

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 52/2

Interculturality as an area of scientific cognition in glottodidactics

edited by

Beata Karpińska-Musiał
and
Izabela Orchowska

Poznań – Gdańsk 2019

Redakcja

Anna Jaroszewska (Uniwersytet Warszawski) – redaktor naczelny
Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Jolanta Knieja (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Karl-Dieter Bünting (Universität Duisburg)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Kazimiera Myczko (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)

Redaktorzy tematyczni

Krystyna Drożdżal-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – glottodydaktyka/językoznawstwo
Leszek Berezowski (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – język niemiecki
Martin Blaszk (Uniwersytet Gdański) – język angielski
Wolfgang Butzkamm (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen) – język niemiecki
Sébastien Ducourtioux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Melanie Ellis (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) – język angielski
Beata Karpińska-Musiał (Uniwersytet Gdański) – język angielski
Izabela Orchowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – język francuski
Anna Paprocka (Instytut Europy Środkowo-Wschodniej) – język polski

Redaktor statystyczny

Monika Dorota Adamczyk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Piotr Bajak – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji

Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Beata Karpińska-Musiał, Izabela Orchowska 203

ARTICLES

I.

RECONCEPTUALIZATION OF CONCEPTS IN THE GLOTTODIDACTIC AREA OF INTERCULTURALITY

1. Christian Puren – *Interculturality, only one of the components of cultural competence* 213
2. Agata Cierpisz – *Dismantling intercultural competence – a proposal for interpreting the concept of critical cultural awareness in an L2 teaching context* 227
3. Anna Waszau – *Towards the conceptualization of cultural sensitivity as a part of the (inter)cultural competence model in contemporary glottodidactics* 245
4. Grażyna Małgorzata Griso – *On the difficulties glottodidactics has with conceptualization of intercultural awareness. A meta-glottodidactic reflection* 263

II.

INTERCULTURALITY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF GLOTTODIDACTIC RESEARCH AND DIDACTIC PRACTICES

5. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Krystyna Miłułka – *Intercultural education in German language teaching in Poland and in German studies. Comparative analysis of selected documents and glottodidactic materials* 281
6. Jolanta Hinc – *Intercultural Competence in the Didactics of Translation. From Theory to Practice* 299
7. Hadrian Lankiewicz, Emilia Firlej – *Theoretical considerations for developing intercultural sensitivity through translation activities: Beyond the monolingual premise in foreign language education* 313

8. Giota Gatsi – *An analysis of identity text entries by unaccompanied refugee minors. New ways to support inclusion?* 335

III.

**INTERCULTURALITY
FROM A TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVE**

9. Jean-Paul Narcy-Combes – *How reflecting on transculturing leads to reconsidering intercultural competence* 353
10. Martin Blaszk – *The performative in second language education: An example of the complexity of the discipline* 373
11. Beata Karpińska-Musiał, Izabela Orchowska – *Interculturality as a space for transdisciplinary meta-analysis in glottodidactics and intercultural pedagogy – inter-/in-dependence of concepts, paradigms and teaching aims* 389

BOOK REVIEW

1. Anna Jaroszevska – *A subjective reflection of a researcher in glottodidactics after reading the book by W. Wilczyńska, M. Mackiewicz and J. Krajka Intercultural Communication. Introduction* 411

TABLE OF CONTENTS IN POLISH 419

INTRODUCTION IN POLISH: Beata Karpińska-Musiał, Izabela Orchowska 421

INTRODUCTION

*L'interculturel constitue une réalité non seulement pluridisciplinaire,
mais aussi très mouvante
qui, plus qu'à chercher des réponses, consiste à poser des problèmes
(Abdallah-Preteuille, 1986)*

Interculturality is that rich area of scientific cognition which refers to meeting the Other – somebody who does not belong to the same cultural community and, consequently, may perceive and interpret various aspects of reality differently as far as their symbolic value is concerned. The concept of interculturality covers different levels of scientific analysis, which gives that vast and substantial research area a multidisciplinary character. What is more, it is subjected to constant qualitative and quantitative changes depending on topics, research problems, methodology or research aims. As a result of this, publishing a thematic volume devoted to interculturality in FL education obviously means a heterogeneity of research phenomena and the polysemic nature of the defined concepts.

Even though reflection on interculturality in this particular publication significantly narrows down the number of issues under analysis, it still illustrates well the lack of consensus among scholars as to a specific identity of that with regard to epistemology, methodology and teleology. In other words, the conceptualization of interculturality in the present volume seems to remain representative of that essential feature, as it is substantiated in contemporary FL teaching and learning as a research discipline.

