

O różnojęzycznych kompetencjach nauczycieli

XXI wiek związany jest ze zwiększoną mobilnością edukacyjną i zawodową, co znaczy, że we współczesnym świecie każdy z nas spotka się z sytuacją, która będzie wymagać znajomości języków obcych oraz adaptowania się do nowej kultury. Instytucje edukacyjne powinny więc promować pozytywne postawy wobec wielokulturowości i wielojęzyczności. Aby osiągnąć ten cel, nauczanie języków obcych i promowanie komunikacji międzykulturowej powinno rozpoczynać się jak najwcześniej (najlepiej już w przedszkolu).

Niestety, jak wynika z badań przeprowadzonych m.in. przez N. Santoro i A. Allard (2005, s. 863–873) czy M. Hagan i C. Mc Glynn (2004, s. 243–252), nauczyciele w całej Europie mają poczucie braków w swoim wykształceniu w zakresie kształtowania indywidualnej różnojęzyczności uczniów. W Polsce w planach studiów na kierunkach pedagogicznych¹ również brakuje treści z tego obszaru tematycznego. Nauczyciele obawiają się wprowadzania elementów z zakresu kształtowania kompetencji różnojęzycznej, gdyż nie czują się odpowiednio przygotowani, nawet jeśli chodzi o najpopularniejszy

w edukacji język dodatkowy – angielski. Nie inaczej wygląda praca z mniej popularnymi językami (np. niemieckim, ukraińskim, wietnamskim, czeczeńskim² itd.).

Przyczyn tej sytuacji można szukać w organizacji nauki szkolnej w Polsce. Nauczyciele pozostają wierni modelowi, w którym ważna jest poprawność językowa. Z badań nad powiązaniem kontekstów społecznych i potencjalnych rezultatów uczenia się języka obcego wynika, że podczas klasycznych lekcji wielu uczących się nie osiąga znacznej funkcjonalnej biegłości ustnej w języku

obcym, przy wysokiej biegłości w czytaniu i pisaniu³. A przecież uczestnictwo w komunikacji wymaga szerszych kompetencji niż kompetencja językowa⁴! Dopiero zintegrowanie kompetencji językowych, komunikacyjnych oraz kulturowych gwarantuje bycie kompetentnym użytkownikiem języka.

Debata na temat języków w przestrzeni edukacyjnej nabiera na sile na arenie międzynarodowej, a w dyskursie europejskim coraz większą popularnością cieszy się termin *różnojęzyczność*, współcześnie definiowany przez pryzmat indywidualnych ▶

¹ Analizie podlegały głównie kierunki: wychowanie przedszkolne oraz wczesnoszkolne (zintegrowane).

² Z danych Urzędu Komisarza Narodów Zjednoczonych do Spraw Uchodźców (United Nations High Commissioner for Refugees) wynika, że na koniec 2010 r. uchodźcy, osoby starające się o przyznanie statusu uchodźcy oraz wewnętrznie przesiedleni stanowili grupę blisko 34 mln ludzi na świecie. W polskich szkołach w 2010 r. uczyło się ponad 8 tys. obcokrajowców (650 z nich to mali uchodźcy, w większości Czeczeni) – por. dane na stronie internetowej Urzędu do Spraw Cudzoziemców – zakładka [Statystyki](#) (dostęp dn. 18.09.2011). Nauczyciele często nie potrafią wykorzystać tej sytuacji i odczytują ją jako problem, obciążenie i przeszkodę w sprawnym realizowaniu programu nauczania.

³ Por. m.in. Ellis R., (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford – Oxfordshire: Oxford University Press.

⁴ W tym miejscu warto zwrócić uwagę na opozycyjne *podstawowe interpersonalne umiejętności komunikacyjne* (BICS) oraz *poznawczo-akademicką sprawność językową* (CALP) Por. hipoteza wzajemnej zależności językowej J. Cummins: BICS – *Basic Interpersonal Communicative Skills*, CALP – *Cognitive/Academic Language Proficiency*, omówiona w Cummins J., (1978), *Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs*, [w:] Paradis M. (red.), *The Fourth Lacus Forum 1977*, Columbia: Hornbeam Press, s. 29–40.



