalmi gyakorlatot szabályzó néhány normát (tabut)  |
| 8.2.4 +++ | Tudja, hogy az egyes kultúrákra jellemző normák (tabuk) a kulturális sokszínűség közegeiben megnehezítik a személyes döntéshozatalt                                       |

## B.2. Kultúra és társadalmi reprezentáció

|                |  |
|----------------|--|
| <b>9 +++</b>   | <b>Tudja, hogy az egyén felfogását / világnézetét / gondolatait a kultúra<sup>o</sup> strukturálja</b>   |
| <b>9.1 +++</b> | <b>Tudja, hogy a kulturális rendszerek összetettek / különböző területeken manifesztálódnak {társadalmi interakcióban, a környezethez való kötődésekben, a való világról szóló tudásban}<sup>o</sup></b> |
| <b>9.2 +++</b> | <b>Tudja, hogy a különböző kultúrákban élő emberek tudása / értelmezési sémái között hasonlóságok / különbségek vannak</b>   |
| 9.2.1 +++      | Ismeri néhány kultúrának a világról való tudással kapcsolatos egyes értelmezési sémáit {számok, méretrendszerek, az idő kifejezése stb. }  |
| <b>9.3 +++</b> | <b>Tudja, hogy a különböző kultúrákra vonatkozó ismereteket eltorzíthatják a sztereotípiák</b>   |
| 9.3.1 +++      | Ismer néhány, az egyén világlátását eltorzító, kultúrákkal kapcsolatos sztereotípiát   |
| 9.3.1.1 ++     | Ismer más kultúráknak az egyén kultúrájára vonatkozó sztereotípiáit  |
| 9.3.1.2 ++     | Ismer néhány példát a kulturális különbségek okozta félreértésekre   |
| 9.3.1.3 ++     | Tudja, hogy léteznek kulturális előítéletek  |
| <b>9.4 +</b>   | <b>Tudja, hogy az egyén másképp értelmezi saját kultúráját, mint más kultúrákat</b>  |
| 9.4.1 +        | Tudja, hogy a saját kultúrára vonatkozó értelmezést egyéni tényezők is befolyásolják {korábbi tapasztalat, személyiségjegyek ...} <sup>o</sup>   |
| 9.4.2 +++      | Tudatában van annak, hogy másoknak a saját viselkedésünkről alkotott felfogása valószínűleg nem azonos a miénkkel  |
| 9.4.3 +++      | Tudatában van annak, hogy saját kulturális szokásainkat mások sztereotípiaként értelmezhetik   |

### B.3. Kulturális referenciák

|                |   |
|----------------|---|
| <b>10 ++</b>   | <b>Ismeretekkel rendelkezik a különböző kultúrákról</b>   |
| <b>10.1 ++</b> | <b>Olyan kulturális referenciákkal bír, melyek lehetővé teszik a világról való implicit és explicit tudás (a különböző helyekről, szervezetekről, tárgyokról való ismeretek.../a dolgok osztályozásáról, tulajdonságaikról és a köztük lévő kapcsolatokról való tudás) strukturálását</b> |
| 10.1.1 +++     | Az iskolai tantárgyak témáival kapcsolatos kultúrákhoz/ az osztálytársak kultúrájához/ a közvetlen környezet kultúrájához <sup>o</sup> kötődő ismeretekkel rendelkezik  |
| 10.1.1.1 +     | Tudatában van saját kultúrája egyes jellemzőinek  |
| 10.1.1.2 +++   | Tudatában van néhány más kultúra egyes jellemzőinek   |
| <b>10.2 ++</b> | <b>Rendelkezik olyan értelmezési rendszerrel, amely egy adott kultúra speciális jegyeinek {jelentések, meggyőződések, kulturális gyakorlat...} felfogását, megértését lehetővé teszi</b>  |
| <b>10.3 ++</b> | <b>Tudással bír saját kultúrájáról, ami elősegíti a más kultúrákból származó emberekkel való interakciót</b>  |

#### B.4. Kulturális sokszínűség

|                 |  |  |
|-----------------|--|--|
| <b>11 +++</b>   | <b>Tudatában van a kulturális sokszínűség különböző vonatkozásainak</b>  |  |
| <b>11.1 +++</b> | <b>Tudja, hogy léteznek kulturális különbségek</b>   |  |
| 11.1.1 +++      | Tudja, hogy különböző kultúrák egymástól eltérő módon osztályozzák a kommunikációs aktusok tartalmát                       |  |
| 11.1.2 +++      | Tudja, hogy a kommunikációs aktusok olvasatának / értelmezésének egyéni módját kulturális különbségek befolyásolják        |  |
| 11.1.3 +++      | Tudatában van az érzelmek (/emóciók/...) verbális és nem verbális kifejezése közti különbségeknek az egyes kultúrákban     |  |
| <b>11.2 +++</b> | <b>Tudja, hogy a kultúrák nem zárt univerzumok, hanem képesek más kultúrákkal egyes jellemzők cseréjére / megosztására</b> |  |
| 11.2.1 +++      | Tudja, hogy a kultúrák között lehetnek hasonlóságok / különbségek  |  |
| 11.2.1.1 +++    | Ismer a saját kultúrája és mások kultúrája között példákat a hasonlóságokra / különbségekre                                |  |
| 11.2.1.2 +++    | Ismer a különböző regionális és társadalmi csoportok között egyes hasonlóságokat és különbségeket                          |  |
| 11.2.2 +++      | Tudja, hogy a kultúrák befolyásolhatják egymást  |  |
| <b>11.3 +++</b> | <b>Tudja, hogy egy kultúrán belül léteznek a társadalmi csoportosulással kapcsolatos kulturális alcsoportok</b>            |  |
| 11.3.1 +++      | Ismeri a társadalmi csoportosulás szerinti kulturális gyakorlatban megmutatkozó változatok egyes példáit                   |  |
| 11.3.2 +++      | Ismerettel rendelkezik a társadalmi struktúrák jobb megértését segítő kulturális különbségekről                            |  |
| <b>11.4 ++</b>  | <b>Tudja, hogy a kultúrák kialakulását és fejlődését számos tényező befolyásolja</b>                                       |  |
| 11.4.1 ++       | Megérti az intézményeknek és a politikának a kulturális fejlődésben betöltött szerepét                                     |  |
| 11.4.2 ++       | Ismer néhány történelmi és földrajzi tényezőt, melyek a különböző kultúrák jellegzetességeit meghatározzák                 |  |
| <b>11.5 +++</b> | <b>Tudja, hogy a kulturális sokszínűség nem utal az emberek közötti alacsonyabb rendűségekre / felsőbbrendűségekre</b>     |  |

## B.5 Kultúra és identitás

|            |  |
|------------|--|
| 12 +++     | <b>Tudja, hogy az egyén identitását részben az a kultúra (azok a kultúrák) formálja(ják), amely(ek)hez tartozik</b>  |
| 12.1 +++   | <b>Tudja, hogy saját identitásunk kultúránkhöz kötődik / mások identitása az ő kultúrájukhoz<sup>o</sup> kötődik</b>   |
| 12.2 +++   | <b>Tudja, hogy az identitás különböző {társadalmi, nemzeti, nemzetek fölötti ...} szinteken formálódik</b>   |
| 12.2.1 +++ | Tudja, hogy az európai identitást a különböző európai kultúrák közötti hasonlóságok és különbségek formálják   |
| 12.3 +++   | <b>Tudja, hogy az egyénnek lehet több identitása</b>   |
| 12.4 +++   | <b>Tudja, hogy vannak kétnyelvű / többnyelvű, kétkultúrájú / plurikulturális identitások</b>   |
| 12.5 +++   | Tudja, hogy veszélyt jelenthet más domináns nyelvekkel / kultúrával (kultúrákkal) való kapcsolat, mivel az a kulturális elidegenedéshez és elszegényedéshez vezethet |

## 2. Kommentár

### 1. Szerkezet

A KER-ben alkalmazott sémát követve felvettük az erőforrások közé az ismereteket, mivel minden emberi kommunikáció a világra vonatkozó közös ismereteken alapul (13. o.).

#### 1.1 Nyelv és kultúra igazolható dichotómia

Listáinkban elkülönítettük a nyelvre és kommunikációra vonatkozó leírásokat a kultúrával kapcsolatosaktól. Ez nem jelenti, hogy azt gondolnánk, a nyelv és a kultúra más-más módon működik a nyelvhasználatban és az adott helyzetben megnyilvánuló diskurzusban, illetve hogy ne ismernénk el a nyelv és a kultúra közti kapocs kulcs szerepét a kommunikatív kompetencia fejlesztésében. A nyelv és a kultúra elkülönítésével azonban könnyebb a kulcsfogalmak körüli határvonalak meghúzója és explicitté tétele éppúgy, mint a pluralisztikus megközelítések keretében kiépült ismeretek mibenlétének megragadása. A megkülönböztetés révén a listák világosabbakká és érthetőbbekké válnak.<sup>36</sup> Végül a közegek elkülönítése pedagógiai célt is szolgál: azt, hogy könnyebbé tegye az oktatási folyamatok elemzését és értékelését annak ellenére, hogy azok természetesen globálisak, melyekben a konkrét gyakorlatban a nyelv és a kultúra folytonosan átjárja egymást.

Mindazonáltal a két aspektus közvetlen kapcsolata miatt nem volt mindig könnyű eldönteni, listánk két nagyobb szakasza közül melyikben helyezzük el a leírásokat. Például a nyelvre és kommunikációra vonatkozó leírások között láttuk helyesnek a következők szerepeltetését: *Tudja, hogy figyelembe kell venni a beszélgetőpartner kulturális jellegzetességeit ezeknek változatokként való értelmezése érdekében* (a nyelvi változatokkal kapcsolatban) és *Tudja, hogy a kommunikációs interakciónak a kultúra és az identitás szab határt* (egyszerre a nyelvvel és a kultúrával kapcsolatban). Más esetekben – például az olyan típusú leírásokban, mint *Tudja, hogy az identitás kialakításában...* – mindkét szakaszban helyet kapott a leírás. (2.3: *Tudja, hogy az emberek identitása többek között a nyelvre és a kultúrára vonatkoztatva alakul ki* a Nyelv és kommunikáció rovatban, de 12.2: *Tudja, hogy az identitás formálásának különböző szintjei vannak {társadalmi, nemzeti, nemzetek fölötti}* a Kultúra rovatban.) E döntések nem jelentenek valóságos elkülönülést, csak az egyik vagy másik aspektus alternatív hangsúlyát.

---

36 Ez a döntés a KER-ben a nyelvi tudással kapcsolatos irányt követi (13. o.), és teret enged az általános kompetenciák között a „deklaratív tudásnak”, azaz a tényszerű ismereteknek, amelyek a tapasztalásból erednek (tapasztalati tudás) vagy a formális tanulás útján szerezhetők meg (elméleti tudás) (13. o.).



## 1.2 Predikátum és tárgyak

Az általános bevezetőben tett megkülönböztetés alapján (vö. az A rész 5.3.1 szakaszát) az ismeretek leírásait az attitűdökéhez és a készségekéhez hasonlóan „predikátumokra” és „tárgyakra” oszthatjuk.

Ebben a listában viszonylag csekély a predikátumok változatossága *Tudja, ismeri, tudással bír valamiről*.

Természetesen megmutatható a következő predikátumok közötti különbség:

- a) **tudja, hogy** (tudja, hogy valami létezik). *Tudja, hogy a kommunikációs interakciónak a kultúra és az identitás szab határt.*
- b) **tudja, miképp** (tudja, valami miképpen működik, például hogyan működik egy dolog egy másikon). *Tudással bír arról, ahogy a kultúrák a szociális interakcióban működnek.*
- c) **tud, ismer** olyan **példákat**, amelyek a tudás kategóriájába tartoznak: *Ismer (jól ismer) néhány, a saját kommunikatív eszköztárába tartozó diskurzusműfajt.*<sup>37</sup>

Bármennyire is releváns a „tud” predikátum fent említett három megkülönböztetése, tisztán szemantikai nézőpontból a kiválasztott erőforrások tartalma nem követelte meg, hogy ezt a hármas felosztást minden tárgyra alkalmazzuk.<sup>38</sup>

A képességek és attitűdök listáival szemben az ismeretlistákat nem a predikátumok szerint rendeztük el az első szinten. Ez részben a változatok szűkössége miatt van így, részben pedig azért, mert a „tudja, hogy,” a „tudja, miképp” és a „ismer olyan példákat” mesterséges elkülönítéséhez vezetett volna, ha az imént bemutatott hármas felosztás lett volna a szerkesztés fő elve, annak ellenére, hogy az ismeretek azonos területeiről van szó.

Valójában a lista leírásainak változatossága lényegében a tárgyak változatosságából adódik. Emiatt lett a szerkezet első szintjének alapja a tárgyak tipológiája (ami nem törekszik a teljességre).

---

37 Tehát ez a tudás olyan tényekre és jelenségekre vonatkozik, amelyek (a) elvontak vagy általánosak, (c) konkrétak és a folyamatokra vagy viszonyaikra vonatkoznak (b).

38 Más szavakkal ez azt jelenti (vö. az A rész 4. szakaszában kifejtett megközelítést), hogy egyetlen tárgyra 1) sem találunk a forrásmunkákban a három fajta predikátumra utaló elemeket, 2) és hogy munkánk pedagógiai célját szem előtt tartva nem éreztük annak szükségességét, hogy a triptichon teljessé tételéhez további leírásokat illesszünk be.

### 1.3 A „tárgyakról” – A keresztcsoportosítás problémái

A listák kialakítása során hamar felismertük, hogy a leírások elkülönítésének két tengelye, melyeket szerkezetük lényeges jellemzőjének tartottunk,<sup>39</sup> elkerülhetetlen keresztcsoportosítási problémákat okoz. A két, a kategóriák meghatározását megkövetelő tengely a következő volt:

- a **nyelvi elemzés szintjeire** vonatkozó osztályozás (a *Nyelv és kommunikáció* szakaszban), ideértve a szemiológiát, a pragmatikát stb. , ami megkövetelte (annak ellenére, hogy kisszámú alcsoport kialakítása mellett döntöttünk) a következő kategóriák közti különbségtételt: *A nyelv mint szemiológiai rendszer, Nyelv és társadalom, Verbális és nem verbális kommunikáció*, illetve a **kulturális területeken** a szociális gyakorlat és a kulturális referenciák;
- a „**transzverzálisnak**” (átfogónak) nevezhető jellemzők szerinti osztályozás, ahol a leírások alkalmazhatók az előző tengelyen az elemzés valamennyi szintjén: *Nyelvek fejlődése, Pluralitás és sokszínűség, Hasonlóságok és különbségek* és egy kissé más szempontból *Elsajátítás és tanulás* a *Nyelv és kommunikáció* szakaszban és *Kultúra és identitás* a *Kultúra* szakaszban.

A következőkben vázoljuk, hogyan próbáltuk megoldani a keresztcsoportosítás belső problémáit.

---

<sup>39</sup> Ami a nyelv és a kultúra közötti megkülönböztetést illeti, fontos hangsúlyoznunk, hogy számunkra ez az osztályozás nem valamilyen valóságos, immanens osztályozás, melynek struktúráját kívánunk adni, hanem konkrét célunk kényszeríti ránk: a leírások szervezett listájának kialakítása.

## 2. A leírások jegyzéke

### 2.1 A „Nyelv és kommunikáció” szakasz

#### 2.1.1 Az alkalmazott leírások metanyelvi jellege

A listában az erőforrásokként bemutatott ismeretek nagyjából megegyeznek a metanyelvi tudással. Deklaratívak, azaz tényekre, adatokra, jelenségekre vonatkoznak, illetve procedurálisak, azaz a nyelv, a nyelvek vagy kommunikáció működésére utalnak. **A nyelv formai jegyei megfigyelésének és többé-kevésbé tudatos elemzésének eredményei.** A tanulók kognitív fejlődésének függvényében ezen reflektív magatartás nyomán jelennek meg a nyelvre, a nyelvhasználatra vonatkozó explicit szabályok metanyelvi fogalomalkotó folyamat keretében.

Ezek az ismeretek mint erőforrások metakognitív jellegűek, és az elemzéssel, megfigyeléssel és nyelvtanulással foglalkoznak: *Tudja, hogy tanulási stratégiákat lehet használni, tudja, hogy a nyelvek közötti strukturális, diskurzusbeli és pragmatikai hasonlóságokat fel lehet használni a nyelvtanulásban.*

Más explicit ismeretek a kommunikációs helyzetekre utalnak, és a kommunikáció elősegítését szolgálják egy nyelven belül vagy másokkal való érintkezéskor: *Tudja, hogy a kommunikatív eszköztárt a szociális és kulturális közeghez kell igazítani, és Tudja, hogy figyelembe kell venni a beszélgetőpartner kulturális jellegzetességeit e változatok értelmezéséhez.*

Ezek alapján a kommunikáció elkülönített vizsgálatát az igazolja, hogy a szituációfüggő nyelvi viselkedés elemzése szükséges egy nyelvi közlés sikeres megértéshez, sőt a nyelvtanuláshoz is. A nyelvi viselkedés a nyelv társadalmi jellegére utal, szociális vetülete nem más, mint az a mód, ahogyan egy nyelv beágyazódik a társadalmi valóságba. A nyelv társadalmi produktum, amely a kommunikáció keretében válik működőképessé.

#### 2.1.2 Nyelvi és nem nyelvi tárgyak

Egyes leírások csak részben vonatkoznak nyelvi tárgyra. Ilyen például a 2.6-os pontban említett, a történelemhez és földrajzhoz kötődő tudás: *Ismer olyan történelmi és földrajzi tényeket, amelyek befolyásolták / befolyásolják egyes nyelvek kialakulását vagy fejlődését.* Azért szerepelnek a listán, mert példával szolgálnak arra a tényre, hogy a pluralisztikus megközelítések hatása különösen fontos ezeken a területeken a nyelvek megfigyelésével kapcsolatos tevékenységek transzverzális jellege miatt.

#### 2.1.3 A kategóriák elnevezése

Az 1.3-as pontban a keresztesoportosítás kapcsán kifejtettük, hogy a kategóriák egyszerre vonatkoznak két tengelyre. Úgy határoztunk, hogy a hozzájuk kötődő kategóriákat további két alcsoportra osztjuk: a nyelvi elemzés szerinti (A.1-től A.3-ig) és a transzverzális (átfogó) kategóriákra (A.4-től A.6-ig):

## *A. Nyelv és kommunikáció*

*A.1 A nyelv mint szemiológiai rendszer*

*A.2 Nyelv és társadalom*

*A.3 Verbális és nem verbális kommunikáció<sup>40</sup>*

*A.4 A nyelvek fejlődése*

*A.5 Pluralitás, nyelvi sokszínűség és soknyelvűség / többnyelvűség*

*A.6 Hasonlóságok és különbségek*

*A.7 Nyelvek és elsajátítás / tanulás*

A keresztcsoportosítás miatti ismétlések elkerülése érdekében nem szerepeltettük az A.4-A.7-es kategóriáknak a transzverzális kategóriákhoz túl közeli leírásait az A.1-A.3 részekben. Amennyiben szükséges volt az A.1-A.3 kategóriái között is szerepeltethető leírások figyelembevétele a transzverzális kategóriákban, átcsoportosítottuk őket az A.1-A.3-mal megegyezően, ugyanabban a sorrendben.