► kompetencji. Chociaż w dokumentach unijnych powszechnie używa się terminu *wielojęzyczność*, w niniejszym artykule przyjmuję rozróżnienie Rady Europy⁵, która podkreśla, że wielojęzyczność odnosi się do cechy społeczeństw, natomiast różnojęzyczność wskazuje na kompetencje określonej osoby. Koncepcja różnojęzyczności jest szeroko rozwijana przez Radę Europy. W wielu dokumentach opisuje się ją jako zdolności jednostki do komunikatywnego używania języka/języków lub też regionalnych odmian języka do różnych celów.

S. Stratilaki (2006), J. Beacco i M. Byram (2007), M. Candelier (2008), D. Poste i D.L. Simon (2009), D. Moore i L. Gajo (2009), M. Cavalli, M. Cuenat, F. Goullier i J. Panthier (2010), D. Little (2011) i in. wskazują, że na kompetencję różnojęzyczną – którą traktuje się obecnie jako niezbędną do sprawnego funkcjonowania w Europie zróżnicowanej językowo i kulturowo – składają się oprócz sprawności językowej:

- **kompetencja komunikacyjna**, w tym wiedza socjolingwistyczna, związana ze znajomością skryptów interakcji – aby być kompetentnym użytkownikiem języka, należy być kompetentnym członkiem danej społeczności, tj. znać nie tylko abstrakcyjnie pojętą gramatykę, lecz także relacje pomiędzy poszczególnymi elementami zdarzeń słownych (*speech events*) o charakterze czysto językowym, jak również kontekstualnym;
- **kompetencja kulturowa**, która dotyczy wielu aspektów komunikacji (m.in. niewerbalnych) i obejmuje również sprawność interkulturową⁶. Kompetencja ta umożliwia poznawanie nowych terminów, symboli czy znaków współczesnej cywilizacji i kultury, a także sposobów i reguł ich zastosowania, a zatem obok wzbogacenia słownictwa daje możliwość poznania odmiennych kultur;
- **świadomość językowa** (wg modelu *Language Awareness* Erica Hawkinsa), która pomaga w zrozumieniu sposobu działania języka i jego funkcji.

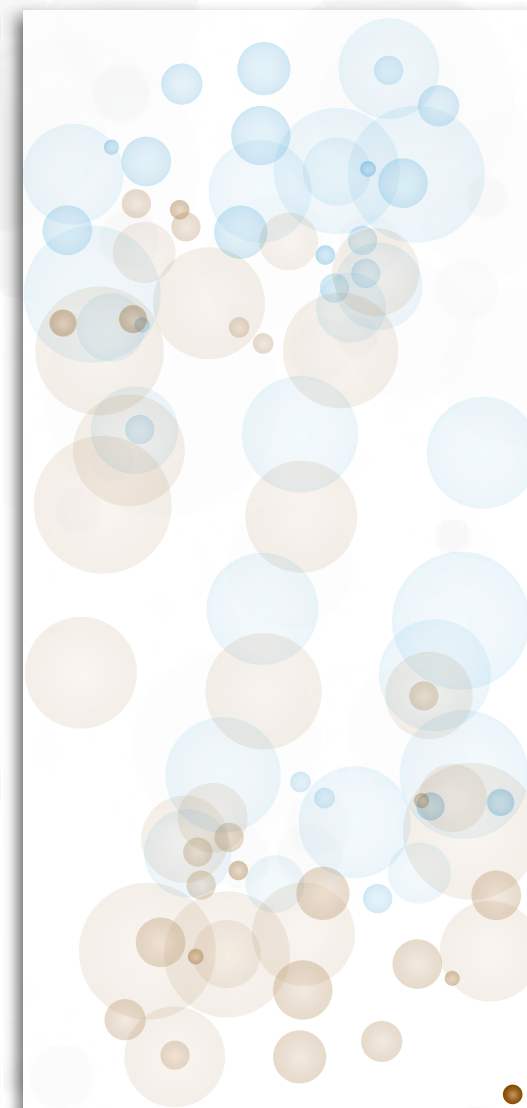
Kompetencję różnojęzyczną można kształtować najkorzystniej we wczesnych okresach życia⁷, gdy dzieci z łatwością chłoną różnorodne doświadczenia i cechuje je duża otwartość na nowe bodźce. Decydujący wpływ na kształtowanie się określonych postaw u dzieci – oprócz środowiska rodzinnego – mają oddziaływania pedagogiczne. Nauczyciele powinni zatem włączać doświadczenia językowe i kulturowe swoich uczniów do codziennej praktyki edukacyjnej, a tym samym kształtować kompetencję różnojęzyczną. Aby móc tworzyć właściwy dialogowi międzykulturowemu klimat społeczny, ważne jest także kształtowanie odpowiedniej świadomości u uczących się (wg modelu *Language Awareness*).

Nauczyciele, aby mogli rozwijać indywidualną różnojęzyczność u swoich wychowanków, sami powinni posiadać kompetencje w tym zakresie. Jak wynika z moich badań *Kształtowanie indywidualnej różnojęzyczności na wczesnych etapach nauczania w opi-*►

⁵ Por. King L., Byrne N., Djouadi I., Bianco J., Stoicheba M., (2011), *Languages in Europe Towards 2020. Analysis and Proposals from the LETPP Consultation and Review*, LETPP Consortium, s. 17.

⁶ Na kwestię kształtowania kompetencji interkulturowej zwracano uwagę m.in. podczas akcji: „How not to be a fluent fool – o znaczeniu kompetencji interkulturowej w posługiwaniu się językiem angielskim” (dostęp dn. 10.01.2012).

⁷ W wieku przedszkolnym mózg intensywnie się rozwija i kształtuje swoje struktury. Jest to więc okres dużej elastyczności i plastyczności mózgu. Każda stymulacja pozostawia ślady w strukturach neuronów w mózgu dziecka, por. Konorski J., (1969), *Intergacyjna działalność mózgu*, Warszawa: PWN; Kossut M. (red.), (1993), *Mechanizmy plastyczności mózgu*, Warszawa: PWN. W okresie przedszkolnym można więc z powodzeniem ukształtować wiele właściwych umiejętności, nawyków czy postaw, na dalszym etapie zmiana manifestowanych przez dziecko postaw jest dużo trudniejsza.



► *nii nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego* polscy nauczyciele nie podejmują wielu aktywności nastawionych na kontakt z różnymi językami. Poniżej przedstawiam autorską klasyfikację przyczyn tej sytuacji.

1. Niska ocena własnych kompetencji

Nauczyciele wskazywali, że nie podejmują takich działań, gdyż nie znają języków obcych w stopniu zaawansowanym oraz nie dysponują odpowiednimi uprawnieniami⁸. Obawiają się wprowadzania elementów z zakresu kształtowania kompetencji różnojęzycznej, gdyż nie czują się dostatecznie przygotowani.

2. Konieczność realizowania podstawy programowej

Nauczyciele wskazywali również, że nie podejmują takich działań, gdyż nie ma na to czasu z powodu obciążenia realizacją podstawy programowej. Rzeczywiście nie zawiera ona celów edukacyjnych nastawionych na rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u dzieci, co może skutkować minimalizowaniem działań związanych z rozwojem tej kompetencji.

3. Brak dzieci obcojęzycznych w grupie

Nauczyciele wskazywali, że nie odczuwają potrzeby realizacji działań nastawionych na kontakt z różnymi językami, gdyż nie ma takiej potrzeby, ponieważ w grupie nie funkcjonują dzieci obcojęzyczne. Takie podejście świadczy o niezrozumieniu idei wprowadzania różnych języków do przestrzeni edukacyjnej.