Ez az oka annak, hogy az A.6-ban (*Hasonlóságok és különbségek*) a nyelvvel mint szemiológiai rendszerrel kapcsolatos leírások találhatóak (tehát A.1). A kategória első részében foglalnak helyet, a kommunikációra vonatkozó többi leírás előtt (A.3).

Végezetül néhány magyarázat bizonyos kategóriák kiválasztásáról és koherenciájukról (ahol erre szükség lehet):

### *A nyelv mint szemiológiai rendszer*

Ez a kategória azokat az erőforrásokat írja le, amelyek a nyelvvel mint jelek rendszerével függnek össze. Ide tartozik néhány általános erőforrás, például azok, amelyek a nyelvi jelek önkényességére vonatkoznak, ami kognitív akadályt képezhet, ha az értelmezés nem megfelelő. Egyes téves metanyelvi ismeretek, amelyek gyakran a nyelvi etnocentrizmus eredményeképp alakulnak ki, később a nyelvtanulást gátolhatják. Több nyelv megfigyelése lehetővé teszi a tanulók számára, hogy ismereteiket rendszerezék és általánosítsák, miután a tanulás tárgyát, a nyelvet bizonyos távolságból vizsgálják. Ezáltal felfedezik és megértik a nyelvek egyezményes jellegét, az elemzés különböző szintjein a nyelvet működtető szabályok létezését – a morfológiát, a szintaxist, a fonetikát és fonológiát, az írást és a beszédet. Más szavakkal: a pluralisztikus megközelítés elősegíti alapvető nyelvi fogalmak megtanulását.

A *Nyelv és társadalom* szakasz a nyelvtanulással is foglalkozik, de ezúttal társadalmi közegben. A nyelv ebben a megközelítésben a sikeres kommunikációt segítő opciók közti választást jelenti. A 3. kategória, a ***Verbális és nem verbális kommunikáció*** ezt a területet a nyelv fogalmán túl tekinti át. Valójában a 3. kategória a nyelvet többcsatornás rendszerként kezeli (Palo Alto iskolájában eredő és interakcionista gondolatokat követve), amely a kommunikációt pragmatikai és kulturális szempontból nézi, mely szerint a kommunikáció a beszélgetőpartnerek viselkedése. Ezért állíthatjuk, hogy az interaktív szituációra való reagáláshoz, kivált, ha az többnyelvű, nem elegendő a verbális és nem verbális nyelvi kód ismerete – azt is tudni kell, kivel beszélünk, hogyan, milyen helyzetben, és hogy mikor kell megszólalni vagy csendben maradni. A kommunikáció ezen túl magában foglalja az identitás fogalmát, amely a társadalmi identitás elfogadása és kialakítása mentén alakul ki – mindebben pedig a nyelv fontos szerepet tölt be.

40 *A Nyelv és társadalom* tág kategóriájának felvételét azonkívül, hogy figyelembe veszi az adott helyzetben történő nyelvhasználatot, az az igény is igazolhatja, hogy a ismeretek közt szerepeljenek a nyelv nem verbális aspektusai.

### *Pluralitás, sokszínűség, soknyelvűség és többnyelvűség*

Ebben a kategóriában többféle erőforrásnak adtunk helyet a KER fényében értelmezett nyelvi sokszínűség hangsúlyozásával, akár az adott társadalomban létező különböző nyelvekkel való kapcsolatban, akár az ismert nyelvek vonatkozásában. A leírások tartalmazzák e változatokat és hangsúlyozzák azoknak a helyzeteknek a bonyolultságát, ahol nyelvek lépnek egymással érintkezésbe, és az események tükrözik a társadalmi csoportok egymásról alkotott képét.

A *Nyelvek és elsajátítás / tanulás* kategóriát transzverzálisnak tartjuk. Úgy ítéltük meg, hogy különbséget kell tenni a fonológiai jellemzők, a pragmatikai funkciók, a társadalmi közegekben használt regiszterek elsajátítása / tanulása közt. Eme leírásokkal utalunk a tanulási kompetencia deklaratív aspektusára. A listán szereplő leírások előmozdítják a ismeretek transzferálásának (átvitelének) képességét egyik területről a másikra. Elsősorban arról a tudásról van szó, amely egy, már kiépült nyelvi ismeretre alapozva hoz létre egy másik nyelven új nyelvi ismeretet: *Tudja, hogy a nyelvtanulást alapozhatjuk a nyelvi szerkezetek, diszkurzív és pragmatikai szabályok közti hasonlóságokra.* A metanyelvre vonatkozó explicit tudás eszköztára is szerepel, ami elősegítheti a tanulási folyamatokat a nyelvi és egyéb területeken: *Tudja, hogy a nyelvtanuló rendelkezik tanulási stratégiákkal.*

## **2.2 A „Kultúra” szakasz**

### *2.2.1 A kiválasztott tárgyak jellemzői*

A kultúra szakaszában kétfajta ismeretet vettünk fel:

- a) a kultúra mint egy konkrét közösségre jellemző tanult és közös gyakorlat rendszere (modellje), ami által meg tudjuk jósolni és magyarázni a közösség tagjainak viselkedését: *Ismer néhány hasonlóságot / különbséget kultúrák társadalmi gyakorlata / szokásai között.*
- b) a kultúra mint a közösségben elfogadott mentális attitűdök (gondolkodásmódok, érzések stb. ) rendszere, amennyiben ezek társadalmiak, nem pusztán személyesek. Amint a *KER* világosan kifejti, az egyén világ- és nyelvszemlélete egymással összefüggésben fejlődik, és a hatékony kommunikáció a két aspektus közötti összhangtól függ: *Jól ismeri néhány kultúrának a világról való tudással kapcsolatos egyes értelmezési sémáit {számok, méretrendszerek, az idő kifejezése stb.}*

## 2.2.2 A kategóriák elnevezése

Amint a keresztcsoportosítás kapcsán már kifejtettük (vö. 1.3), a „kultúra” kategóriát is két tengely mentén írtuk le. Úgy határoztunk, hogy a két tengelyen elhelyezkedő kategóriákat további két alcsoportba osztjuk: a kulturális területekre (B.1-től B.3-ig) és a transzverzális kategóriákra (B.4 és B.5):

### B. Kultúra

- B.1 Kultúra és társadalmi gyakorlat
- B.2 Kultúra és társadalmi reprezentáció
- B.3 Kulturális referenciák
- B.4 Kulturális sokszínűség
- B.5 Kultúra és identitás

#### ***Kultúra és társadalmi gyakorlat***

Ebben a kategóriában olyan erőforrások kapnak helyet, amelyek a kultúrát mint a társadalmi viselkedés normáit ragadják meg, elősegítve a beszélgetőpartnerek interakcióját a megfelelő viselkedés megválasztásával vagy a másik viselkedésére tett jóslat, illetve értelmezés lehetővé tételével. E normákon belül fel kell hívni a figyelmet az egyes kultúrákra jellemző tabukra, hiszen a bennük megbúvó implicit tartalmak gyakran okoznak nehezen leküzdhető problémákat a többnyelvűség / plurikulturális helyzetekben.

#### ***Kultúra és társadalmi reprezentáció***

Ez a kategória azokat az erőforrásokat tartalmazza, amelyek közvetlenül kötődnek az egyes gondolkodásmódokhoz és értelmezési sémákhoz. Valójában a világ- és nyelvszemlélet (mint azt a KER megfogalmazza) szorosan egymásba fonódva fejlődik. A gyermekkorban kezdődik és tovább gazdagodik a kamaszkorban, majd a felnőttkorban a nevelés és tapasztalat által. A kommunikáció a beszélgetőpartnereknek a valóságból származó élményeik és az ezeket kifejező nyelv kategóriái közti kongruencia függvénye. Ezt tovább nehezíti a mindennapi sémák és sztereotípiák kérdése, ami gyakran okoz félreértéseket, és a többnyelvűség / plurikulturális helyzetekben felmerülő kommunikációs problémák nagy részéért is felelős.

#### ***Kulturális referenciák***

A következő kulturális kategória a ***Kultúra és társadalmi reprezentáció*** kategóriát pontosítja és konkrét példákkal szolgál, melyekre a KER is tesz utalást. Ez a fajta tudás vagy világnézet a helyek, intézmények és szervezetek, emberek, tárgyak, tények (pl. a mindennapi élet, életkörülmények, interperszonális viszonyok, értékek, társadalmi meggyőződések és szokások, valamint a rituális viselkedés) ismeretét jelenti. Idetartozik a dolgok osztályozása (konkrét, elvont, élő, élettelen stb. ), a dolgok tulajdonságai és egymással kapcsolatos viszonyai (idő-tér, összefüggés, analitikus, logikai, ok-okozati stb. ). Valamennyiben, mint a kultúrával kapcsolatos többi formában is nagyon fontos szerep hárul a nyelvre. A világról való tudásnak része a nyelvközösségek társadalmát és kultúráját (kultúráit) illető tudás, amit a sztereotípiák gyakran eltorzítanak.

Az is igaz, hogy a tudás néhány elemének forrása, mint pl. a 2.6-os pontban az *Ismer olyan történelmi és földrajzi tényeket, amelyek befolyásolták / befolyásolják egyes nyelvek kialakulását vagy fejlődését*, a pluralisztikus megközelítések transzverzális mozzanatában keresendő, különösen, ami a nyelvek megfigyelését illeti. A pluralisztikus megközelítések lehetővé teszik a nyelvek fejlődésének és dinamizmusának megismerését, valamint

a különböző kultúrákkal kapcsolatos történelmi és földrajzi tudás megszerzését. A kulturális aspektus ellenére ez indokolja felvételüket a nyelvi leírások közé.

### ***Kulturális sokszínűség***

Ez a transzverzális kategória szoros kapcsolatban áll a *Nyelv* c. szakaszban szereplő *Hasonlóságok és különbségek* elnevezésével. A három korábbi kategória alapjául szolgáló erőforrásokra kialakított szerkezetet követi. Az indokolja felvételét, hogy a plurális közegekre jellemző kommunikatív szükségletekkel foglalkozik. Amikor az emberek többnyire monokulturális családi körben éltek, nem volt szükségük a kultúrájukra vonatkozó tudatosságra, hiszen minden előre látható és logikus volt. A plurális közegekben azonban mindenkinek tisztában kell lennie a saját kultúra és mások kultúrája közti hasonlóságokkal és különbségekkel annak érdekében, hogy kapcsolatba léphessenek egymással. Bizonyos értelemben azt is mondhatjuk, nem létezik kulturális tudás a kulturális sokszínűség ismerete nélkül.

### ***Kultúra és identitás***

Amint már szót ejtettünk róla, az identitás, még a személyes identitás is az interakciókban változik, és emiatt ennek a valóságnak alapvetően társadalmi dimenziója van, ami kapcsolódik a kultúrához és az egyén önképéhez a társadalomban és a kultúrában elfoglalt hely szerint. Mivel az identitás interakcióban fejlődik, közvetlenül kötődik az egyénnek az általa beszélt nyelvről vagy nyelvekről kialakított képéhez, és ezért vettük fel a *Nyelv és kommunikáció* alatt az identitásra vonatkozó referenciákat.

### **3. Terminológia**

A másik két listával ellentétben itt úgy éreztük, nincs szükség a terminológiára vonatkozó megjegyzésekre, részben a predikátumok alacsony száma, részben amiatt, hogy a terminológia szorosan követi a KER-ben alkalmazottat (vö. a nyelvi erőforrásokra vonatkozóan (5.2) *Kommunikatív nyelvi kompetenciák* és a kultúrára vonatkozóan (5.1.1) *Ismeretek*).



## D - Attitűdök

### 1. Az erőforrás-leírások jegyzéke

#### Jelmagyarázat

V: valódi „tárgy”

Á: általános „tárgy”

E: elvont „tárgy”

#### A.1 Figyelem / érzékenység / kíváncsiság [érdeklődés] / pozitív elfogadás / nyitottság valamire / tisztelet / a nyelvek, kultúrák és kulturális sokszínűség értékelése, értéként történő felfogása

|          |   |
|----------|---|
| <b>1</b> | <p><b>Figyelem</b><br/> az „idegen” nyelvek / kultúrák / emberek iránt &lt;V&gt;<br/> az egyén környezetének nyelvi / kulturális / emberi sokszínűsége iránt &lt;Á&gt;,<br/> a nyelvek iránt általában &lt;Á&gt;,<br/> általában a nyelvi / kulturális / emberi sokszínűség [mint olyan] iránt &lt;E&gt;.</p> |
| 1.1 +    | Figyelem a nyelv (szemiotikai jellemzői) iránt általában <érvényes kultúrákra és emberekre is>  |
| 1.1.1 +  | Figyelem a kommunikáció verbális és nem verbális jeleire  |
| 1.1.2 +  | Figyelem [odafigyelés] a nyelv és nyelvek formai vonatkozásaira / a nyelvnek mint a reflexió tárgyára való felfogására  |
| 1.2 +    | Figyelem a kultúra megnyilvánulásaira   |

|            |   |  |
|------------|---|--|
| 2          | <b>Érzékenység</b> °°más nyelvek, népek létezésére° (V, Á) / a nyelvek, kultúrák, emberek sokszínűségére (E)°°  |  |
| 2.1 +      | Érzékenység az egyén saját nyelve és más nyelvek iránt <érvényes nyelvekre és kultúrákra>.  |  |
| 2.2 ++     | Érzékenység a nyelvi / kulturális különbségekre°.   |  |
| 2.2.1 +    | Érzékenység a nyelv különböző vonatkozásaira, amelyek nyelvenként változnak <érvényes a nyelvekre és kultúrákra>.   |  |
| 2.2.1.1 ++ | Érzékenység a nyelvek hangrendszerének sokszínűségére {hangsúlyos formák, grafikus formák, szintaktikai szerkezet stb. } <érvényes a kultúrákra is: étkezési szokások, KRESZ stb. >.  |  |
| 2.2.2 +    | Érzékenység ugyanannak a nyelvnek (nyelvjárásnak) (helyi / regionális / társadalmi / korral kapcsolatos) változatai iránt <érvényes nyelvekre és kultúrákra>.   |  |
| 2.2.3 ++   | Érzékenység a másság megnyilvánulásaira egy adott nyelvben (pl. a franciában a más nyelvekből származó jövevényszavakra) <érvényes nyelvekre és kultúrákra>.  |  |
| 2.3 +      | Érzékenység a nyelvi / kulturális hasonlóságokra°.  |  |
| 2.4 +      | Érzékenység a nyelvek közötti különbségekre és hasonlóságokra <egyaránt> <érvényes nyelvekre és kultúrákra>.  |  |
| 2.4.1 ++   | Érzékenység arra a sokszínűsége, ahogy az emberek egymást köszöntik, kommunikációt kezdeményeznek és azokra a hasonlóságokra (egyaránt), amelyek a mások köszöntésére és a velük való kommunikációra vonatkozó globális szükségletben mutatkoznak meg |  |
| 2.5 +      | Érzékenység a közeli és távoli környezetek plurilingvalizmusa és plurikulturalizmusa iránt  |  |
| 2.5.1 +    | Érzékenység a társadalom nyelvi sokszínűsége iránt [tudatában lenni e sokszínűségnek]   |  |
| 2.5.2 ++   | Érzékenynek lenni az iskolai osztályok nyelvi / kulturális sokszínűsége iránt [tudatában lenni e sokszínűségnek]  |  |
| 2.5.2.1 ++ | Érzékenynek lenni az iskolai osztályok nyelvi sokszínűsége iránt (amikor e nyelvek kapcsolódnak az egyén saját nyelvi tudásához) <érvényes nyelvekre és kultúrákra>.  |  |
| 2.6 ++     | Érzékenység a nyelvhasználat / kulturális gyakorlat° relativitása iránt   |  |

|          |  |
|----------|--|
| <b>3</b> | <b>Kíváncsiság / érdeklődés</b><br>az „idegen” °nyelvek / kultúrák / emberek° (V) / plurikulturális környezetek (V)°° iránt.<br>a környezet nyelvi / kulturális / emberi sokszínűsége iránt (Á).<br>általában a nyelvi / kulturális / emberi sokszínűség° [mint olyan] iránt (E) |
| 3.1 +    | Kíváncsiság a soknyelvű / multikulturális helyzetek° iránt   |
| 3.2 +    | Kíváncsiság a nyelv (/az egyén saját nyelve / más nyelvek) működésének felfedezése iránt <érvényes nyelvekre és kultúrákra>  |
| 3.2.1 ++ | Kíváncsi az iránt (és próbálja megérteni), miben hasonló és miben különbözik az egyén saját kultúrája a célkultúrától <érvényes nyelvekre és kultúrákra>   |
| 3.3 +    | Érdeklődés az ismerős és ismeretlen jelenségek újabb értelmezési módjainak megismerése iránt az egyén saját kultúrájában éppúgy, mint más kultúrákban és kulturális gyakorlatban   |
| 3.4 +    | Érdeklődés az iránt, hogy miért így történnek a dolgok a kultúrák közti interakciókban <érvényes nyelvekre és kultúrákra>  |

|            |  |  |
|------------|--|--|
| 4          | A °nyelvi / kulturális sokszínűség°° (V + Á) / mások (V + Á) / a másság (E)°° pozitív elfogadása   |  |
| 4.1 +      | Leküzdi a negatív attitűdöket / a mássággal szembeni fenntartásokat <érvényes nyelvekre és kultúrákra>   |  |
| 4.1.1.1 ++ | Elfogadja, hogy más nyelvek eltérő módon szervezik a jelentést olyan fonológiai különbségtételekkel / szintaktikai struktúrákkal, amelyek eltérnek az egyén saját nyelvében találhatóaktól |  |
| 4.1.1.2 +  | Elfogadja a tényt, hogy jelek és tipografikus megállapodások {idézőjelek, ékezetek, a német ß} eltérnek az oktatás nyelvében használtaktól   |  |
| 4.1.1.3 +  | Elfogadja a különböző kulturális viselkedéseket (/ étkezési szokásokat / rítusokat stb. / ...)   |  |
| 4.1.2 +    | Tolerálja és elfogadja az események stb. eltérő értelmezéseit.   |  |
| 4.1.3 +    | Pozitív attitűddel viseltetik, és értékeli más kultúrák intézményeit és hagyományait {pl. ruházat, ételek, ünnepek, oktatási rendszerek, törvények}  |  |
| 4.2 ++     | Elfogadja [elismeri] minden nyelv / kultúra fontosságát és a mindennapi életben betöltött eltérő helyzetüket   |  |
| 4.2.1 ++   | °Elfogadja [elismeri] / figyelembe veszi az iskola minden nyelvének/ kultúrájának értékét  |  |
| 4.2.1.1 ++ | °Pozitívan fogadja el az osztály kisebbségi nyelveit, érdeklődést mutat irántuk <érvényes nyelvekre és kultúrákra>   |  |
| 4.3 +      | Pozitívan reagál a kétnyelvű kommunikációra (és működési módjára)  |  |
| 4.4 +      | Elfogadja a nyelvi / kulturális különbségek széles skáláját és bonyolultságát (és hogy emiatt lehetetlen mindent megérteni)  |  |
| 4.4.1 +    | Elfogadja [elismeri] az egyéni / csoportos identitások nyelvi / kulturális komplexitását mint a csoportok és társadalmak pozitív jellemzőjét   |  |