4. Brak środków finansowych

Nauczyciele wskazywali, że nie podejmują takich działań, gdyż brakuje na nie środków finansowych. Jednakże warto podkreślić, że wbrew pozorom edukacja różnojęzyczna nie wiąże się z ponoszeniem przez placówkę dodatkowych kosztów.

Co może zatem zrobić nauczyciel, aby wprowadzić języki do przestrzeni edukacyjnej i bawić się językami oraz z językami? Warto rozważyć następujące działania:

- współpraca z nauczycielem języka angielskiego przy przygotowywaniu szkolnych uroczystości dwujęzycznych (część po polsku, część po angielsku),
- udział w różnego typu zabawach, organizowanych np. z okazji Europejskiego Dnia

Języków Obcych w formie dni konkretnych krajów,

- spotkania z osobami z innej kultury. Niektóre aktywności mogą mieć charakter bardziej systemowy:
- udział w projektach międzynarodowych, typu eTwinning,
- realizowane raz w miesiącu zajęcia z globusem czy mapą, podczas których uczniowie mogą poznać m.in. powitania w różnych językach.

Podejście międzyprzedmiotowe

Content and Language Integrated Learning (CLIL) można uznać za swoistą filozofię w nauczaniu języków obcych. Zwolennicy tego podejścia podkreślają, że nauka języka obcego powinna znaleźć się ponad podziałami na przedmioty i zawierać w sobie treści i umiejętności z różnych dziedzin tak, aby sprzyjać budowaniu tzw. podstawowej terminologii przedmiotowej (*basic core subject vocabulary*). CLIL zakłada, że nauczanie języka obcego ma być w pełni zintegrowane z realizowanym programem nauczania. Takie podejście nazywa się również międzyprzedmiotowym (*language learning thro-*



oŚwiatowe Trendy

[Slideshare.net](http://slideshare.net) to kopalnia wiedzy udostępnianej w formie prezentacji online – szczególnie przydatne źródło zasobów dla osób chcących zapoznać się w sposób łatwo przyswajalny z tematyką z dowolnej dziedziny, co sprzyja samodzielnemu uczeniu się oraz prezentowaniu własnych osiągnięć badawczych lub tylko znajomości danego zagadnienia. Platforma społeczna z całą funkcjonalnością Web2.0 umożliwia publikowanie, wyszukiwanie, przeglądanie, dzielenie się, przesyłanie pocztą elektroniczną, zapisywanie, komentowanie i linkowanie prezentacji w ogólnie dostępnych formatach. W przypadku nauczycieli platforma ta może stanowić podstawowe narzędzie do poszukiwania i dzielenia się inspiracjami zawodowymi z innymi nauczycielami oraz jedną z możliwości nauczania na odległość.

⁸ Przepisy prawa w Polsce nie określają odrębnych uprawnień koniecznych do kształtowania kompetencji różnojęzycznej u dzieci. Jednakże, uwzględniając zapisy zawarte w Karcie Nauczyciela, nie dziwi przekonanie nauczycieli, że aby realizować określone aktywności, muszą dysponować odrębnymi uprawnieniami (z reguły potwierdzonymi właściwym dokumentem – certyfikatem, dyplomem ukończenia studiów podyplomowych itd.).

► *ugh the concept of cross-curricular teaching*). W tzw. tradycyjnym nauczaniu uczymy systemu języka obcego – struktur gramatycznych, umiejętności językowych, funkcji itd. Nauczanie treści innych przedmiotów za pomocą języka obcego jest zaś skoncentrowane na treściach i procesie uczenia się języka obcego. Język traktuje się więc jako naturalne narzędzie do poznawania nowej wiedzy z różnych przedmiotów.

Warto przypomnieć początki CLIL. W 1975 r. A. Bullock przedstawił opracowanie *Language for Life*, które opisywało użycie języków angielskiego i walijskiego w szkołach w Wielkiej Brytanii. Część z zaprezentowanych koncepcji przyczyniła się do rozwoju nowego podejścia do nauczania języków obcych. Autor przedstawił trzy istotne tezy:

- *Language crosses the curriculum* – język przenika program nauczania, jest obecny na zajęciach z każdego przedmiotu.
- *Every teacher is by definition a language teacher* – każdy nauczyciel jest z definicji nauczycielem języka.
- *Every school should have a (whole) language policy* – każda szkoła powinna posiadać całościową politykę językową.

Od przedstawienia raportu Bullocka minęło już ponad 35 lat. W tym czasie różnorodność kulturowa oraz językowa zaczęły stanowić ogromne wyzwanie dla edukacji w Europie. Obecnie traktuje się CLIL jako innowację pedagogiczną, która może przyczynić się do poprawy jakości nauczania języków, jak i samych programów nauczania.

Współcześnie wiele mówi się na temat konieczności wprowadzania zmian w kształceniu nauczycieli oraz opracowania materiałów dydaktycznych nastawionych na wprowadzanie nowych treści z użyciem języka obcego jako środka komunikacji nauczyciela z dziećmi. Może to być ważny czynnik wywołujący motywację uczniowską oraz pozytywne nastawienie do uczenia się języków obcych w przyszłości.

Podczas zajęć kursowych można: dokonywać porównań pomiędzy różnymi kulturami w zakresie np. obchodzenia świąt, wprowadzać zabawy ruchowe i dydaktyczne, a także muzykę i tańce pochodzące z innych krajów, wykorzystywać słownictwo obcojęzyczne podczas zajęć z matematyki, przyrody i wychowania fizycznego.

Poniżej przedstawiam przykłady aktywności, które nauczyciel może wykorzystać podczas swoich zajęć i dzięki nim rozwijać indywidualną różnorodność u dzieci⁹:

Skrzynka skarbów

Warto zachęcić uczniów, aby zaczęli tworzyć własną „skrzynkę skarbów” zawierającą karteczki z nowymi obcojęzycznymi słowami oraz trudnymi, nieznanymi zwrotami w języku ojczystym. Dzieci powinny zapisywać je za każdym razem, gdy się na nie natkną. Mogą także, dla ułatwienia, dodawać do słów właściwe rysunki. W funkcji skrzynki sprawdzają się koperta lub pudełko.

Książeczka ABC

Podczas tej zabawy, którą można uczynić całorocznym elementem pracy, uczniowie zamieniają się w... detektywów. Nauczyciel przynosi na zajęcia różnojęzyczne gazety dla dzieci, nożyczki oraz klej i prosi ich, aby pracowali w grupach i wyszukali jak najwięcej słów rozpoczynających się na literę A. Następnie uczniowie nakleją słowa na duży karton, który wieszają w klasie, w widocznym miejscu. Można się tak bawić, dopóki nie zabraknie liter w alfabecie. ►

⁹Więcej na temat unikania monotoni metodycznej: Kotarba-Kańczugowska M., (2009), *Gry i zabawy (z) językiem obcym, czyli kilka słów o tym, jak unikać monotonii metodycznej*, [w:] Sikora-Banasik D. (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 200–214.



► Jazz

Aby przeprowadzić tę zabawę, nauczyciel musi przygotować sobie proste słownictwo w wybranym języku¹⁰. Można to zrobić, korzystając z internetowych translatorów umożliwiających wysłuchanie wymowy poszczególnych słów czy zwrotów. Dla potrzeb tego artykułu podaję przykłady czasowników w języku angielskim, ale zachęcam do poszukiwań w innych językach. Najlepiej, jeśli cała grupa ustawi się w kole. Przeprowadzamy krótką rozgrzewkę, w czasie której każdy może się rytmicznie poruszać. Rozpoczynamy od taktu na cztery, np. cztery razy klaszcząc w dłonie (*clap*), cztery razy tupiąc o podłogę (*stamp*), cztery razy przytakując (*yes*) lub zaprzeczając głową (*no*) itp. Całe ciało powinno się przy tym również rytmicznie poruszać. Wszyscy członkowie grupy synchronicznie naśladowają prowadzącego. Po pewnym czasie przekazujemy prowadzenie kilku uczestnikom. Dalszą część zabawy prowadzący rozpoczyna od własnego imienia. Wypowiada je głośno i wyraźnie, a każdej sylabie towarzyszy rytmiczny gest. Na przykład „I am Marta” – można tupnąć dwa razy nogą o podłogę, mówiąc „I am” i klasnąć dwa razy w dłonie,