|            |  |
|------------|--|
| <b>5</b>   | <b>Fogékonyság a sokszínűsége a világ °nyelvei / emberei / kultúrája° tekintetében (Á) / a sokszínűsége mint olyanra [az egyéntől való különbözősége] [a másságra] (E)°°</b> |
| 5.1 +      | Empátia [fogékonyság] a másság iránt (empátia a másság iránt / hajlandóság (...) az empátia érzésének kinyilvánítására)  |
| 5.2 +      | Nyitottság más nyelveket beszélő emberekre (és nyelveikre)   |
| 5.3 +      | Nyitottság a nyelvekre / kultúrákra  |
| 5.3.1 +    | Nyitottság az alul értékelt nyelvekre / kultúrákra {kisebbségi nyelvekre / kultúrákra}, a bevándorlók nyelveire / kultúrájára  |
| 5.3.2 +    | Nyitottság az iskolában tanított idegen nyelvekre / kultúrákra   |
| 5.3.3 +    | Nyitottság az ismeretlenre <érvényes nyelvekre és kultúrákra>  |
| 5.3.3.1 ++ | Nyitottság az érthetetlenek és különbözőnek tűnő dolgokra (és felkészül az ezekkel szembeni ellenállásra) <érvényes nyelvekre és kultúrákra>                                 |
| 5.3.3.2 +  | Késznek lenni arra, hogy figyeljen és használja a hangsorokat akkor is, ha nem világos a jelentés  |

|          |  |  |
|----------|--|--|
| <b>6</b> | <b>°Tisztelet / megbecsülés°</b><br>az „idegen” / „eltérő” nyelvek / kultúrák / emberek iránt (V)<br>az egyént körülvevő nyelvi / kulturális / emberi sokszínűség iránt (V)<br>a nyelvi / kulturális / emberi sokszínűség mint olyan iránt (E) |  |
| 6.1 +    | Tiszteli a különbözőséget és sokszínűséget (multietnikai környezetben)<br><érvényes nyelvekre és kultúrákra>   |  |
| 6.2 +    | Megbecsüli a nyelvet / nyelvváltozatokat   |  |
| 6.3 +    | Értéknek tekinti [megbecsüli] a nyelvi / kulturális kapcsolatokat°   |  |
| 6.3.1 +  | A szókölcsönzést, átvételt, mint a nyelvet gazdagító tényezőt tekinti<br><érvényes nyelvekre és kultúrákra>  |  |
| 6.4 +    | Értéknek tekinti [megbecsüli] a kétnyelvűséget   |  |
| 6.5 +    | Minden nyelvnek azonos értéket tulajdonít  |  |
| 6.6 +    | Tiszteli az emberi méltóságot és az emberi jogok egyenrangúságát<br>(mint a társadalmi interakció demokratikus alapját)  |  |
| 6.6.1 +  | Megbecsüli [értékeli] minden egyén nyelvét és kultúráját   |  |
| 6.6.2 +  | Úgy tekint minden nyelvre / kultúrára, mint az emberi fejlődés és a társadalmi szintű elfogadás eszközére, valamint az állampolgárság gyakorlásának alapjára   |  |

**A.2 Készenlét / motiváció / hajlandóság / vágy a nyelvekkel, valamint a nyelvi és kulturális sokszínűséggel kapcsolatos tevékenységben való részvételre**

|          |  |
|----------|--|
| <b>7</b> | <b>(Pszichológiai) készenlét a nyelvi / kulturális mássághoz, a pluralizmushoz<sup>o</sup> való viszonyuláshoz</b>   |
| 7.1 +    | Készenlét a többnyelvű / plurikulturális szocializációban <sup>o</sup> való részvételre  |
| 7.2 +    | Készenlét a többnyelvű kommunikációban való részvételre a konkrét helyzetben helyénvaló normák, valamint a (verbális és nem verbális) kommunikáció rítusainak alkalmazásával |
| 7.2.1 +  | Készenlét egy másik nyelven való kommunikáció megkísérlésére és a többiek által megfelelőnek ítélt viselkedésre  |
| 7.3 +    | Késznek lenni a többnyelvű, plurikulturális interakciókkal járó nehézségek megoldására   |
| 7.3.1 ++ | Növekvő önbizalom a mások nyelvi viselkedésében és kulturális szokásaiban tapasztalt új és szokatlan jelenségek megközelítésekor   |
| 7.3.2 +  | Késznek lenni a többnyelvű / plurikulturális helyzetekkel és interakcióval járó szorongás elfogadására   |
| 7.3.3 +  | Késznek lenni az elvárttól eltérő élmények átélésére <érvényes nyelvekre és kultúrákra>  |
| 7.3.4 +  | Késznek lenni annak átérésére, hogy az egyéni identitás fenyegetésnek van kitéve / [késznek lenni az identitásvesztés érzésére]  |
| 7.3.5 +  | Késznek lenni a „kívülálló” státusának elfogadására  |
| 7.4 +    | Készenlét másokkal megosztani a nyelvi / kulturális tudást   |

|          |   |
|----------|---|
| 8        | <b>Motiváció</b> a nyelvi és kulturális sokszínűség iránt (V)   |
| 8.1 ++   | Motiváció a különböző nyelvek {struktúrák, szókincs, írásrendszerek ...} működésének tanulmányozására / összehasonlítására <érvényes nyelvekre és kultúrákra> |
| 8.1.1 ++ | Motiváció a nyelvek ismeretlen jellemzőinek megfigyelésére és elemzésére  |



|           |   |
|-----------|---|
| <b>9</b>  | <b>°Vágy / hajlandóság a tevékenységre / cselekedetre°</b> °a nyelvi és kulturális sokszínűséggel kapcsolatban / többnyelvű / plurikulturális környezetben° (V, Á, E)   |
| 9.1 ++    | Hajlandóság a nyelvi / kulturális sokszínűség kihívásaira való válaszadásra (annak tudatosításával, hogy túl kell lépni a tolerancián a megértés, tisztelet és az elfogadás irányában)  |
| 9.2 ++    | Az egyén tudatos részvétele a többnyelvű / plurikulturális kompetenciája fejlesztésében / Késztetés a többnyelvű / plurikulturális szocializációban történő szándékolt részvételre  |
| 9.3 +     | Hajlandóság közös, nyelvi kultúra kiépítésére és megosztására (mely a nyelvvel kapcsolatos, általában egy közösség közös tudásából, értékeiből és attitűdjeiből tevődik össze)  |
| 9.4 +     | Hajlandóság jól megalapozott nyelvi kultúra kialakítására, mely a nyelvre és a nyelvhasználatra vonatkozó, tapasztalati úton megszerzett ismeretekre épül   |
| 9.4.1 +   | Hajlandóság olyan nyelvi kultúra kiépítésére, ami segíti az egyént a nyelvek mibenlétének jobb megértésében {honnan származnak, hogyan fejlődtek, mitől állnak egyesek közelebb, mások távolabb egymástól...}                       |
| 9.4.2 +   | Hajlandóság annak megfogalmazására / megtárgyalására, miképpen fogja fel az egyén az egyes nyelvi jelenségeket (jövevényszavak, nyelvi „keverékek” /...)  |
| 9.5 ++    | Vágy más nyelvek / más kultúrák / más népek° megismerésére  |
| 9.5.1 +   | Vágy olyan más nyelvekkel / más kultúrákkal / más népekkel való találkozásra, amelyek kötődnek az egyén saját vagy családi történetéhez vagy az általa ismert emberekéhez (az ilyen találkozás során átélt élmény gazdagsága miatt) |
| 9.6 +     | °Hajlandóság / kívánság különböző kultúrákból származó emberekkel való kommunikációra / másokkal való kapcsolatfelvételre   |
| 9.6.1 +   | Hajlandóság a fogadó kultúra tagjaival /nyelv beszélőivel való interakcióra (ellentétben azok elkerülésével, a honfitársak társaságának előnyben részesítésével)  |
| 9.6.2 ++  | Szándék a fogadó kultúra tagjainak viselkedésében / értékeiben és attitűdjeiben megnyilvánuló különbségek megértésére   |
| 9.6.3 ++  | Hajlandóság egyenrangú kapcsolatok kialakítására többnyelvű / plurikulturális interakcióban   |
| 9.6.3.1 + | Pozitív attitűdök más nyelvű / kultúrájú egyének iránt segítségnyújtás szándékával  |
| 9.6.3.2 + | Pozitív attitűdök a más nyelvű / kultúrájú egyének által nyújtott segítség elfogadásához  |
| 9.7 +     | Hajlandóság [elkötelezettség] az egyéni döntések és viselkedés következményeinek elfogadására (erkölcsileg, a felelősséget tekintve)  |
| 9.8 +     | Hajlandóság másoktól tanulni (°nyelvükről / kultúrájukról°)   |

### A.3 Attitűdök / a megkérdőjelezés távolságtartás – a decentráció a relativizálás módja

**Attitűdök / az előzetesen kialakult hiedelmek, elképzelések, ismeretek megkérdőjelezésére – esetleg meghaladására – megalapozott ismeretek kialakítására, a nézőpontok és a kulturális értékek viszonylagosságának elfogadására, olyan pszichoszociális folyamatoknak köszönhetően, mint az ítékezés felfüggesztése, a távolságtartás és a decentráció.**

| 10         | Kritikus kérdésselvetési attitűd / a nyelv / kultúra általános megközelítésének kritikus módja (Á)  |
|------------|---|
| 10.1 +     | Hajlandóság a nyelvekkel / kultúrákkal kapcsolatos kérdésselvetésre   |
| 10.2 ++    | A nyelveknek / nyelvi sokszínűségnek/ nyelvi keverékeknek /nyelvtanulásnak / azok fontosságának / azok hasznosságának megvitatásra alkalmas témákként való értelmezése  |
| 10.2.1 ++  | A nyelvek működésének és különböző elemeinek {fonémák / szavak / mondatok / szövegek} elemzés és reflexió tárgyaiként való értelmezése  |
| 10.2.2 ++  | Az egyénnek a kétnyelvűségre és a többnyelvűségre vonatkozó véleményeinek és attitűdjeinek megkérdőjelezhető témákként való kezelése  |
| 10.2.3 ++  | Kritikai tudatosság a nyelvnek a társadalmi diszkrimináció kialakulásában és fenntartásában betöltött szerepét illetően <a nyelvek funkcióival és státusával kapcsolatos szociopolitikai aspektusok tekintetében> |
| 10.2.3.1 + | Kritikai szemlélet a nyelvek manipulatív felhasználásával kapcsolatosan   |
| 10.3 ++    | Hajlandóság a kulturális gyakorlatban és termékekben megnyilvánuló értékek és előfeltevések megkérdőjelezésére az egyén saját környezetében   |
| 10.3.1 ++  | Képesség a távolságtartásra a beszélgetőpartnernek az egyén saját közösségére / a beszélgetőpartner közösségére vonatkozó információitól és véleményeitől   |
| 10.4 +     | Kritikai tudatosság más emberek értékeivel (normáival) kapcsolatban   |

|            |  |  |
|------------|--|--|
| <b>11</b>  | <b>Vágy „megalapozott” ismeretek / reprezentációk kialakítására (V, Á)</b>   |  |
| 11.1 ++    | Kívánság a nyelvi / kulturális jelenségek tudományosabb / kevésbé normatív szemléletének kialakítására {jövevényszavak / nyelvek keverése stb. }   |  |
| 11.2 ++    | Hajlandóság a komplexitás figyelembevételére / az általánosítások elkerülésére   |  |
| 11.2.1 ++  | Hajlandóság a többnyelvűség különböző megjelenési formáit és típusait differenciáltan szemlélő megközelítés kialakítására  |  |
| 11.3 +     | Hajlandóság a távolságtartásra a kulturális különbözőségeket illető hagyományos attitűdöktől / képesség a nehézségek leküzdésére és a nyelvekkel / kultúrákkal / általában a kommunikációval kapcsolatos pozitív attitűdők kialakítására |  |
| 11.4 ++    | Hajlandóság a jelenségek globális vetülete iránti tudatosság fejlesztésére   |  |
| 11.5 +     | Képesség a sokszínűség bármely megnyilvánulására vonatkozó ismereteknek megfelelő attitűdők kialakítására  |  |
| 11.5.1 +++ | Hajlandóság a nyelv, mint dinamikus / változó / keveredésnek kitett jelenségként való reprezentálására (ellentétben a nyelv „purista” felfogásával)  |  |

|            |  |
|------------|--|
| <b>12</b>  | <b>°Készenlét / hajlandóság az ítélkezés felfüggesztésére / a kialakult nézőpontokról / előítéletekről való lemondásra (V)</b>                           |
| 12.1 +++   | Késznek lenni a saját nyelvből való kilépésre és annak külső szempontból való szemléletére <érvényes nyelvekre és kultúrákra>                            |
| 12.2 +++   | Készenlét a saját kultúrára / más kultúrákra vonatkozó meggyőződés felfüggesztésére  |
| 12.3 ++    | Hajlandóság a más nyelvekre és beszélőikre vonatkozó előítéletek leküzdésére [leépítésére]   |
| 12.4.1 +++ | Késznek lenni a kisebbségi nyelvekre vonatkozó előítéletektől való megszabadulásra   |
| 12.5 ++    | Késznek lenni a saját előítéleteinkkel való szembenézésre  |
| 12.5.1 ++  | Tudatában lenni a másságra vonatkozó negatív reakcióinknak (nyelvekkel és kultúrákkal kapcsolatban) {félelem, gúny, undor, felsőbbrendűségi érzés stb. } |

| 13         | Készenlét a nyelvi / kulturális decentráció /nézőpontváltás folyamatának megindítására (V)  |
|------------|---|
| 13.1 +     | Készenlét lenni a saját kulturális nézőpontból való kilépésre és figyelni arra, hogyan befolyásolja ez az egyén véleményét / készenlét lenni saját kultúránk azon jellemzőinek figyelembevételére, amelyek befolyásolják világlátásunkat, mindennapi életünket, gondolkodásmódunkat                                   |
| 13.2 ++    | Elfogadni saját (verbális és egyéb) szokásaink / viselkedésünk / értékeink (...) (esetleg ideiglenes) felfüggesztését és megkérdőjelezését és (esetleg ideiglenesen) más viselkedést / attitűdöket / értékeket magunkévá tenni azok helyett, amelyek addig a pontig meghatározták nyelvi és kulturális identitásunkat |
| 13.2.1 +++ | Hajlandóság a „decentrációra” anyanyelvünkkel / kultúránkkal és az iskola nyelvével <sup>o</sup> kapcsolatban (hajlandóság az etnocentrikus nyelv- és kultúraszemléletből való kilépésre  |
| 13.2.2 +   | Készenlét arra, hogy magunkat valaki más helyzetébe képzeljük   |
| 13.3 ++    | Készenlét az anyanyelvvel kapcsolatban kialakított, magától értetődőnek tartott sémák meghaladására, hogy olyannak láthassunk más nyelveket, amilyenek azok valójában {jobban megértsük működésüket / megértsük /[tudjuk], hogy egy adott anyanyelv nem a nyelv maga, hanem egy a sok nyelvi rendszer közül}          |
| 13.4 ++    | Készenlét a reflexióra a nyelvek közti különbségekről és az egyén nyelvi rendszerének viszonylagosságáról <érvényes nyelvekre és kultúrákra>  |
| 13.4.1 +++ | Készenlét a formai hasonlóságok távolságtartással történő értelmezésére   |

#### A.4 Hajlandóság az alkalmazkodásra / Önbizalom / A jártasság érzete

| 14       | °Hajlandóság / készenlét az alkalmazkodásra / rugalmasságra (V, Á)  |
|----------|---|
| 14.1 +   | Hajlandóság (...) az alkalmazkodásra (rugalmasságra az egyéni viselkedésben) a nyelvileg és kulturálisan különböző emberekkel folytatott kommunikáció és interakció során |
| 14.2 +   | Készenlét egy más kultúrához való alkalmazkodás különböző fázisainak átélésére  |
| 14.2.1 + | Hajlandóság egy más kultúrában való részvétel által keltett érzelmek / zavar /csalódottság kezelésére   |
| 14.2.2 + | Hajlandóság viselkedésünket a fogadó kultúra kommunikációjáról tanultak szerint a helyzethez igazítani  |
| 14.3 ++  | Rugalmasság az idegen nyelvekhez való viszonyulásban (viselkedésben / attitűdökben)   |
| 14.4 ++  | Hajlandóság (...) az érzékelés, (ön)kifejezés és viselkedés sokfajta módjának megértésére   |
| 14.5 ++  | A kétértelműség tolerálása  |

| 15         | Önbizalom / komfortérzet (Á)   |
|------------|--|
| 15.1 ++    | Érezni, hogy alkalmasak vagyunk a komplexitás / a változatos kontextusok / beszélgetőpartnerek <sup>o</sup> kezelésére |
| 15.2 +     | Önbizalom a kommunikációs helyzetekben (kifejezés / befogadás)   |
| 15.3 +     | Magabiztosnak lenni a nyelvekkel kapcsolatos képességeinket (/elemzésüket / használatukat) illetően                    |
| 15.3.1 +++ | Magabiztosnak lenni az ismeretlen vagy kevésbé ismert nyelvek elemzésének és megfigyelésének képességét illetően       |
| 15.3.2 +   | Bizalom a tanulás és vizsgálódások során szerzett nyelvi képességeinkben   |

|            |   |
|------------|---|
| <b>16</b>  | <b>A jártasság/megszokottság érzése (V)</b>   |
| 16.1 ++    | A nyelvek / kultúrák <sup>o</sup> közti hasonlóságokat / közelséget megszokottként, ismertként kezeli           |
| 16.2 +++   | Bármely nyelvnek / kultúrának (melynek egyes vonatkozásai ismertek) hozzáférhető „tárgyként” történő szemlélete |
| 16.2.1 +++ | Annak (folyamatosan erősödő) érzete, hogy a szokatlan hangok ismerőssé válnak                                   |