mówiąc „Mar-ta”. Prowadzący prosi grupę, aby dwukrotnie powtórzyła (imię i ruch) „She is Marta”, w tym samym czasie naśladowując ruch. Kiedy grupa zrozumie podstawową regułę tej zabawy, dziecko po lewej stronie prowadzącego może przedstawić się w ten sam sposób – wypowiedzieć swoje imię i do każdej sylaby wymyślić rytmiczny ruch. Cała grupa powtarza to samo zawsze dwa razy. Kiedy każdy już się przedstawił, przechodzimy do drugiej rundy. Tym razem zabawa toczy się zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Rozpoczyna uczeń stojący po prawej stronie prowadzącego, ale tym razem powtarza on tylko swoje rytmiczne ruchy, podczas gdy cała grupa wypowiada możliwie synchronicznie – jak grecki chór – jego imię. Ćwiczyć można z różnymi słowami.

Szalony tancerz

Aby przeprowadzić tę zabawę, nauczyciel ponownie musi przygotować sobie nazwy czynności w wybranym języku. Jeżeli w trakcie zajęć zauważymy, że dzieci zaczynają się wiercić, są niespokojne itp., warto zrobić krótką przerwę na... gimnastykę. Włączamy wówczas rytmiczną muzykę i wydajemy

polecenia: skaczcie (*jump*), biegajcie (*run*), przeciągajcie się (*stretch*), klaszczcie w ręce (*clap your hands*) itd. Takie ćwiczenie stanowi świetny przerywnik. Dobrze, gdy nauczyciel również wykonuje ćwiczenia i bawi się razem z dziećmi.

Aktywności podejmowane w ramach kształtowania kompetencji różnojęzycznej mogą przyczynić się do przekształcenia monojęzycznych grup uczniowskich w wielojęzyczne środowisko edukacyjne. Wyniki badań teorii akwizycji językowej potwierdzają, że: „kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają”¹¹. Zachęcam więc nauczycieli do odświeżenia znajomości języków obcych, pozbycia się kompleksów, np. odnośnie do akcentu, i odważnego wspierania indywidualnej różnorodności uczniów.

Marta Kotarba-Kańczugowska



Marta Kotarba-Kańczugowska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Małego Dziecka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Interesuję się problematyką pedagogiki porównawczej i polityki oświatowej w kontekście edukacji i opieki nad dzieckiem w Europie, a także psychodaktyką wczesnego nauczania języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania kompetencji różnojęzycznej u dzieci.

¹⁰ Oczywiście można się też bawić w języku ojczystym dzieci.

¹¹ Poste D., (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: CODN [Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Éditions du Conseil de l'Europe, Éditions Didier, Strasbourg, Paris 2001], s. 16.