## A.5 Identitás

|           |  |
|-----------|--|
| <b>17</b> | <b>A saját (nyelvi / kulturális) identitás vállalása (E, V)</b>  |
| 17.1 ++   | Érzékenynek lenni azok iránt a nyelvvel összefüggő „viszonyok” komplex / sokszínű jellege iránt, amelyeket valamennyiünk fenntart a nyelvvel általában és konkrét nyelvekkel kapcsolatban <érvényes nyelvekre és kultúrákra> |
| 17.1.1 ++ | Készenlét a különböző nyelvekhez /kultúrákhoz való viszonyt az egyén saját múltja és világban elfoglalt helyzete alapján szemlélni   |
| 17.2 +++  | Annak elismerése, hogy társadalmi identitással rendelkezünk, amelyben a beszélt nyelv / nyelvek fontos szerepet tölt(enek) be <érvényes nyelvekre és kultúrákra>   |
| 17.2.1 +  | Saját helyzetünknek mint egy társadalmi / kulturális / nyelvi közösség tagjának vállalása [elismerése] (ami lehet plurális)  |
| 17.2.2 +  | A kétnyelvű, többnyelvű / kétkultúrájú, plurikulturális identitás elfogadása°  |
| 17.2.3 ++ | A kétnyelvű, többnyelvű / kétkultúrájú, plurikulturális identitás előnynek tekintése   |
| 17.3 ++   | Saját történelmi identitásunk önbizalommal /büszkeséggel, de más identitások tiszteletben tartásával együtt járó szemlélete  |
| 17.3.1 +  | Önbecsülés a nyelv (nyelvek) tekintetében (kisebbségi nyelvek, alul értékelt nyelvek) <érvényes nyelvekre és kultúrákra>   |
| 17.4 +    | Figyelni [ébernek lenni] arra a veszélyre , hogy más domináns nyelvekkel / kultúrával (kultúrákkal) való kapcsolat kulturális elidegenedéshez és elszegényedéshez vezethet   |

#### A.6 A tanulással kapcsolatos attitűdök

| 18      | Érzékenység a tapasztalatokra, élményekre (V)   |
|---------|---|
| 18.1 +  | Érzékenység a saját nyelvi / kulturális kompetenciánk nagyságára / értékére / jelentőségére, méltóságára                          |
| 18.2 ++ | A nyelvtanulás /-elsajátítás, nyelvi ismeretek értékelése függetlenül a elsajátítás módjától {intézményes, tapasztalati tanulás } |
| 18.3 +  | Készek lenni arra, hogy tanuljunk a hibákból  |
| 18.4 +  | Bizalom a nyelvtanulási képességünkben / nyelvi kompetenciánk kiterjesztésének képességében                                       |

| 19         | Motiváció a nyelvek tanulására (pl. az oktatás nyelve, idegen nyelvek stb. ) (V, Á)       |
|------------|---|
| 19.1 ++    | Pozitív attitűd a nyelvtanulás iránt (és a nyelvek beszélői iránt)                        |
| 19.1.1 +   | Érdeklődés a nyelv / nyelvek tanulása iránt az iskolában <más nyelvet beszélő tanulóknál> |
| 19.1.2 +   | Vágy az anyanyelv / az oktatás nyelvének <sup>o</sup> tökéletes elsajátítására            |
| 19.1.3 ++  | Vágy más nyelvek tanulására   |
| 19.1.4 +++ | Érdeklődés az iskolában jelenleg tanítottakon túli nyelvek tanulására                     |
| 19.1.5 +++ | Érdeklődés az iskolákban ritkán tanított nyelvek tanulására                               |
| 19.2 ++    | Érdeklődés a nyelvtanulás <sup>o</sup> tudatosabb / ellenőrzöttebb módjai iránt           |
| 19.3 +     | Készenlét a formális tanulási környezetben megkezdett nyelvtanulás autonóm folytatására   |
| 19.4 +     | Készenlét az élethosszig tartó nyelvtanulásra   |

|           |   |
|-----------|---|
| <b>20</b> | <b>Attitűdök a nyelvtanulással kapcsolatos megalapozott és helytálló reprezentációk kialakítására (E, V)</b>  |
| 20.1 +++  | Készenlét a nyelvtanulásra vonatkozó ismereteink /nézeteink (reprezentációink) átgondolására, ha azok nem járulnak hozzá a hatékony nyelvtanuláshoz {negatív előítélet} |
| 20.2 +    | Saját preferált tanulási stílusunk / hatékony tanulási technikánk megtalálása iránti elkötelezettség  |
| 20.2.1 ++ | Szokatlan nyelvi kódra vonatkozó megfelelő / konkrét, megértési stratégiák felkutatása  |

## 2. Kommentár

### Bevezető

A KER kiemeli, hogy a nyelvhasználók / tanulók kommunikatív tevékenységét nemcsak a tudásuk, felfogásuk és készségeik befolyásolják, hanem a személyiségükkel kapcsolatos egyéni tényezők is, mint az attitűdök, motivációk, értékek, meggyőződések, kognitív stílusok és személyiségtípusok, melyek hozzájárulnak személyes identitásukhoz. Mindenekelőtt azonban, ezek az attitűdök nemcsak a nyelvhasználók / tanulók kommunikatív cselekedeteire hatnak nagymértékben, hanem a tanulási képességeikre is. Ebből következik, hogy az attitűdöket és tudatosságot is magában foglaló interkulturális személyiség fejlesztése önmagában is nagy fontosságú oktatási cél (163-165. o.).

A kompetenciák és így a most tárgyalt erőforrások leírásaiban tehát figyelembe kell venni a manapság „savoir-être” névvel illetett, a KER-ben egzisztenciális kompetencia kifejezéssel fordított jelenséget, azaz a listákon szereplő attitűdöket (ld. a terminológiai megjegyzéseket is). Viszont a kifejezés használatakor mi nem ugyanazokat a dolgokat értjük alatta, mint a KER. A KER és referenciakeretünk is az egzisztenciális kompetencia körébe sorolja az attitűdöket, a motivációs aspektusokat, az értékeket és személyiségjegyeket (pl. csöndes / beszédes, vállalkozó szellemű / visszahúzódó, optimista / pesszimista, introvertált / extrovertált, magabiztos / bizonytalan, nyitott / zárkózott. Ezek közül mi magunk egyes elemeket inkább a képességek között helyeztünk el (kognitív stílusok, intelligencia mint személyiségjegy, amennyiben ez pontosan körülhatárolható), vagy az ismeretek közé soroltunk (meggyőződések...).<sup>41</sup>

Továbbá a KER szerzőihez hasonlóan nekünk is fel kell tennünk egy sor „etikai és pedagógiai” kérdést arról, hogy az attitűdök mely jellemzői tekinthetők a tanulásban / tanításban valóban releváns céloknak. A KER ennek kapcsán például a következő kérdéseket veti fel:

- mennyire lehet explicit oktatási cél a személyiségfejlesztés;
- hogyan lehet összehangolni a kulturális relativizmust az erkölcsi és morális sérthetlenséggel;
- mely személyiségjegyek segítik elő, illetve hátráltatják az idegen (vagy második) nyelv tanulását és elsajátítását.

A mi meglátásunk szerint csak az attitűdök „nyilvános” vonatkozásaival kell foglalkozni: azokkal, amelyek nem tartoznak az egyén privát szférájába, melyeknek „racionalizálható” szerepük lehet a releváns kompetenciákra és amelyeket kifejezetten a pluralisztikus megközelítésekkel lehet fejleszteni.

Így a jelen dokumentumban szereplő attitűdök olyan erőforrások, melyek nyilvánosak, racionálisak és taníthatóak<sup>42</sup>.

41 Az ismeretek hatalmas területén belül a hiedelmek mibenlétéről és státusáról lehet vitatkozni, de számunkra úgy tűnt, hogy inkább ide tartoznak, mint az attitűdökhöz.

42 Az erőforrások lehetnek egyszerűek vagy összetettek, az általános bevezetőben részletezettek szerint (vö. 3.2.3).

## 2.1 Szerkezet

### 2.1.1 Predikátumok és tárgyak

A többi területhez hasonlóan (vö. az általános bevezetőt, 5.3.1) ebben a részben is a predikátumok adják az erőforrások alapját, melyeket itt mint az egyén „létezési módját” írjuk le. Ezek a tárgyak különböző fajtáihoz kapcsolhatók.

#### 2.1.1.1 A predikátumok és tárgyak kategóriái és alkategóriái

Amennyire csak lehetséges volt, igyekeztünk ezt a részt két szinten szervezni:

- a predikátumok elsődleges szintjén
- az egyes predikátumok alatti kategóriákon belül felvett tárgyak alkategóriáival.<sup>43</sup>

|               |
|---------------|
| 1. predikátum |
| 1.1 tárgy     |
| 1.2 tárgy     |
| 2. predikátum |
| 2.1 tárgy     |
| 2.2 tárgy     |
| 2.3 tárgy     |
| 3. predikátum |
| 3.1 tárgy     |
| stb.          |

A predikátumokra a kategóriák, a tárgyakra pedig az alkategóriák osztályozása kifejezést használjuk. Mindenekelőtt azonban be kell vallanunk, hogy annak ellenére, hogy a lehető legmódszeresebben és szigorúan jártunk el a predikátumkategóriák osztályozásában, ez távol sem volt így az alkategóriákban, két okból: (a) fáradságos és redundáns<sup>44</sup> lett volna valamennyi olyan tárgy felsorolása, melyre a predikátumok vonatkozhatnak, valamint (b) óriási és némiképp esetleges azon tárgyak köre, amelyek egy predikátumhoz kapcsolódhatnak. Erre a problémára rögtön visszatérünk (vö. 2.1.3).

Azt is meg kell jegyeznünk, hogy, hasonlóan az ismeretekhez és képességekhez, a kifejezetten a tanuláshoz kapcsolódó attitűdleírások egy külön szakaszban szerepelnek, még akkor is, ha megismételnek már alkalmazott predikátumokat (vö. az általános bevezetőben, az 5.4-es szakaszban a tanulási kategóriáról elmondottakat).

43 Ld. a képességeket bemutató fejezetet.

44 Többek között a keresztcsoportosítások száma miatt (vö. az általános bevezetőt, 5.2).

### 2.1.2 A kategóriákról (a „predikátumokról”)

Ebben a szakaszban a predikátumok az alanyok „létezési módjára” vonatkoznak. Kifejezésükre használtunk főneveket / főnévi összetételeket (*érzékenység valamire / készenlét valamire*) vagy igei összetételeket (*érzékenynek lenni valamire, tisztelni valamit, késznek lenni valamire*). A formát aszerint választottuk, hogy melyikkel lehet a legpontosabban és legvilágosabban kifejezni a megcélzott jelentést... A legtöbb esetben a nominális kifejezések átfogalmazhatóak – bár nehézkesen – mint igei összetételek a „bírní” betoldásával (*érzékenység – érzékenységgel bír valami iránt*).

Arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy olyan elemeket is szerepeltetünk a predikátumok közt, melyek első látásra mintha „tárgyakra” utalnának. Ily módon meglátásunk szerint a *hajlandóság saját felfogásunk megkérdőjelezésére* és a *hajlandóság a többnyelvű szocializációban való részvételre* kifejezésekben a predikátumok a *hajlandóság a megkérdőjelezésre* és a *hajlandóság a részvételre*, nem pusztán a „hajlandóság”. A „belső diszpozíció” nemcsak a hajlandóság, hanem a *hajlandóság a részvételre* és a *hajlandóság a megkérdőjelezésre*... Hasonló különbséget tettünk az *elfogadja, hogy kritikusan szemlélje* (az *elfogadja, hogy kritikusan nézze a sokszínűségről alkotott saját reprezentációit* leírásban) és az *elfogadja* között (az *elfogadja a sokszínűséget* leírásban).

A predikátumok felvetnek egy sor „episztemológiai” kérdést az egymással való kapcsolatra vonatkozóan. Íme két példa:

- mikor tekintünk egyetlen predikátumnak két, jelentésüket tekintve közel álló kifejezést? A kíváncsiság és az érdeklődés kapcsán ezt tettük, mivel a két kifejezésről azt gondoltuk, egy tárgyra vonatkozó attitűd hasonló intenzitású megnyilvánulásai (erősebbek az „érzékenységnél”, de nem olyan határozottak, mint a „pozitív elfogadás”)<sup>45</sup>;
- és fordítva, mikor tekintünk különállónak két predikátumot? Úgy határoztunk, megkülönböztetjük a „nyitottság valamire” kifejezést a „pozitív elfogadástól”, hogy jelezzük, a nyitottság inkább készenléti állapot, diszpozíció, a „pozitív elfogadás” pedig alapvetően intellektuális.

Valójában a predikátumok közti viszonyokat két okból nem lehet logikailag kifogástalanul leírni: egyrészt azon tárgyak jellege, melyekre vonatkoznak, kihat a predikátumok jellegére. Például az *érzékenység saját nyelvünk iránt*, (vö. a 2.1-es leírást) érzelmi viszonyra (affektivitásra) utal, amely nem feltétlenül igaz az érzékenység a *más-ság nyelvi megnyilvánulásaira* leírásra (vö. a 2.2.3-as leírást). Másrészt nem mindig garantálható a predikátumok kölcsönös tartalmi kizárólagossága: a pozitív elfogadás feltételez egy bizonyos érzékenységet, de, mint az imént láthattuk, az érzékenység más oldalról az elfogadást tételezi fel (vö. az A rész 5.3-as szakaszát).

45 Ez vonatkozik a tiszteletre és megbecsülésre, illetve a „hajlandóság / eltökéltség a cselekedetre” kifejezésre is.

Belátjuk projektumunknak ezen korlátait, hiszen a lényeg a gyakorlati eredmény, azaz egy olyan térkép megalkotása, mellyel bejárható a pluralisztikus megközelítések eddig alig felderített vidéke.<sup>46</sup>

Végezetül vegyük figyelembe, hogy annak ellenére, hogy a listában a megkülönböztetés nem szisztematikus, a predikátumokat valójában mégis el lehet különíteni aszerint, hogy *a való világra irányulnak* (az egyéntől a valóság felé, pl. a nyitottság), vagy az egyénre, *önmagára vonatkoznak* (az egyéntől az egyén felé a valóságon keresztül, pl. önbizalom, az identitás érzései stb.).

Így tehát keretünkben húsz predikátumkategória szerepel, hat nagyobb csoportban (A.1-től A.6-ig). A következőkben röviden azokat ismertetjük, ahol konkrét megjegyzések helyénvalóak a predikátumok sorrendjéről vagy magukról a predikátumokról.

#### – A.1

Az első terület erőforrásai attitűdpredikátumokon alapulnak, melyek azt írják le, hogy az egyén miképpen „szemléli a világot”, a másság világát, a sokszínűséget. Más szavakkal: a nyelvi és kulturális sokszínűsége vonatkozó attitűdöket és a világ megközelítésének módozatait tekintik át, az elvontság különböző szintjein. Az ebbe a csoportba tartozó predikátumokat a „kevésbé elkötelezettől” (*irányított figyelem*) haladva a „határozottan elkötelezettig” (*valamit értékek tekinteni*) nyúló tengely mentén soroljuk fel.

A predikátumok hat csoportja:

##### **1. Figyelem / figyelmesség**

a nyelvek / kultúrák / „idegen” emberek iránt <V><sup>47</sup>

az egyén környezetének nyelvi / kulturális / emberi sokszínűsége iránt <Á>,

a nyelvek iránt általában <Á>,

általában a nyelvi / kulturális / emberi sokszínűség iránt.

Ez egy alapvető attitűd, amely a pluralisztikus megközelítésekben is központi szerepet játszik, de nem kizárólagosan jellemző azokra. Az alább következő predikátumoktól eltérően (érzékenység, kíváncsiság) a figyelem „semleges”, megállapító jellegű és bármilyen nyelvi vagy kulturális objektumra irányulhat.

##### **2. Érzékenység** más nyelvek létezése iránt (V, Á) / más nyelvek, kultúrák, emberek sokszínűsége iránt (E)<sup>oo</sup>

Ez is alapvető attitűd, még mindig viszonylag semleges, de azért feltételezi a nyelv és kultúra megnyilvánulásai iránti „affektív” megközelítést.

##### **3. Kíváncsiság / érdeklődés** a nyelvek / kultúrák / többnyelvű környezetekben élő „idegen” emberek iránt (V<sup>oo</sup> / a környezet nyelvi / kulturális / emberi sokszínűsége iránt (Á) / általában a nyelvi / kulturális / emberi sokszínűség [mint olyan] iránt (E)

Ez az attitűd egyértelműen a külvilágra irányul, de nem feltétlenül tételezi fel a „nyitottságot” (van „egészségtelen” kíváncsiság is...).

46 Ld. az 3-as megjegyzését az A részben.

47 V = valódi, Á = általános, E = elvont. Ld. a következő szakaszban e jelölések magyarázatát.



4. Mások nyelvi / kulturális sokszínűségének **pozitív elfogadása** (V, Á) / a különözés elfogadása (E)

5. Nyitottság a világ nyelveire, kultúráira és az emberek **sokszínűségére** (V), általában a sokszínűségre [a magára a különözésre] [a másásra] (E) °°

6. Az „idegen” és különbözö nyelvek, kultúrák és emberek (V), a környezet nyelvi, kulturális és emberi sokszínűségének **tisztelete, megbecsülése** (E)

#### – A.2

A második „területen” leirt erőforrások a másággal és sokszínűséggel kapcsolatos cselekedetekre vonatkozó attitűdpredikátumokra épülnek. Az attitűdök a készenléte, a vágyat, a nyelvi és kulturális sokszínűségre vonatkozó cselekvési hajlandóságot és annak módozataihoz való viszonyulásunkat fejezik ki az elvontság különbözö szintjein.

A három itt szereplö predikátum sorrendje a „kevésbé elkötelezettől” (*készenléte*) halad a „nagyobb elkötelezettséget mutató” (*hajlandóság, akarat*) felé.

7. **(Psichológiai) készenléte** a nyelvi / kulturális sokszínűségre / pluralításra°

8. **Motiváció a nyelvi / kulturális sokszínűség vonatkozásában** (V)

9. **Vágy / hajlandóság (akarat) a részvételre / cselekvésre**° ° a nyelvi / kulturális sokszínűséggel kapcsolatban / többnyelvű / plurikulturális környezetben° (V, Á, E)

#### – A.3

Ebben a csoportban a négy predikátum a „magától értetődö” az első nyelvhez kapcsolódó tudáson való túllépést megengedö viszonyulásokat írja le a kérdésfeltevéstől (megkérdőjelezéstől) a decentrációig.

10. **Kritikus kérdőfelvető attitűd** / általában a nyelv / a kultúra kritikus megközelítése (Á).

11. **Vágy a „megalapozott” ismeretek / reprezentációk kialakítására** (V, Á)

Ez az attitűd egyszerűen a tudásvágyat jelenti maga a tudás ismeretekből áll, annak kialakítása pedig képességeket, ezen belül tanulási képességeket feltételez.

12. °°**Készenléte / hajlandóság az ítélet felfüggesztésére / a magunkévá tett szempontok / előítéletek feladására** (V)

13. **Készenléte a nyelvi / kulturális decentrációra / a relativizálás folyamatának megindítására** (V)

– A.4

Három attitűdkategória tartozik ide, melyek az egyén világban való létének pszichoszociológiai folyamataira összpontosítanak (a nyelvi és kulturális pluralitás közegében). Mondhatni az egyénre irányulnak. Az alkalmazkodóképesség elsősorban képesség, de olyan, amelyben fontos az attitűdkomponens. Különbséget teszünk az *alkalmazkodás vágya / készenlét az alkalmazkodásra* között, melyek magukban is attitűdök és az alkalmazkodás között, amely képesség.

**14. Hajlandóság / készenlét az alkalmazkodásra / rugalmasság (V, Á)**

**15. Önbizalom / komfortérzet (Á)**

**16. A jártasság érzete (V)**

Itt (az érzékenységgel kapcsolatos erőforrásoktól eltérően) a tartalom másodlagos (még ha tartalom mindig is szerepel): a hangsúly magán a jártasság érzetén, az intuíción, a tapasztalatokon mint az önbizalom alkotóelemein van.

– A.5

Ennek az erőforrásnak a fókuszában az egyén nyelvvel / kultúrával kapcsolatos viszonya áll, és emiatt ez az attitűd valószínűleg alapvető a plurális közeggel való foglalkozáshoz.

**17. Saját (nyelvi / kulturális) azonosságunk elfogadása (E, Á)**

– A.6

A hatodik csoportba a tanulásra vonatkozó attitűdök tartoznak. Annyiban is különböznek a többiekétől, hogy nem a sokszínűségekre vonatkozó attitűdök predikátumaihoz, hanem a tanulási képességhez kötődő erőforrásokhoz kapcsolódnak valamilyen módon.

**18. Érzékenység a tapasztalatokra (V)**

Ennek az aspektusnak nemcsak a tanulásban van központi jelentősége, de általánosságban is a nyelvekkel és kultúrákkal kapcsolatban. Olyan attitűd, amely feltételezi a napi valósággal való kapcsolatot (a tapasztalat figyelembevételével), amit felruház a mobilitás lehetőségeit.

**19. Motiváció a nyelvek tanulására (pl. az oktatás nyelve, idegen nyelvek stb. ) (V, Á)**

**20. Attitűdök a nyelvtanulással kapcsolatos megalapozott és helytálló reprezentációk kialakítására (E, V)**

### 2.1.3 Az alkategóriákról (a tárgyakról)

Az osztályozás második szintjén azok a tárgyak találhatóak, amelyekre az attitűdpredikátumokat alkalmazzuk.

A tudáshoz és a készségekhez hasonlóan az attitűdök sem függetlenek azokról a tárgyaktól, amelyekre utalnak, és amelyek hatása által az egyes predikátumok részben konkrét formát öltenek, különböző árnyalatokkal.<sup>48</sup> A második szinten, az alkategóriák között ezért az attitűdöket a tárgyak „területe” szerint rendeztük sorba (nyelv, majd a leírás részletesebb szintjén a szavak, hangzók, használat stb., utána kultúra, emberek stb.).

Hangsúlyozandó azonban – a kommentár 2.1.1.1-es szakaszában elmondott okokból és azon tényből kifolyólag, hogy a tárgyak többsége számos predikátumhoz kapcsolható – hogy nem törekedtünk a tárgyak olyan szisztematikus elrendezésére, mint a predikátumok esetében. Amennyire lehetséges, ügyeltünk arra, hogy minden predikátumra a kutatási anyagokban található lehető legjellemzőbb példákat vagy illusztrációkat alkalmazzuk és kivált arra, hogy olyanokat használjunk fel, amelyeknek a nyelvekre és kultúrákra vonatkozó pluralisztikus megközelítések közegében speciális pedagógiai tartalmuk van.

A húszt itt szereplő predikátumkategória szintjén<sup>49</sup> megpróbáltuk megkülönböztetni a predikátumokat azon tárgyak „típusa” szerint, amelyekre különösen szorosan vonatkoznak: így a *konkrét* tárgyakat (pl. x nyelv), *elvont* tárgyakat, amelyek önmagukban is különállóak lehetnek attól függően, hogy ölthetnek-e anyagi formát (pl. nyelvi sokszínűség) és hogy mennyire elvont fogalmat vagy érzést váltanak ki (pl. különbözőség, másság).<sup>50</sup> Emiatt a tárgyakat valódi (V), általános (Á) és elvont (E) kategóriákba soroltuk. A tárgyaknak ez a megkülönböztetése csak a predikátumkategóriák szintjén jelenik meg, nem az azokban szereplő leírásokban.

#### A „nyelv” és a „kultúra” alkategóriákról

A nyelveket és kultúrákat itt a tárgyak „tartományaiként” szemléljük. A szakirodalom tanulmányozása során megvizsgáltuk, hogy a predikátumok mindkét tartományra vonatkoznak-e vagy kifejezetten az egyikkel, vagy másikkal kapcsolatosak. Más szavakkal: a szerkezeti megfontolásokból követett módszer a nyelv és a kultúra elválasztására hasznosnak bizonyult, mivel rálátást engedett mindkét tartományra. Ez az oka annak, hogy a táblázatokban megtartottuk ezt a szétválasztást és megjegyzésekben mutattuk meg a kettő közti párhuzamokat (mikor mindkét területen ugyanazokat a jellemzőket fedeztük fel), az egyik vagy másik terület hiányosságait, az egyik vagy másik területhez kötődő „túlzásokat” valamint bizonyos ellentmondásokat a két tartomány között.

48 Vö. a 2.1.2-es szakaszban az „érzékenységet” predikátumát. A továbbiakban azonban nem részletezzük a különböző jelentésárnyalatokat.

49 De nem a predikátumkategóriák közé felvett egyes leírások szintjén.

50 Vegyük például X, Y és Z nyelveket, az osztály nyelvi palettáját. Más szavakkal: adott az élő nyelvek egy adott csoportja, melyeket globálisan szemlélhetünk, ezen keresztül a sokszínűséget mint értéket vizsgálhatjuk (vö. biodiverzitás). Úgy gondoljuk, a három típus elkülönítendő, mikor az attitűdökről beszélünk, hasonlóan ahhoz, amikor egy rasszista egyes emberfajtákat kritizál... pedig egy barátja az egyikbe tartozik. E megkülönböztetések pedagógiai következménnyel is járnak: elgondolkodhatunk, szükséges-e a konkrét nyelvek felderítése, mielőtt készen állnánk arra, hogy felfogjuk a nyelvi sokszínűség fogalmát, majd magát a sokszínűséget.

## 2.2 Megjegyzések a terminológiáról

Emlékeztető: lásd a teljes dokumentumra vonatkozó terminológiai megjegyzéseket, különösen megért, felismer és elismer predikátumokkal kapcsolatban.

### Méltányol, megbecsül, értékel

Ezek az igék kifejezik az „értéket tulajdonít” predikátumát és így legtöbbször el lehet kerülni a két-értelmű értékel predikátumot.

A megbecsüléssel kapcsolatban a második jelentés elkerülhető a főnév használatával (*megbecsülés valami iránt*) – ami attitűd – és ez világosan elkülönül az értékeléstől. A *valaminek a megbecsülése* kifejezést használtuk az egyik predikátumkategóriában (6. Tisztelet / megbecsülés). A *valaminek a megbecsülése* azonban nem alkalmazható minden közegben (\*Megbecsülést érez a nyelvi / kulturális kapcsolatok iránt) nehezen értelmezhető. Itt az *Értékeli [értéket tulajdonít] a nyelvi / kulturális kapcsolatoknak*<sup>o</sup> megfogalmazást alkalmaztuk.

### Figyelem

A kifejezésnek vannak olyan finom árnyalatai, amelyek a képességekre (*figyel valamire, koncentrárl...*) vagy az attitűdökhöz (*befogadó valami iránt...*) állnak közelebb. A második értelemben használjuk.

### Készenlét / szándék valamire...

Ezeket a kifejezéseket nem az egyes megvalósítható cselekvési képességek tényére vonatkozóan kell felfogni (akkor képességek lennének), hanem viszonyulásként, az egyénnek a világgal kapcsolatos attitűdjeként.

### Érzékenység [érzékenynek lenni], nyitottság...

Ez a két kifejezés egy, a bevezetőben már megemlített körülményt illusztrál (vö. az attitűdökre vonatkozó kommentár 2.1.2-es szakasza): az a tény, hogy a tárgy a predikátumhoz kötődik, befolyásolja annak jelentését (nyelvészeti értelemben ezt kollokációként értelmezzük vagy mint a kontextus pragmatikai hatását).

A kifejezések valódi tárgyakkal kapcsolatosak, melyek általában kötődnek a sokszínűséghez (pl. az 5.3.-as attitűd): *Nyitottság a nyelvekre / kultúrákra*) vagy ennél elvontabban alkalmazhatók az egyéni jellemzőkre (18: *Érzékenység a tapasztalatokra, az élményekre*).

### Értékel, valaminek értéket tulajdonít

Az „értékel” predikátum több jelentésű kifejezés. Jelentheti a következőket:

értéknek ítéli, értékesnek találja, értéknek tekinti (ez attitűdöt takar);

értékként mutatja meg (ez képesség);

értékel, tehát valaminek az eredményességét vizsgálja: (ez képesség).

A félreérthetőség kiküszöbölésére az *értékel* kifejezés helyett inkább az *értéket tulajdonít valaminek*, *megbecsül*, *méltányol* kifejezéseket használtuk a dokumentumban.



## E - A képességek

### 1. Az erőforrásleírások jegyzéke

#### 1. Képes megfigyelni / képes elemezni

|              |   |
|--------------|---|
| <b>1 +</b>   | <b>Képes megfigyelni és elemezni nyelvi jellemzőket / a kultúra ismerős és ismeretlen megnyilvánulásait a nyelvekben és kultúrákban</b>                                   |
| <b>1.1 +</b> | <b>Képes elemző folyamatokat és eljárásokat alkalmazni</b>  |
| 1.1.1 +      | Képes induktív megközelítés alkalmazására a nyelvi és kulturális jellemzők megfigyelésére és elemzésére   |
| 1.1.2 ++     | Képes a nyelv működésére vonatkozó hipotézisek felállítására  |
| 1.1.3 +++    | Képes a már ismert nyelvekre támaszkodva más nyelvek megismerésének útjait kidolgozni és szerkezetüket felfedezni   |
| 1.1.4 +++    | Képes több nyelv egyidejű megfigyelésével egy nyelv szerkezetére és működési módjára vonatkozó hipotézisek felállítására  |
| 1.1.5 +      | Képes analógiák beazonosítása alapján az általánosításokra  |
| <b>1.3 +</b> | <b>Képes különböző kulturális megnyilvánulások elemzésére</b>   |
| 1.3.1 +      | Képes egy kultúra jellegzetességeinek megállapítására   |
| 1.3.1.1 ++   | Képes saját kultúrája jellegzetességeinek megállapítására   |
| 1.3.2 ++     | Képes a kommunikatív gyakorlatban mutatkozó változatok kulturális eredetének elemzésére   |
| 1.3.2.1 ++   | Képes a kulturális különbségekből adódó félreértések elemzésére   |
| 1.3.2.2 ++   | Képes a viselkedés értelmezésére használt sémák (sztereotípiák) elemzésére  |
| 1.3.3 +      | Képes eredeti dokumentumok/reáliák (napilapok címei, híradók, tv-műsorok, rap zene, karikatúrák...) értelmezésére annak a médiakultúrának a fényében, ahol ezek készültek |

|               |   |
|---------------|---|
| 1.3.4 ++      | Képes konkrét viselkedésmódok kulturális alapjának elemzésére   |
| 1.3.5 ++      | Képes a társadalom konkrét jellemzőit mint a kulturális különbségek következményeit elemezni  |
| 1.3.5.1 +     | Képes a társadalmi viselkedés elemzésére annak kulturális közegéhez való kapcsolásával  |
| 1.3.5.2 +     | Képes a kulturális különbségek fényében elemezni a társadalmi struktúrákat  |
| <b>1.4 ++</b> | <b>Képes egy adott kultúra konkrét jellemzőinek (jelentések, hiedelmek, kulturális szokások...) értelmezésére szolgáló rendszer kidolgozására</b> |



## 2. Képes felismerni / beazonosítani

|               |   |
|---------------|---|
| <b>2 +</b>    | <b>Képes felismerni / beazonosítani nyelvi jellemzőket / a kultúra kifejeződéseit ismert vagy kevésbé ismert nyelveken és kultúrákban</b> |
| <b>2.1 +</b>  | <b>Képes a nyelvi formák felismerésére</b>  |
| 2.1.1 ++      | Képes a hangzó formák felismerésére [beazonosítására] [hangzó szöveg felismerésének képessége]  |
| 2.1.1.1 ++    | Képes egyszerű fonetikus jellemzők [hangzók] felismerésére [beazonosítására]  |
| 2.1.1.2 ++    | Képes a prozódiai jellemzők felismerésére [beazonosítására]   |
| 2.1.1.3 ++    | Képes hallás után ismert vagy ismeretlen nyelvből való szó morfémajának felismerésére [beazonosítására]                                   |
| 2.1.2 ++      | Képes írott formák felismerésére [beazonosítására]  |
| 2.1.2.1 ++    | Képes alapvető grafikus jelek {betűk, ideogramok, központosítási jelek ...} felismerésére [beazonosítására]                               |
| 2.1.2.2 ++    | Képes ismert vagy ismeretlen nyelven írott morféma / szavak felismerésére [beazonosítására]   |
| 2.1.3 +++     | Képes különböző nyelvi jellemzők alapján a különböző eredetű szavak felismerésére [beazonosítására]                                       |
| 2.1.3.1 ++    | Képes jövevényszavak felismerésére [beazonosítására]  |
| <b>2.2 ++</b> | <b>Képes a nyelvi kategóriák / nyelvtani jelölések felismerésére [beazonosítására]</b>  |
| 2.3.1 ++      | Képes nyelvek beazonosítására hangtani jellemzők alapján  |
| 2.3.2 ++      | Képes nyelvek beazonosítására írásmódjuk, írásjegyeik alapján   |
| 2.3.3 ++      | Képes nyelvek beazonosítására ismert szavak / kifejezések alapján   |
| 2.3.4 ++      | Képes nyelvek beazonosítására grammatikai jellemzők alapján   |
| <b>2.4 ++</b> | <b>Képes pragmatikai funkciók beazonosítására</b>   |

|            |  |
|------------|--|
| 2.5 ++     | <b>Képes diskurzustípusok beazonosítására</b>  |
| 2.6 ++     | <b>Képes°kulturális specifikum /kulturális jellemzők° beazonosítására [felismerésére] [észlelésére]°</b>                 |
| 2.6.1 ++   | Képes kultúraspecifikus jellemzők felismerésére / beazonosítására  |
| 2.6.2 ++   | Képes kulturális referenciák / kötődések felismerésére [beazonosítására]   |
| 2.6.2.1 +  | Képes az osztálytársak/egy adott csoport tagjai kulturális referenciáinak / kötődéseinek felismerésére [beazonosítására] |
| 2.6.3 ++   | Képes a kulturális különbségekből eredő kommunikációs változatok felismerésére [beazonosítására]                         |
| 2.6.3.1 ++ | Képes a kommunikációs kultúra különbségeiből eredő félreértésekben rejlő veszélyek beazonosítására                       |
| 2.6.4 ++   | Képes a kulturális különbségekkel kapcsolatos speciális viselkedésformák felismerésére [beazonosítására]                 |
| 2.6.5 ++   | Képes a kulturális előítéletek felismerésére [beazonosítására]   |

### 3. Képes összehasonlítani

|                |   |
|----------------|---|
| <b>3 +++</b>   | <b>Képes összehasonlítani a különböző nyelvek / kultúrák nyelvi és kulturális jellemzőit [képes észrevenni az egyes nyelvek és kultúrák közti közelséget vagy távolságot]</b> |
| <b>3.1 +++</b> | <b>Képes alkalmazni az összehasonlítás eljárásait</b>   |
| 3.1.1 +++      | Képes viszonyokat megállapítani (nyelvek és kultúrák között) a hasonlóság különböző fokainak alkalmazásával   |
| 3.1.2 +++      | Képes egy sor különböző kritériumot alkalmazni a nyelvi és kulturális közelség vagy távolság felismerése érdekében  |
| <b>3.2 +++</b> | <b>Képes az összehasonlított hangzók közti közelség vagy távolság észlelésére (auditív diszkrimináció képessége)</b>  |
| 3.2.1 +++      | Képes az egyszerű fonetikai elemek (hangzók) közti közelség vagy távolság észlelésére   |
| 3.2.2 +++      | Képes az összehasonlított prozódiai jegyek közti közelség vagy távolság észlelésére   |
| 3.2.3 +++      | Képes a szó vagy a morféma szintjén a fonetikai jegyek közti közelség vagy távolság észlelésére   |
| 3.2.4 +++      | Képes a nyelvek hallás utáni összehasonlítására   |
| <b>3.3 +++</b> | <b>Képes az írásos formák közti közelség vagy távolság észlelésére</b>  |
| 3.3.1 +++      | Képes az írott jelek közti hasonlóságok és különbségek észlelésére  |
| 3.3.2 +++      | Képes a szó vagy a morféma szintjén a grafikai jegyek közti közelség vagy távolság észlelésére  |
| 3.3.3 +++      | Képes két vagy több nyelv által használt írásmód összehasonlítására   |
| <b>3.4 +++</b> | <b>Képes a különböző nyelvek lexikai hasonlóságainak észlelésére</b>  |
| 3.4.1 +++      | Képes a közvetlen lexikai hasonlóságok észlelésére  |
| 3.4.2 +++      | Képes a közvetett lexikai hasonlóságok észlelésére [az azonos szócsaládba tartozó kifejezésekben meglévő hasonlóságok beazonosításával]                                       |
| 3.4.3 +++      | Képes a jövevényszavak formáját összehasonlítani az eredeti nyelvben meglévő formával   |