Bibliografia

Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, (1997), Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP. | Canale M., Swain M., (1980) *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, [w:] „Applied Linguistics”, nr 1 (dostęp dn. 23.11.2012). | *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, (2003), Warszawa: Komisja Europejska Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury. | Etzioni A., (1996), *The New Golden Rule. Community and Morality in a Democratic Society*, Nowy Jork: Basic Books. | *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (2003), Warszawa: CODN. | Garcia O., (2008), *Multilingual Language Awareness and Teacher Education*, [w:] Cenoz J., Hornberger N.H. (red.), *Encyclopedia of Language and Education*, edycja druga, t. 6: *Knowledge about Language*, Nowy Jork: Springer. | Grabias S., (1994), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. | Hagan M., McGlynn C., (2004), *Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education*, „Journal of Intercultural Education”, t. 15, nr 4. | Hymes, D.H., (1967), *Why Linguistics Needs the Sociologist*, „Social Research”. | Hymes D.H., (1971), *On communicative competence*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press. | Klein W., (1986), *Second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press. | Konorski J., (1969), *Integracyjna działalność mózgu*, Warszawa: PWN. | Kossut M. (red.), (1993), *Mechanizmy plastyczności mózgu*, Warszawa: PWN. | Santoro N., Allard A., (2005), *(Re)examining identities: working with diversity in the pre-service teaching experience*, „Teaching and Teacher Education”, t. 21, nr 7. | Kurcz I., (1992), *Język a psychologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar. | Menken K., Garcia O., (2010), *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policy-makers*, Nowy Jork: Routledge. | Niemiecko B., (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa: WSiP. | Savignon S.J., (1983), *Communicative competence: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning*. Boston: Addison-Wesley. | Spitzberg B.H., Cupach W.R., (1984), *Interpersonal communication competence*, Beverly Hills: Sage. | Wojnowski J. (red.), (2005), *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 26. Warszawa: PWN. | Zimbardo P.G., Ruch F.L., (1988), *Psychologia i życie*, Warszawa: PWN.

Bibliografia uzupełniająca

1. Publikacje europejskie promujące kształtowanie kompetencji różnokulturowej oraz różnojęzycznej

Bernaus M., (2007), *LEA – Language educator awareness and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. | Candeleir M., (2007), *ALC – Across languages and cultures*. | Candeleir M., (2007), *Janua Linguarum – the gateway to languages – the introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. | Feiner A., (2000), *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*. | Newby D., Penz H., (2009), *Languages for social cohesion: Language education in a multilingual and multicultural Europe*.

2. Publikacje, w których zwraca się uwagę na jak najwcześniejsze wprowadzanie komunikacji międzykulturowej

Opinia Komitetu Regionów „Europejski rok twórczości i innowacji (2009)”. Wniosek dotyczący decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady dotyczącej Europejskiego Roku Twórczości i Innowacji (2009). COM (2008) 159 wersja ostateczna – 2008/0064 (COD). | *Konkluzje Rady w sprawie europejskiego wskaźnika kompetencji językowych*, Dz.U. C 172 z 25.07.2006. | *Zawiadomienie Instytucji i Organów Unii Europejskiej w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, (2009/C 119/02).

3. Wybrane opracowania europejskie na temat różnojęzyczności

Beacco J., Byram M., (2007), *Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasburg: Language Policy Division, [Council of Europe](#). | Candeleir M., (2008), *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme*, „Les Cahiers de l'Acedle” nr 5(1); także ▶

Warto zajrzeć

[eTwinning](#)

[Jak znaleźć partnera do projektu eTwinning w 5 krokach](#)

[The Institute of Community Cohesion](#)

[European Platform](#)

[The European Observatory for Plurilingualism](#)

► online (dostęp dn. 02.10.2012). | *Common European Framework of Reference for Languages*, Council of Europe, 2001. | Coste D., Simon D.L., (2009), *The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education*, „International Journal of Multilingualism”, nr 6(2). | Coste D., Moore D., Zarate G., (2009), *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language learning and teaching*, Strasbourg: Language Policy Division. | *From Linguistic Diversity to Plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, (2007), Council of Europe/ Language Policy Division. | Little D., Perclova R., (2008), *European Language Portfolio. A guide for teachers and teacher trainers* (ELP, dostęp dn. 10.10.2012), *White Paper on Intercultural Dialogue „Living Together as Equals in Dignity”*, Strasbourg: Council of Europe Ministers of Foreign Affairs. | Moore D., Gajo J., (2009), *French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective*, „International Journal of Multilingualism”, nr 6(2). | *Plurilingual Education in Europe*, Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg 2006. | *Recommendation on The use of the Council of Europe’s Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism*, (2008), Strasbourg: Council of Europe.