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>3.5 +++</b>  | <b>Képes észlelni a globális hasonlóságokat két vagy több nyelv között</b>  |
| 3.5.1 +++       | Képes a nyelvek közötti hasonlóságok alapján hipotéziseket felállítani rokonságukról  |
| <b>3.6 +++</b>  | <b>Képes a különböző nyelvekben összehasonlítani a hangzó formák és az íráskép viszonyát</b>  |
| <b>3.7 +++</b>  | <b>Képes összehasonlítani különböző nyelvekben a grammatikai szerkezeteket</b>  |
| 3.7.1 +++       | Képes összehasonlítani a különböző nyelvek mondat szerkezeit  |
| <b>3.8 +++</b>  | <b>Képes összehasonlítani különböző nyelvekben a mondatrészeket</b>   |
| <b>3.9 +++</b>  | <b>Képes összehasonlítani a különböző nyelvek / társadalmak kommunikációs kultúráját</b>  |
| 3.9.1 +++       | Képes összehasonlítani a különböző nyelvek diskurzustípusait  |
| 3.9.1.1 +++     | Képes összehasonlítani a saját nyelvben meglévő diskurzustípusokat a más nyelvek által használtakkal  |
| 3.9.2 +++       | Képes összehasonlítani a különböző nyelvekben használt kommunikatív eszköztárakat   |
| 3.9.2.1 +++     | Képes összehasonlítani az egyén saját nyelvi viselkedését más nyelveket beszélőkével  |
| 3.9.2.2 +++     | Képes összehasonlítani a saját és a más nyelveket beszélők nem verbális kommunikációs viselkedése közti különbségeket   |
| <b>3.10 +++</b> | <b>Képes összevetni kulturális megnyilvánulásokat [képes a nyelvi és kulturális közelség vagy távolság felismerésére]</b>   |
| 3.10.1 +++      | Képes egy sor különböző kritérium alkalmazására a közelség vagy távolság felismerésére  |
| 3.10.2 +++      | Képes a társadalom különböző területeivel kapcsolatos különbségek és hasonlóságok felismerésére {életkörülmények, a munka világa, civil szféra tevékenységeiben való részvétel, a környezet iránti megbecsülés ...} |
| 3.10.3 +++      | Képes a kulturális jellemzőkkel {pl. az idő fogalmával ...} kapcsolatos jelentések / konnotációk összehasonlítására   |
| 3.10.4 +++      | Képes összehasonlítani különböző kulturális szokásokat és gyakorlatokat   |
| 3.10.5 +++      | Képes felismerni a kötődéseket egy másik kultúra dokumentumai / eseményei és a sajátjai között  |

#### 4. Képes a nyelvekről és kultúrákról beszélni

|          |   |
|----------|---|
| 4 +      | <b>Képes a saját nyelvéről / kultúrájáról / más nyelvekről / más kultúrákról beszélni / azok egyes aspektusait elmagyarázni</b>   |
| 4.1 ++   | <b>Képes olyan értelmező rendszer megalkotására, amely lehetővé teszi saját kultúrája egy jellemzőjének érthető elmagyarázását egy idegen nyelvű beszélgetőpartner számára / egy másik kultúra egy jellemzőjének érthető elmagyarázását saját kultúrájából származó beszélgetőpartner számára</b> |
| 4.1.1 ++ | Képes beszélni a kulturális előítéletekről  |
| 4.2 ++   | <b>Képes a kulturális félreértések beazonosítására és elmagyarázására</b>   |
| 4.3 +    | <b>Képes kifejezni a nyelvről való tudását</b>  |
| 4.4 ++   | <b>Képes a kulturális sokszínűséget támogató okfejtésre</b>   |

## 5. Képes az egyik nyelv ismeretét (kompetenciák) egy másik nyelven a szövegértésben, produkcióban mozgósítani

|            |   |
|------------|---|
| 5 +++      | <b>Képes az egyik nyelven való ismereteit és képességeit egy másik nyelven a megértéshez és a produkcióhoz felhasználni</b>   |
| 5.1 +++    | <b>Képes a nyelvek közti hasonlóságokat a megértést és nyelvi produkciót szolgáló stratégiákként használni</b>  |
| 5.1.1 +++  | Képes egyfajta hipotézisgrammatika felállítására <a nyelvi analógiák és eltérések alapján>  |
| 5.1.2 ++   | Képes az ismeretek átvitelét lehetővé tevő transzferalapok felismerésére <“transzferalap” = olyan elem, mely lehetővé teszi az ismeretek átvitelét egyik nyelvről a másikra, adott nyelven belül>   |
| 5.1.2.1 ++ | Képes transzferalapok összevetésére a célnyelv és az egyéb, a tanuló által mentálisan aktiválható nyelvek között  |
| 5.1.3 +++  | Képes nyelvközi transzferre egy ismert és egy ismeretlen nyelv között (felismerő transzfer <melyek egy ismert nyelv beazonosított jellemzője és egy ismeretlen nyelvben kutatott jellemző között hoznak létre kapcsolatokat > / produkciós transzfer <produkció egy adott nyelven egy másik nyelven birtokolt kompetenciára építve >) |
| 5.1.3.1 ++ | Képes a nyelvi formák transzferálására / a különböző fonológiai és grafikai rendszerek különbségei között felismert szabályszerűség vagy szabálytalanság alapján transzferfolyamatok beindítására <sup>o</sup>  |
| 5.1.3.2 ++ | Képes tartalmi (szemantikai) transzfer végrehajtására <képes felismerni a beazonosított szemantikai egyezésekben a jelentés magját>   |
| 5.1.3.3 ++ | Képes egy ismeretlen nyelvben a nyelvtani szabályszerűségek megállapítására egy/ vagy több ismert nyelv szemantikai, valamint morfoszintaktikai jellemzői alapján / képes morfoszintaktikai transzfer kivitelezésére  |
| 5.1.3.4 ++ | Képes „pragmatikai” transzfer kivitelezésére <képes kapcsolatokat létesíteni az anyanyelv és egy másik nyelv kommunikációs szokásai között>   |
| 5.1.4 ++   | Képes nyelven belüli transzfert alkalmazni a nyelvközi transzfer előkészítéseként/következményeként   |
| 5.1.5 ++   | Képes ellenőrizni transzfer-tevékenysége érvényességét  |
| 5.2 ++     | <b>Képes az első nyelven használt olvasási stratégiák beazonosítására és azok használatára más nyelvek tanulásában</b>  |

## 6. Képes az interakcióra

|                |   |
|----------------|---|
| <b>6 ++</b>    | <b>Képes az interakcióra olyan helyzetekben, ahol különböző nyelvek és kultúrák lépnek érintkezésbe egymással</b>                   |
| <b>6.1 +++</b> | <b>Képes figyelembe venni a különböző résztvevők nyelvi eszköztárát a kétnyelvű és többnyelvű csoportokban való kommunikációban</b> |
| 6.1.1 ++       | Képes átfogalmazni a mondandóját  |
| 6.1.2 ++       | Képes okfejtésre  |
| 6.1.3 +++      | Képes interakciós stratégiák megbeszélésére   |
| <b>6.2 ++</b>  | <b>Képes segítséget kérni a kétnyelvű és többnyelvű csoportokban való kommunikáció során</b>  |
| 6.2.1 +        | Képes kifejezni a beszédben vagy megértésben jelentkező problémákat   |
| 6.2.2 ++       | Képes megkérni a beszélgetőpartnert az elmondottak átfogalmazására  |
| 6.2.3 ++       | Képes megkérni a beszélgetőpartnert az elmondottak egyszerűbb elismételésére  |
| 6.2.4 ++       | Képes megkérni a beszélgetőpartnert egy másik nyelvre való váltásra   |
| <b>6.3 +++</b> | <b>Képes figyelembe venni a szociolingvisztikai és szociokulturális különbségeket a hatékonyabb kommunikáció érdekében</b>          |
| 6.3.1 ++       | Képes az udvariassági formulák megfelelő használatára   |
| 6.3.2 ++       | Képes a megszólítás helyzethez illő formáinak használatára  |
| 6.3.3 ++       | Képes a helyzetnek megfelelő különböző beszédregiszterek használatára   |
| 6.3.4 ++       | Képes az árnyalt kifejezésre a beszélgetőpartner kulturális háttérének figyelembevételével  |
| <b>6.4 +++</b> | <b>Képes „nyelvek között” kommunikálni</b>  |
| 6.4.1 ++       | Képes egy nyelven beszámolni egy vagy több nyelven szerzett információiról  |
| 6.4.1.1 +++    | Képes egy összegzés vagy exozé előadására egy nyelven többnyelvű dokumentumok alapján   |

|           |  |
|-----------|--|
| 6.5 +++   | Képes a kétnyelvű / többnyelvű beszédre  |
| 6.5.1 +++ | Képes a nyelv-, kódváltásra, /váltogatására, a kommunikációs módok váltogatására                       |
| 6.5.2 +++ | Képes a nyelvi produkcióra akár a nyelvek keverésével  |
| 6.5.3 +   | Képes kiaknázni a beszélgetőpartnerek számára közös harmadik nyelvet a hatékony kommunikáció érdekében |



## 7. A tanulás képessége

|                |   |
|----------------|---|
| 7 +            | Képes asszimilálni [megtanulni] nyelvi jellemzőket vagy nyelvhasználati formákat / kulturális referenciákat vagy viselkedést, melyek az ismert, vagy kevésbé ismert nyelvekhez és kultúrákhoz tartoznak |
| <b>7.1 +</b>   | <b>Képes ismeretlen jellemzők memorizálására</b>  |
| 7.1.1 ++       | Képes ismeretlen hangzók {egyszerű fonetikai jellemzők, prozódiai jellemzők, szavak...} memorizálására  |
| 7.1.2 ++       | Képes ismeretlen írások {betűk, ideogramok, szavak...} jellemzőinek memorizálására  |
| <b>7.2 +</b>   | <b>Képes egy ismeretlen nyelv elemeinek reprodukciójára</b>   |
| 7.2.1 ++       | Képes ismeretlen hangzók {egyszerű fonetikai jellemzők, prozódiai jellemzők, szavak...} reprodukciójára   |
| 7.2.2 ++       | Képes ismeretlen írások {betűk, ideogramok, szavak...} jellemzőinek reprodukciójára   |
| <b>7.3 +++</b> | <b>Képes kiaknázni a nyelvekkel és kultúrákkal kapcsolatos korábbi tudását a tanulás elősegítésére</b>  |
| 7.3.1 +++      | Képes a korábbi interkulturális élmények hasznosítására a tanulás gazdagítása érdekében   |
| 7.3.2 +++      | Képes egy adott nyelven/nyelvről megszerzett ismeretek és képességek felhasználására egy másik nyelv tanulásában  |
| <b>7.4 +++</b> | <b>Képes ismert nyelv és ismeretlen nyelv közötti transferek kiaknázására függetlenül attól, hogy sikeresek vagy sikertelenek voltak az új nyelv jellemzőinek elsajátítása érdekében</b>                |
| <b>7.5 +++</b> | <b>Képes rendszert alkotni az ismert nyelvek közötti egyezések és eltérések beazonosítására</b>   |
| <b>7.6 +</b>   | <b>Képes az autonóm tanulásra</b>   |
| 7.6.1 +        | Képes autonóm módon megszervezni a tanulást   |
| 7.6.2 +        | Képes felhasználni a nyelvi és kulturális tanulást segítő forrásokat  |
| 7.6.2.1 +      | Képes felhasználni egy idegen nyelv vagy kultúra közegére vonatkozó információs forrásokat  |
| 7.6.2.2 ++     | Képes felhasználni nyelvi referenciamunkákat {kétnyelvű szótárak, nyelvtani összefoglalók...}   |
| 7.6.2.3 +      | Képes felhasználni mások segítségét a tanulás érdekében (/képes megkérni a beszélgetőpartnert a hibák javítására / képes információt vagy magyarázatot kérni /)   |

|             |   |
|-------------|---|
| 7.6.2.4 +   | Képes felhasználni a társadalmi tapasztalatokat az egyéni tanulásban {intézmények, rítusok, a tér és idő korlátai}  |
| 7.7 ++      | <b>Képes a reflektív tanulásra</b>  |
| 7.7.1 ++    | Képes saját tanulási szükségleteinek / tanulási céljainak meghatározására   |
| 7.7.2 +     | Képes tanulási stratégiák tudatos alkalmazására   |
| 7.7.3 ++    | Képes kiaknázni a korábbi tanulási tevékenységekből származó tapasztalatokat az új tanulás hatékonyabbá tételé érdekében [képes a tanulási transzfer alkalmazására] |
| 7.7.3.1 +++ | Képes hasznosítani a korábbi nyelvi tapasztalatokat, kompetenciákat új ismeretek és kompetenciák kiépítésére egy másik nyelvben                                     |
| 7.7.4 +     | Képes megfigyelni és ellenőrizni saját tanulási folyamatait, eljárásait   |
| 7.7.4.1 +   | Képes beazonosítani a tanulásban tett előrehaladást / annak hiányát   |
| 7.7.4.2 +   | Képes összehasonlítani a különböző tanulási útvonalakat sikerességük vagy sikertelenségük figyelembevételével   |

## 2. Kommentár

### 1. Szerkezet

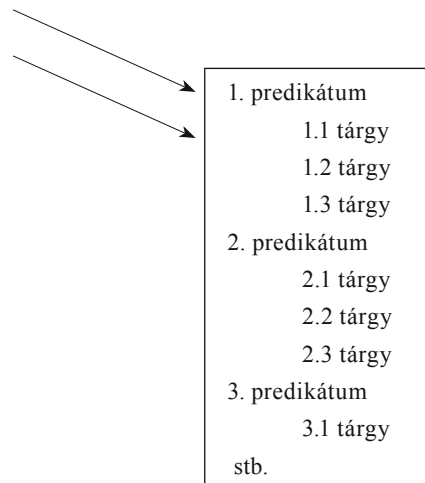
#### 1.1 Predikátumok és tárgyak

Az ismeretekhez és a képességekhez hasonlóan a leírások itt is predikátumokból és tárgyakkól tevődnek össze. A predikátum egy képességtípusra utal (*képes megfigyelni, meghallgatni, beazonosítani, összehasonlítani, használni, interakcióba lépni, kialakítani magának, memorizálni...*), a tárgy pedig arra a dologra, vagy fogalomra, amelyre a képesség alkalmazható: *írárszerek (képes megfigyelni), félreértések (képes beazonosítani), a beszélgetőpartnerek eszköztára (képes figyelembe venni), helyzetek (képes bennük az interakcióra).*<sup>51</sup>

#### 1.2 Kategóriák és alkategóriák

A leírások listáinak a szerkezete

- az első szinten a predikátumok szerint
- a kategóriákon belül a tárgyak alkategóriái szerint a következő:



#### 1.3 A kategóriákról (a „predikátumokról”)

Hét kategóriát azonosítottunk be:

1. képes megfigyelni / elemezni
2. képes felismerni / beazonosítani
3. képes összehasonlítani
4. képes beszélni a nyelvről és kultúráról
5. képes felhasználni az egyik nyelvről tudását egy másik megértésében és az azon való kommunikációban
6. képes az interakcióra
7. tanulási képesség.

<sup>51</sup> Nem célunk a leírások pontos, mindenre kiterjedő logikai és szemantikai elemzése, csak a listák szerkezetének alapelveit szeretnénk megmutatni. További részletekért ld. az A rész 5.3.1-es szakaszát.

## a) Kiválasztásuk módjáról<sup>52</sup>

### A kölcsönös kizárás kérdése:

A kérdésre kitértünk az A rész 5.3.3-as szakaszában, amikor a képességek listáiból vett kategóriát használtunk példaként.

Megmutattuk, hogy a *beazonosítás* és *összehasonlítás* közti különbségek relevánsak, de nem zárják ki kölcsönösen egymást, lévén, hogy az *összehasonlítás* alapja a *beazonosítási* művelet.

Ha erre a példára korlátoznánk figyelmünket, a probléma egyszerűnek tűnne, és könnyen meg lehetne oldani azzal, hogy a *beazonosítás* tartalmazza az *összehasonlítást* (ami azt jelentené, hogy a *beazonosítás képessége* „összetett erőforrás”).

Egy másik példán azonban, ami a *beazonosítás* és *elemzés* közti kapcsolatokat érinti, láthatjuk, hogy a két művelet közti viszonyok korántsem ilyen egyszerűek és nyilvánvalóak.

A *képes összehasonlítani* kategóriában szerepel a következő leírás: *Képes összehasonlítani a különböző nyelvek mondatszerkezeteit* (3.7.1).

A mondatszerkezetek összehasonlítása kétségtelenül feltételezi az elemzést (a grammatikai szerkezetek nem közvetlenül figyelhetők meg, hanem az értelmezett közlésen végzett elvont művelet eredményeként tudatosulnak). Maga a strukturális elemzés (amelyhez felvettük az 1.2.8-as pontban a *képes elemezni* kategóriát) is igényli a *képes a beazonosításra* kategóriáját. Egy mondat elemzéséhez szükség van például a tagadások *beazonosítására* (amelyekkel már találkozhattunk egy másik közlés során)...<sup>53</sup> A korábbi példából pedig tudjuk, hogy a *beazonosítás* magában foglalja az *összehasonlítást*...

Az iménti elemzést ábrázolhatjuk is: az „a ← b” képlettel, melynek jelentése: „a feltételezi / magában foglalja b-t”.

*Képes összehasonlítani* ← *képes elemezni* ← *képes beazonosítani* ← *képes összehasonlítani*.<sup>54</sup>

Más szavakkal (és később ezt a pontot használjuk majd a predikátumok sorrendjének taglalásakor), az összehasonlított tárgyak természetétől (pontosabban komplexitásuktól) függően az összehasonlítás vagy feltételezi az elemzést, vagy nem. Az ábrán szereplő utolsó *képes összehasonlítani* elem esetében tovább folytathattuk volna az elmélkedést, hogy megmutassuk, az a *megfigyelés képességét* is feltételezi (még visszatérünk ehhez a ponthoz).

52 A következő megjegyzések az első három predikátumkategóriára vonatkoznak, és lehetővé teszik olyan megállapítások megfogalmazását, amelyek – amennyiben a témában még nem készült átfogó vizsgálat – alkalmazhatók a többi kategóriára is.

53 A tagadás helyett hozhattuk volna az igéket példának (végződéseiket). De ez egyben az ige elemzésével járt volna, ami tovább komplikálta volna a példát. Mindenesetre látni kell, hogy az egymásba fonódás állandóan jelen van, és mi csupán az elv illusztrálását kíséreltük meg.

54 Ügyeltünk arra, hogy ne körkörös legyen az ábrázolás, ami összekeverte volna a két összehasonlítást egyetlen példában. Látható, hogy bár az egyes folyamatok összehasonlítással járnak, nem ugyanazokra a tárgyakra vonatkoznak.

## A működés (valamint a predikátumok) bonyolultságának kérdése

Az imént egy olyan elemzést vezettünk elő, melyben a *beazonosítás* „magában foglalta” az *összehasonlítást*, és így az *összehasonlítás képességét* összetettnek mondtuk.

Az előző példa második tagjából vett illusztráció megmutatja, mennyire bizonytalan némely döntés. Mondhatjuk-e azt, hogy *(a különböző nyelvek mondatszerkezeteinek) összehasonlításának képessége* „magában foglalja” *(a szintaktikai struktúrák) elemzési képességét*? A fentebb említett „a ← b” képletben ügyeltünk arra, hogy a „feltételezi”<sup>55</sup> és „magában foglalja” kifejezéseket használjuk. Az első adódó értelmezés szerint a *szintaktikai szerkezetek összehasonlításának művelete* eltér a *szintaktikai szerkezetek elemzésétől*, ami arra utal, hogy már elvégezték az elemzést és ez az azt követő művelet.

Ebben az esetben tehát semmi sem kényszeríti ránk a *szintaktikai szerkezetek összehasonlítását* olyan összetett erőforrásnak tekinteni, amely tartalmazza a *szintaktikai szerkezetek elemzését*, legalábbis az összehasonlítás és elemzés kapcsán.

Elgondolkozhatunk azonban azon, hogy ez az értelmezés valóban lehetetlen-e a *beazonosítás* és *összehasonlítás* közti viszonyt illetően. Lehet, hogy ezúttal is két egymást követő műveletről van szó? Először összehasonlítás történik meg, majd ettől elkülönülten a *beazonosítás*, mely feltételezi az előző folyamatot, de nem foglalja azt magában. Ebben a megközelítésben a *beazonosítás képessége* immár nem összetett, hanem egyszerű erőforrásnak tekintendő.

Ezek alapján igaznak tartjuk a következőket, hacsak a miénknél mélyebb elemzés következtében meg nem változik a felfogásunk:

- a kognitív folyamatok valóságában a két művelet integrációja vagy elválasztása a konkrét feladattól (pl. a nehézségi fok) és a (tágan értelmezett) kontextustól függ (utóbbi magában foglalja az előzetes tudást és azok hozzáférhetőségét);
- Itt már a kompetencialeírások összeállításakor alkalmazott kontextusfüggetlen megközelítések alkalmazhatóságának határaihoz érkeztünk.

(Ezek a megfontolások összhangban vannak az A rész 3.2.2-es szakaszában az erőforrások egyszerűségéről vagy összetettségéről mondottakkal.)

---

55 A „feltételez”-t mint nyelven kívüli referenciát alkalmazzuk, nem mint a szemantikai elemzés kategóriáját.

### **Képes megfigyelni / képes elemezni: a predikátumok váltakozása a tárgy komplexitásának függvényében**

A *megfigyelés* / *elemzés* közti váltakozás nagyrészt az adott tárgy komplexitásától függ. Az *elemzés* nem alkalmazható egyszerű tárgyakra (pl. az ABC részekre nem bontható egy betűjét csak megfigyelni lehet, elemezni nem), így tehát az itt végzett művelet a *megfigyelés* egy változatának tűnik. Ez indokolja a két predikátum elhelyezését egy kategórián belül:

Ha a tárgyak, amelyek „természetüknél fogva” a valóságban összetettek (1.3.3: eredeti dokumentumok /reáliák, 1.2.8: szintaktikai szerkezet stb.), inkább igénylik az elemzés predikátumát, mint a megfigyelést. A váltakozás nem automatikus, hanem a következőktől függ:

- nem létezik olyan „határvonal”, melyen túl a tárgy összetett: ebből a szempontból a tárgyak kontinuumon helyezkednek el;
- mint ahogy azt jeleztük, a komplexitás „a valóságban” csak egy azon tényezők közül, melyek alapján választhatunk a megfigyelés és az elemzés között. A másik tényező az, ahogy a beszélő a tárgyat szemléli: nem összetett tárgyként, globálisan, vagy komplex tárgyként, melynek az alkotóelemeit, valamint a köztük fennálló viszonyokat is vizsgálni kell.

Nem meglepő tehát, hogy mindkét kifejezés alkalmazható ugyanarra a tárgyra (vö. 1.2.8: *Képes megfigyelni / elemezni a szintaktikai szerkezeteket*).<sup>56</sup>

### **Képes beazonosítani / felismerni: A választást a tárgy környezete szabja meg.**

Nézzük a következő két feladatot és helyettesítsük be a xxxxx-t és yyyyy-t *beazonosítással* és *felismeréssel*:

- 1) Az 1. feladatban a beazonosítandó tárgy önmagában áll (a „tutti” szó szerepel egy címkén a tanuló előtt): azt mondhatjuk, hogy az egyénnek xxxxx-ie kell a „tutti” szót (pl.: „Ezzel a szóval már találkoztam tegnap, emlékszem rá.”)
- 2) A 2. feladatban a beazonosítandó tárgy (itt is a „tutti” szó) egy szövegben vagy szólistán szerepel, ami a tanuló előtt van: azt mondhatjuk, hogy az egyénnek yyyyy-ia kell a „tutti” szót (pl.: „Megtaláltam azt a szót, amit meg kellett keresnem. Tegnap is láttam. Emlékszem rá.”)

A használat így alakul:

- a *beazonosít* alkalmazható a xxxxx-ra és yyyyy-ra (1-es vagy 2-es feladat)
- a *felismer* csak yyyyy-ra alkalmazható (2-es feladat)

Ezért igazolhatónak tűnik, hogy a a *felismerést* a *beazonosítás* egy változatának tekinthetjük, amelyet csak akkor használhatunk, ha a tárgy hasonló tárgyakkal egy csoportban tűnik fel.

---

56 A két predikátum közti választásban segítségünkre voltak a forrásmunkák.

## b) Az elrendezésről

### A metanyelvi használatról a kommunikatívig

Könnyen átlátható, hogy a lista a metanyelvi megfigyeléssel és reflexióval kapcsolatos kategóriákkal kezdődik és a kommunikációval kapcsolatosakkal végződik, a tanulási képesség kategóriájától eltekintve.

Itt is kontinuumról van szó, nem két különálló területről. A metanyelvi kategóriákban szereplő képességek nem csak a reflexió során használhatók (pl. tipikusan a metanyelvi tevékenységek során a nyelvi órán), hanem minden kommunikációs helyzetben, mint a kommunikációs tevékenységet segítő képességek.

### A tanulási képesség kategóriájáról

Az A rész 5.4-es szakaszában azt mondtuk, hogy a képességek egyfajta csoportosítása nem jelenti azt, hogy kizárólag az ott szereplő erőforrások járulnak hozzá a K2, azaz a plurális nyelvi és kulturális eszköztár kiszélesítésének kompetenciájához.

A plurális nyelvi és kulturális eszköztár bővítését olyan erőforrások is segítik, melyek nem szerepelnek a *tanulási képesség* kategóriájában – legyenek akár metanyelvi képességek (pl. *Képes a pragmatikai funkciók elemzésére, Képes érzékelni a lexikai közelséget...*) vagy vonatkozzanak a kommunikációs tevékenységre (*Képes a kétnyelvű / többnyelvű beszédre, Képes megkérni a beszélgetőpartnert az átfogalmazásra...*).

A *tanulási képesség* kategóriában olyan leírásokat találunk, melyek predikátumai a tanulási műveletre utalnak (*képes memorizálni, reprodukálni*) vagy amelyek tárgyai nem nyelvi vagy kulturális jellemzőkre, hanem a tanulási terület aspektusaira vonatkoznak (*tanulási megközelítések, tapasztalat, szükségletek*).

### Egy nehezen megragadható tengely: az egyszerűtől a bonyolultig

A lehetőségek függvényében igyekeztünk a *metanyelvi / kommunikációs* tengely mellett egy második *egyszerű / összetett* tengely mentén megfogalmazni a leírásokat.

Az ímént a predikátumok által hivatkozott műveletek közti bennfoglalás és előfeltétel viszonyainak komplexitásáról tett megjegyzések (vö. a „magában foglalja” és „feltételezi” kifejezések értelmezését) megmutatták e törekvés korlátait. Ha igaz, hogy egy adott művelet bonyolultsága többek között – vagy talán elsősorban – a hivatkozott tárgyak összetettségétől függ (ahogy az *összehasonlítás* kapcsán, valamint a *megfigyelés / elemzés* közti változás során megfigyelhetjük), akkor igen csalóka lenne az a gondolat, hogy a szerkezetet a predikátumok belső összetettségére építsük.

Mindazonáltal intuitíve van valamelyes alapja a *Képes megfigyelni / elemezni, Képes beazonosítani / felismerni, Képes összehasonlítani* sorrendnek. Lehetséges, hogy ez az összetettség egy további vonásának tudható be, ami nem más, mint azon tárgyak száma, melyekre a művelet alkalmazható. A megfigyelés és elemzés irányulhat egyetlen tárgyra (megfigyelhető / elemezhető egy szótag még akkor is, ha ez arra utal, hogy más szótagokat is bevonunk), viszont az összehasonlítást több tárgyra alkalmazzuk (ahogyan a beazonosítást és felismerést is, mivel ezek magukban foglalják, vagy feltételezik az összehasonlítást).

Az egyszerűtől az összetettig haladó sorrend megléte egyöntetűbb az első három, mint az azutáni kategóriákban. Alapvetően metanyelvi kategóriák, melyek részévé válhatnak a kommunikációhoz kötődő összetett tevékenységeknek.

#### 1.4 Az alkategóriákról (a tárgyakról)

Ha eltekintünk az imént a *Képes elemezni* kategóriára megállapított megszorításoktól (a tárgy szükségképpen összetett), akkor a leírásokban szereplő legtöbb nyelvi vagy kulturális tárgyról elképzelhető, hogy kombinálhatóak a legtöbb predikátummal.<sup>57</sup> Két példával illusztráljuk ezt:

- a 6.3.1-es pontban szereplő *Képes a megfelelő udvariassági formulák használatára* leírás tárgya az „udvariassági formulák” a következő predikátumok tárgyaként is alkalmazható: *Képes megfigyelni / elemezni* *Képes beazonosítani / felismerni* *Képes egy nyelvet összehasonlítani / arról beszélni / használni... egy másik megértésében vagy az azon való kommunikációban*
- az 1.2.4-es pontban szereplő *Képes az írásrendszerek megfigyelésére* tárgya, az írásrendszerek a következő predikátumok tárgyaként is alkalmazható: *Képes megfigyelni / elemezni – Képes beazonosítani / felismerni* *Képes egy nyelvet összehasonlítani / arról beszélni / használni ... egy másik megértésében vagy az azon való kommunikációban / Képes megfelelően használni (az írásjegyeket...).*

Egy keresztcsoportosítási probléma jelentkezett itt (vö. az A rész 5. pontját, ahol a példa szintén a képességekre vonatkozik).

A következő megoldást alkalmaztuk a képességek listáira: Nem vettük fel valamennyi lehető kombinációt, csak azokat, amelyek – munkánk pedagógiai céljának megfelelően – olyan kompetenciák alkotóelemeinek tekinthetők, amelyek elsajátítására törekszünk a tanulás különböző szintjein a nyelvek és kultúra pluralisztikus megközelítései révén. Ennek a pedagógiai vonatkozású elvnek az alkalmazása érdekében támaszkodtunk mind a más szerzők által már leírtakra, mind a területtel kapcsolatos saját tapasztalatunkra és szakértelmünkre, amint azt a kötet elején az általános bevezetőben már hangoztattuk.

---

57 Ezúttal nem engedtünk a csábításnak, hogy belekezdjünk egy episztemológiai érdeklődésre számot tartó részletes elemzésbe.



## b. Az alkategóriák sorrendjéről

Minden predikátumkategórián belül az alábbi elvek szerint határoztuk meg az alkategóriákat:

- általános (pl. módszertani jellegű) leírások, mint Képes használni .../ Képes elemző eljárások alkalmazására ... majd ezeket követik a konkrét tárgyakra vonatkozó leírások (1.2.10. Képes a pragmatikai funkciók elemzésére);
- a nyelvre vonatkozó leírásokat a kultúrára vonatkozó leírások előtt szerepeltettük, ahogy az ismeretlistákban is tettük;
- az egyszerű tárgytól haladtunk az összetettebbek felé;
- a nyelv tartományában a jelölőre vonatkozó leírások (fonológiai jellemzők, írással kapcsolatos leírások) a jelöltre vonatkozó leírások (valóság, pragmatikai jegyek) előtt szerepelnek.

## 2. Megjegyzések a terminológiáról

Emlékeztető: lásd a teljes kötetre vonatkozó terminológiai megjegyzéseket is, különösen a *megértéssel*, *felismeréssel*/*elismeréssel* kapcsolatban.

### Beazonosít

Ez a szó a következő alapvető jelentésekkel bír:

- olyan művelet, mely elvezet ahhoz a döntéshez, hogy egy tárgy és egy másik tárgy (vagy pontosabban: ugyanannak a tárgynak két előfordulása) azonos. Például be lehet azonosítani egy szót egy korábban már megismerttel;
- olyan művelet, mely elvezet ahhoz a döntéshez, hogy egy tárgy azonos jellemzőkkel rendelkező tárgyak csoportjába tartozik. Például be lehet azonosítani a *zsiráf* szót mint az arab *zarâfa* szóból eredő, több nyelvben használt jövevényszót.

A „beazonosítás” mindkét esetben felveti a tárgy „azonosságának” kérdését. Ugyanakkor ismerjük a „beazonosítás” olyan példáit, ahol nem az azonosság kérdéseiről van szó. Például be lehet azonosítani egy kultúra jellegzetességeit olyan értelemben, hogy képesek vagyunk eme jellegzetességek megfigyelésére / elmondani, mik azok.

A *beazonosítást* (csakúgy, mint a *felismerést*) kizárólag az imént az a) és b) pontban jelzett értelemben használjuk.

### Felismer

Lásd a *beazonosítást*.

### Átvisz /transzferál/ transzfert hajt végre

Ez a kifejezés azt a folyamatot jelöli, melynek során egy, a nyelvekkel és kultúrákkal kapcsolatos reflexiós vagy kommunikációs tevékenység során az egyén kiaknáz egy másik nyelvben hozzáférhető tudást (ismeretet, képességet vagy attitűdöt).

### A dokumentum kidolgozásához felhasznált források jegyzéke

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., Maraillet, E. & Beck, A.-I. (2003). Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique: le projet ÉLODiL. [Présentation effectuée au Colloque „Dessine-moi une école” – Québec].

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* n° 29. Paris, INRP.

Babylonia, n°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 & Magnin-Hottelier).

Babylonia, n°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 Goumœns, Kerschbaumer, Buletti, Billiez & Sabatier, Jaquet, Macaire, Candelier, Matthey, Nagel, Jeannot, Perregaux.

Babylonia, n°4/2005, Comano: Fondazione Lingue e Culture. Numéro consacré à la didactique intégrée. Contributions de S. Wokusch et V. Béguelin-Argimòn. 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”.

Bailly, S. & Ciekanski, M. (2003). Enseigner et apprendre deux langues étrangères en un seul cours. *Recherches et applications*, juillet, 136-142.

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 & Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [<http://www.coe.int>]

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

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Byram, M. & Tost Planet, M. (2000). *Social identity and the European dimension: intercultural competence through foreign language learning*. Strasbourg & Graz, ECML, Council of Europe. Bailly, D. & Luc, C. (1992). *Approche d'une langue étrangère à l'école. Etude psycholinguistique et aspects didactiques*. Paris, INRP.

Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

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

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

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.

Conseil de l'Europe / Conseil de la coopération culturelle (ed.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg & Paris.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1998). 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, pp. 8-67.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (pas d'autres références). (2001).

Cushner, K. & 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. & 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. & Masperi, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. In Billiez, J. (ed.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 361-375.

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 & New York, Longman, pp. 107- 122.

Donmall, G. (ed.) (1985). *Language Awareness*. London, CILT.

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

Esch, E. (2003). *L'acquisition trilingue: recherches actuelles et questions pour l'avenir*. In pp. 18-31.

Evlang (Ensemble de supports didactiques).

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. & Newby, D. (2000). *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [www.ecml.at]

Fremdsprache Deutsch – Goethe-Institut (Hrsg.): Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 31/2004. En particulier: Oomen-Welke, I.& 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. & James, C. (1992). Language Awareness – a way ahead. In James, C. et al. (eds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, pp. 306-318.

Gonod, A., Fleury, H. & Lehours, C. (2004). Jouons avec les jours de la semaine. [Adaptation du support Evlang „Les langues, jour après jour”].

Gorin-Pin, G. & 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, Cambridge University Press.

Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, 8, 3 & 4, 124-142.

- Horak, A., Matzer, E., Seidlhofer, B., Spenger, J. & Stefan, F. (2002). *Rohentwurf zu Orientierungsstandards für die 8. Schulstufe im Fachbereich Fremdsprachen (am Beispiel des Englischen)*.
- Huber, J., M. Huber-Kriegler, D. Heindler (eds.). *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Model: Sprach- & Kulturerziehung*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung Graz. Reihe III, 1995. Textes de: W. Delanoy; W. Wintersteiner; H. Penz; Ch.Meixner; A.Camilleri; P.Gstettner; M.Pihler.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (eds.) (2003). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. (Version Française de *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*). Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [<http://www.ecml.at>]
- James, C. & Garrett, P. (1992). The scope of Language Awareness. In James, C. *et al.* (eds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, pp. 3-20.
- Kervran, M., Delaume, L. & Langlois, G. (2004). *Le voyage de Plume*.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997), Lernen für Europa 1991-1994, Abschlussbericht eines Modellversuchs. 2-1997.
- „The Language Investigator” – [Site internet: <http://www.language-investigator.co.uk>]
- Les animaux prennent la parole. (2004). Adaptation du support développé dans le cadre du projet Evlang, à l'intention d'enfants non lecteurs.
- Luchtenberg, S. (2003). Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In Rastner, E.-M. (ed.). *Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck, Wien, München, Bozen, StudienVerlag, pp. 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, pp. 119-135.
- Manço, A. A. (2002). *Les compétences psycho-sociales. Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. In Paris, L'Harmattan,
- Masperì, M. (2005). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants. In pp. 491-502.
- Matzer, E. (év nélkül). Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien: KIESEL.
- McGurn, J. (1991). *Comparing languages – English and its European relatives*. In Cambridge, Cambridge University Press.

- Meissner, F.-J. (2005). *Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum*. In Meißner, F.-J. (ed.). Tübingen, Narr, pp. 125-145.
- Meissner, F.-J. (2005). Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht. In Hufeisen, B. et al. (eds.). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen, Narr, pp. 129-135.
- Meissner, F.-J. & 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 Horst. G. & Stegmann, T.D. Klein Horst. G., Meißner, F.-J., Stegmann, T. & Zybatov, L. N. (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. & Zarate, G. (2003). L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques. *Recherches et applications*, juillet, Vers une compétence plurilingue, 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, pp. 97-154.
- Nony, R., Louat, A., Lecacheux, N., Delaume, L., Jacquet, P., Hamel, A. & Kervran, M. (2004). *Tintin polyglotte*.
- Oomen-Welke, I. Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext, in: *Ingelore Handbuch*, 2001.
- 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., pp. 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?* Bruxelles, De Boeck, pp. 181-201.
- Perregaux, Ch., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dir] (2003). Education et ouverture aux langues à l'école. Volume 1 (1re enfantine – 2e primaire). Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Secrétariat général (SG/CIIP), Neuchâtel.

Perregaux, Ch., C. de Goumoëns, D. Jeannot, J.-F. de Pietro [Dir.] (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. EOLE*. vol. 2 (3P-6P; 8-11 ans). Neuchâtel: SG/CIIP.

Polytesse – Niveau 1: Salutations. (2004).

Praxis Deutsch – Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.). Sprachen in der Klasse . Praxis Deutsch, *Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 157/1999. Contributions de Oomen-Welke, I.; Belke, G.; Brill, T.; Nöth, D. & Steinig, W.; Knapp, W.; Häcker, S.; Vief-Schmidt G.; & Bermanseder, St.; Riehl, C.

Pusch, M.D., Seelye, H.N. & 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, Carine & Mack, Olivier. Didactique intégrée des langues: dispositif pour futurs enseignants primaires. In: *Babylonia*. Nr.1/2006. Comano: Fondazione Lingue e Culture. p.52-54.

Riley, P. (2003). Le „linguisme”- multi- poly- pluri? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques. In: Francis Carton et Philippe Riley (dir.). In Carton, F. *et al.* (eds.). *Vers une compétence plurilingue*. pp. 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 *The Plurilingual Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [<http://www.ecml.at>]

Rousseau, J. (1997). L'escalier dérobé de Babel. In *L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Recherches et applications*. Hachette, pp. 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.

Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford University Press.

Zarate, G. Gohard-Radenkovic, A. Lussier, D. Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.

LEA projektum, Élő Nyelvek Európai Központja , [www.ecml.at](http://www.ecml.at)

Francia nemzeti alaptanterv, 2002





|                          |   |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | A munkánk szempontjából hasznos fogalmak (tegyen egy keresztet a kockába és részletezze, mik ezek):   |
| <input type="checkbox"/> | Kompetencia tipológiák (tegyen egy keresztet... és részletezze a kompetencia típusait):   |
| <input type="checkbox"/> | Példák pedagógiai tevékenységekre (tegyen egy keresztet... és részletezze a tevékenységeket):   |
| <input type="checkbox"/> | A pluralisztikus megközelítéseket is megemlítő tantervfejlesztésről szóló érdekes információ (tegyen egy keresztet... és néhány szóban részletezze, mely megközelítések): |
| <input type="checkbox"/> | Bibliográfiai adatok a projektum számára számára hasznos gondolatokkal kapcsolatosan (tegyen egy keresztet... és részletezze, mely gondolatok):                           |
| <input type="checkbox"/> | Információ a célok elérésének módjairól az egyes oktatási szinteken (tegyen keresztet... és részletezze, mely gondolatok):  |

## A táblázatban használt rövidítések

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>SAV</b>         | Savoir (ismeret)   |
| <b>SAV-F</b>       | Savoir-faire (képesség)  |
| <b>SAV-E</b>       | Savoir-être (attitűd)  |
| <b>SAV-APP</b>     | Savoir-apprendre (tanulási képesség)   |
| <b>ATT/L&amp;C</b> | A kíváncsiság / érdeklődés / nyelvekkel (és beszélőkkel), valamint kultúrákkal kapcsolatos fogékonyság attitűdjei  |
| <b>CONF</b>        | A tanuló tanulási képességére vonatkozó önbizalma  |
| <b>AN-OBS</b>      | Bármilyen nyelv megfigyelésére és elemzésére vonatkozó kompetenciák  |
| <b>LANG-CULT</b>   | A nyelvek kulturális vonatkozásainak értelmezése és a változatok átfogó megértése  |
| <b>APPUI</b>       | Egy adott nyelv, kultúra megértése oly módon, hogy egy már ismert nyelvi, kulturális jelenségre támaszkodunk – az analógiák vagy az eltérések felsímerésével |
| <b>ATT/DIV</b>     | A sokszínűség iránti pozitív attitűdök   |
| <b>COM</b>         | Többnyelvűségi kommunikatív kompetencia (több nyelv felhasználása a diskurzuban a kommunikatív helyzet szükségleteinek megfelelően)                          |
| <b>LANG</b>        | A leírt kompetencia a nyelvre vonatkozik   |
| <b>CULT</b>        | A leírt kompetencia a kultúrára vonatkozik   |

## Bibliografía

Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, pp. 77-95.

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

Bronckart, J. P., & Dolz, J. (1999). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, pp. 27-44.

Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (eds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, pp. 193-227.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Paris: Editions Didier. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe: <http://www.coe.int>]

Conseil de l'Europe (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe: <http://www.coe.int>]

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [<http://www.coe.int>]

Crahay, Marcel (2005). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale 21 / 22* (numéro thématique: 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 & Bruxelles: Nathan & Labor.

Gillet, Pierre (dir.) (1991). *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: Editions ESF.

Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris: Seuil (traduit de l'américain *The Hidden dimension*, 1966).

Hall, E. T. (1981). „Proxémique”. In Y. Winkin [éd.], *La nouvelle communication*. Paris: Seuil, pp. 191- 221.

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

Klieme, Eckhard u.a. (Hrsg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Klieme, Eckhard *et al.* (Eds) (2004): *Le développement des standards nationaux de formation. Une expertise.* Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche. BMBF, Réforme du système éducatif 1 (traduction de S. Queloz et O. Maradan).

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

Matthey, M. (2006) Les compétences langagières : quelle approche pour les jeunes gens en 2006 ? Conférence dans le cadre du Congrès de l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFPF) Culture générale : le PEC 2006 entre continuité et nouveauté, Lausanne, 2006. november 7. (konferenciaelőadás, kézirat)

Perrenoud, P. (1999). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation.* Bruxelles: De Boeck, pp. 45-60.

Rey, B, Carette, V., & Kahn, S. (2002). *Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences.* Bruxelles: Rapport auprès de la Commission des outils d'évaluation.

Rychen, Dominique (2005). *Schlüsselkompetenzen: ein internationaler Referenzrahmen.* In: ph akzente 2, S. 15-18.

Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen.* Beltz: Weinheim/Basel S. 17-31.

### **Interkulturális megközelítés**

Byram, M. (ed.): 2003, *Intercultural competence*, Council of Europe; Strasbourg.

Camilleri Grima (2002) *How Strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence.* Graz/Strasbourg: European Centre for Modern Languages / Council of Europe.

Cushner, K. and Brislin, R.W. (1996) *Intercultural Interactions. A Practical Guide.* London: Sage.

Zarate G, Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. and Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues.* Graz/Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [<http://www.ecml.at>]

### **Rokon nyelvek megértése**

Doyé, P.: 2005, *Intercomprehension.* Council of Europe, Strasbourg.

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension.* Conseil de l'Europe, Strasbourg. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe: <http://www.coe.int>]

Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. et Stegmann, T. (2004), *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début,* Aachen, Shaker-Verlag.

## **Integrált nyelvoktatás**

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

Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier-CREDIF, collection LAL.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (2004). *The plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Graz / Strasbourg: European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [<http://www.ecml.at>]

Hufeisen, B. & Neuner, G. (eds.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Graz / Strasbourg: Europäisches Fremdsprachenzentrum / Europarat [<http://www.ecml.at>]

Hufeisen, B. & Neuner, G. (dir.) (2003). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [<http://www.ecml.at>]

Programmes officiels d'Andorre (secondaire):

Ministeri d'Educació, Joventut i Esports (1999). *Programa segona ensenyança Escola Andorrana I*. Andorra: Editorial Govern d'Andorra.

Ministeri d'Educació, Joventut i Esports (1999). *Programa segona ensenyança Escola Andorrana II*. Andorra: Editorial Govern d'Andorra. [<http://www.bopa.ad/bopa.nsf/c56341fced070c89c12566c700571ddd/70a40518736716fde12567c300385db5?OpenDocument>]

Programmes officiels de la Catalogne:

Décret officiel des programmes pour le primaire: [<https://www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm>] (voir „Annex 1 Competències bàsiques” et „Annex 2

Àmbit de llengües (Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Llengua estrangera)”)

Décret officiel des programmes pour le secondaire:

[<https://www.gencat.net/diari/4915/07176092.htm>] (voir „Annex 1 Competències bàsiques”; „Annex 2 Currículum de l'educació secundària obligatòria Àmbit de llengües (Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Llengua estrangera)”; et „Llatí (optativa de quart)”)

## **Nyelvi fogékonyság fejlesztése**

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

Candelier, M. (dir.) (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 / Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. . [<http://www.ecml.at>]

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.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

## A dokumentum a jövőben (Ismertető workshop, 2007. június)

### A csoportmunka eredménye

#### 1. Hogyan képzeled el a referenciakeret alkalmazását?

A résztvevők megerősítették, hogy egyetértenek a projektum prioritásaival (tantervek, tananyagok, tanárképzés, a KER kiegészítése). Referenciakeretünket fel lehet használni a nemzeti és regionális tantervekben alkalmazandó változtatásokhoz. A tanulási célok kitűzésének forrásaként szolgál, ami segíti a nyelvi oktatáspolitikák fejlesztését, sőt általában a nyelvpolitikák fejlesztését. Az innováció, az akkreditált tananyagok átdolgozásának és a tanárképzés új megközelítéseinek keretként is funkcionálhat.

Néhány résztvevő kifejezte azt az óhajt, hogy értékelésben is alkalmazni lehessen formatív és szummatív módon. Konkrétan: a többnyelvűségi referenciakeret már meglévő portfóliók kiegészítésének kiindulópontját jelentheti.

#### 2. Milyen változtatások / kiegészítő anyagok volnának szükségesek ahhoz, hogy az megfeleljen az ilyen jellegű alkalmazásnak?

Több résztvevő foglalkozott a dokumentum olvashatósabbá és a különböző célcsoportok számára érthetőbbé tételének kérdésével. Néhányan úgy vélték, szükség volna egy „globális”, a jelenlegihez hasonló, de lényegesen tömörebb, átdolgozott változatra ugyanúgy, mint az ebből a folyamatból származó egyéb, speciális célokkal és célcsoportok számára készült dokumentumokra is. Mások szerint egy ilyen jellegű „tömör” változat iránt nem lenne érdeklődés és így a figyelmet a speciális dokumentumokra érdemesebb fordítani.

Mindenesetre egy „tömör” változatban is tanácsos volna a fontosság szerint rendezni a tartalmat. Például a referenciakeretre vonatkozó döntések magyarázatát a második szinten kell bemutatni (lehetőség szerint grafikusán). A dokumentum „hozzáadott értékére” vonatkozó világos kijelentést kell tenni a bevezetőben.<sup>58</sup> A négy pluralisztikus megközelítés leírását ki kell bővíteni, és egyes erőforrásokat világosabban kell meghatározni. Újra kell gondolni a „távolságtartás” és „decentráció” közti különbségeket. Egyes ismétlődéseket el kell kerülni és a teljes számozási rendszert revideálni kell (a C részen belüli C, D, E szakaszok I, II, III-mal való helyettesítésével). Néhány résztvevő az angol fordítás revízióját kérte.

Voltak megjegyzések a referenciakeret kiegyensúlyozatlanságára is, ami az egyes szükségszerű ismétlődésekre helyezett nagyobb hangsúlyban mutatkozik meg egyéb, egyformán fontos témák rovására más emberek ideológiáinak és viselkedésének kritikus értékelése kapcsán a magasabb emberi értékek közegeben.

Néhány résztvevő szívesen látná a képességlisták bővítését és az ismeretlisták szűkítését.

A döntéshozóknak szánt „egyszerűsített” változatot lényegesnek tartják egyesek (rövid változat / hosszú változat).

Egyhangú támogatást kaptak a referenciakeret kiegészítő, az előző pontban bemutatott kulcsterületeken való felhasználást részletező füzetek.

58 A jelen 2. változatban ezt igyekeztünk megvalósítani.

Bármilyenek is legyenek ezek a dokumentumok, a résztvevők szerint a következőknek kell bennük szerepelni:

- az egyes leírásoknak megfelelő szint/életkor/oktatási típus (formális vagy informális szektor) jelzése – vagy akár a különböző típusokra vonatkozó eltérő változatok;
- az egyes leírásokban szereplő ismeretek, képességek vagy attitűdök szintjének jelzése;
- a didaktikai előrehaladás jelzése a leírásokon keresztül;
- példák az erőforrásokhoz kötődő didaktikai tevékenységekre;
- egyes résztvevők szerint a leírásokat meg kell feleltetni a KER A1-C2-es szintjeinek.

A leírások és (mikro)kompetenciák közti kapcsolatok rendszerszerűsítésére vonatkozó kívánalmat csekély számú résztvevő fogalmazta meg, de a szerzők ezt elvetették, mivel szerintük nyilvánvaló, hogy ezt nem lehet megvalósítani.

Megjegyzendő, hogy az ilyen jellegű igények hasonlóak a KER és az *Útmutató az európai nyelvoktatás-politikák kidolgozásához* széles körű megismertetése kapcsán hangoztatott kívánalmakhoz.

Általánosságban elmondhatjuk, hogy némely résztvevő szívesen venné, ha referenciakeretünket egyfajta „útmutató” egészítené ki a gyakorlati lépésekről.

### **3. Milyen (oktatási, társadalmi...) hasznot hozhatnak a jövőben ezek az alkalmazások?**

- Nemzetek fölötti, minden nyelvtanár számára közös oktatási kultúra előmozdítása, függetlenül a tanított nyelvtől;
- A nyelvtanárok és más tantárgyak tanárai közötti hatékony kooperáció elősegítése;
- Az állampolgári értékek, a mások iránti nyitottság stb. értékeinek támogatása;
- Hozzájárulás a nyelvoktatás prioritásai terén a paradigmaváltáshoz;
- Segítség néhány alapvető oktatási fogalom alaposabb átgondolásához;
- A pluralisztikus megközelítések hasznosságának társadalmi felismerése;
- Az oktatás nyelvtől eltérő elsőnyelvű tanulók oktatásának jobb megközelítései;
- Nagyobb hatékonyság a „szinguláris” megközelítésekben (= az egyes nyelvek tanításában / tanulásában);
- A tanulók hatékonyabb motiválása.

### **4. Milyen egyéb megjegyzést tenne a referenciakeret felhasználásáról?**

- A referenciakeretet a jelenlegi tantervek kiegészítésében kell felhasználni, nem azok helyettesítésére;
- Nagyon korai életszakaszban kell elkezdni az alkalmazását;
- Az európai szervezetek (köztük az Európai Unió) aktív támogatása szükséges.

### **5. Mi akadályozhatja meg az ilyen jellegű felhasználást?**

- A referenciakeret az oktatás utópisztikus felfogására épül;
- A döntéshozók és más oktatási szakértők érdektelensége (a referenciakeret megköveteli a gondolkodásmód lényeges megváltoztatását);
- Akár még egyes politikai körök rosszindulata is (a referenciakeret a nyitott társadalom eszméjére épül);
- Egyes országokban az anyagi források (teljes) hiánya;
- Költség és idő, mint minden nagyszabású reformprojektumban.



## 6. Hogyan lehet leküzdeni ezeket a nehézségeket?

- A társadalmi reprezentációk párhuzamos kutatásával;
- A referenciakeretnek túl kell lépnie az osztálytermen, és meg kell szólítani a médiát, a családokat...;
- A megvalósításba országos szinten be kell vonni az érdekelteket;
- Esetleg azáltal, hogy szerepet kap az értékelésben;
- A referenciakeret megfeleltetése a nemzeti követelményeknek;
- Kiadványokkal, rengeteg konferencia szervezésével, tanárképzéssel...;
- A referenciakeret szélesebb pszicho- és neuronlingvisztikai megalapozottságával (a hivatkozások bővítésével);
- Hálózatok kialakításával, amelyek a különböző szintű projektumok munkáját összehangolják (európai projektumoktól a helyi szintű projektumokig).





## Élő Nyelvek Európai Központja Magyarországi Kontaktpont



A Kontaktpont segítséget nyújt a nyelvoktatás módszertani megújításához, a minél eredményesebb iskolai nyelvtanításhoz nyelvtanároknak, tanárjelölteknek és minden érintettnek azzal, hogy

- gyűjti és hozzáférhetővé teszi a grazi központ kiadványait,
- lehetőséget biztosít a központtal való kapcsolat létesítésére, munkájának megismerésére,
- helyet biztosít a hazai szakértők és érdeklődők számára viták, ankétok és képzések szervezéséhez.

Mindehhez az OFI - Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum állománya és munkatársainak segítő szakértelme biztosít háttérrel.

Címünk  
1089 Budapest,  
Könyves Kálmán krt. 40.

<http://ecml.opkm.hu>

Nyitva tartás  
Kedd - Péntek: 9 - 19 h  
Szombat: 9 - 14 h

## Nyelvek és kultúrák találkozása

A projektum koordinátora: Michel Candelier

Munkatársak: Antoinette Camilleri Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Lőrincz Ildikó, Franz-Joseph Meissner, Anna Schröder-Sura, Artur Noguerol, valamint Muriel Molinié

Az Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja által gondozott Nyelveken és kultúrákon át, angol és francia betűszóval *ALC (Across Languages and Cultures, A travers les langues et les cultures)* című projektuma keretében elkészült Referenciakeret a többnyelvűségi programok eddigi eredményeit tekinti át a kompetenciák oldaláról. A kiadvány a projektumot záró beszámoló alapján készült.

Első fejezetei röviden áttekintik a többnyelvűségi megközelítések kialakulását, fajtáit, majd egy fejezet részletesen foglalkozik a kompetencia fogalmával elsősorban német és francia nyelvű szakirodalomra támaszkodva. A Referenciakeret gerincét a többnyelvűségi kontextusban releváns globális kompetenciák, valamint az ezeket alkotó erőforrások (ismeretek, képességek, attitűdök) listái alkotják.

Az erőforráslisták szerkezetét, tartalmait a listákat követő elméleti, terminológiai magyarázatok részletezik. A munka folytatódik olyan tanári útmutatók készítésével, melyek segítik pl. a tananyagválasztást vagy a multikulturális projektekben való részvételt.



COUNCIL OF EUROPE    CONSEIL DE L'EUROPE



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET

ISBN

978-963-682-630-7



9 789636 826307