It is worth mentioning that interculturality became an object of scientific reflection and discussion in Europe in the 1970s. First of all, this was due to pedagogical interest in the education of the children of migrants. In the field of glottodidactics, however, we may write about the appearance of an intercultural approach from the late 1980s. Nevertheless, it was not until the

1990s that a marked increase in the number of publications on the topic was observed (eg. Zarate, 1993; Kramersch, 1996; Byram, 1997). In Polish studies on FL education, ideas of intercultural teaching were popularized in the first decade of this century. However, a great diversity of definitions concerning what an intercultural approach (and intercultural competence of teachers and learners) meant accompanied this development (cf. Mackiewicz (ed. 2005). As for FL teacher training, a model of so called *intercultural mediators* received recognition (cf. Bandura, 2007). At the same time, building intercultural competence in FL users was directed at developing attitudes which were quite independent from their language skills (cf. Zajęc, 2008), as well as enhancing their intercultural communicative competence. The core of the latter (beside intercultural awareness) were metacultural awareness (cf. Wilczyńska, Mackiewicz & Krajka, 2019) and metalinguistic awareness (cf. Karpińska-Musiał 2015) as essential components of intercultural competence, along with learning competence (cf. Orchowska, 2008).

In addition to the above, it needs to be noticed that contemporary European researchers in FL teaching and learning often combine intercultural education (especially in terms of developing inter- and metacultural awareness) with the phenomena of multi- or plurilingualism and the so called *action-oriented approach*. This was initiated by European Council projects and popularized by the publication of the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Council of Europe, 2001). These themes have been discussed in two previous, thematic volumes of "Neofilolog": volume 47/1 (*Interdisciplinary perspectives of multilingualism and interculturality* ed. by Jaroszewska and Smuk, 2016) and volume 47/2 (*Research over multilingualism and development of intercultural competence* ed. by Jaroszewska and Sujecka-Zajęc, 2016).

In this volume, the present authors also elaborate on these issues, additionally making references to, for example, transculturing, cross-cultural translation or transdisciplinary approaches in research. This time, however, interculturality is viewed as an area of scientific cognition in glottodidactics which is epistemologically autonomous (cf. Galisson, 1989; Macaire, Narcy-Combes & Portine, 2010; Dakowska, 2014), as well as transdisciplinary (cf. Kita, 2012). This perspective allows for the location of the analyses on a meta-glottodidactic or meta-scientific level (cf. Bańczerowski, 1975; Grucza, 1983, 2009).

The first section in the volume is devoted to reconceptualizing the terms (concepts) in the glottodidactic area of interculturality. In the opening article, the author **Christian Puren** presents a meta-glottodidactic reflection on the intercultural component found in the notion of cultural competence. He attempts to define this component and, simultaneously, points to the need

to include other components in the model of cultural competence, such as the transcultural, metacultural, pluricultural and co-cultural. In the author's opinion, by confronting these components with each other, the adjective *inter-cultural* becomes more precise semantically and thus more functional in the FL education research field.

In her article, **Agata Cierpisz** points to critical cultural awareness as a key concept in educating students for interculturality. She makes a close analysis of the five categories ascribed to teaching intercultural awareness and competence as based on Byram's model (1997), each of which is characterized by specific indicators and which allow critical awareness and reflection to be constructed by students. The author also gives details of possible teaching aims for developing critical cultural awareness, which is made even more informative by the provision of examples of didactic tasks aimed at developing a critical and self-reflective approach to interculturality in learners.

The article by **Anna Waszau** can be taken as a continuation of reflection upon the very conceptualization of intercultural competence within glottodidactics, this time focused on models of cultural sensitivity within the process of framing intercultural competence. The author draws attention to the practical functioning of this type of sensitivity in learners and illustrates the problem with a selection of outcomes from her empirical research. In her study she analyzed the verbal reactions of Polish students of Romance languages to complements paid in French, in French media discourse.

The first part of the volume is closed by an article authored by **Grażyna Małgorzata Griso**, who offers a purely theoretical meta-reflection on the conceptualization of intercultural awareness as found in writings on the topic. The author highlights the difficulties in defining a scientific modelling of this concept. She also postulates the necessity to bring more order to the field of glottodidactics in terms of definitions, conceptualizations and meanings, something which she finds highly recommendable at this stage of its development.

The next section of the volume discusses interculturality in FL education from the perspective of research in the field of glottodidactics and teaching practice. The section opens with a text by **Sylwia Adamczak-Krysztofowicz** and **Krystyna Miłułka**. The authors present a historical overview of the evolution of intercultural approach in teaching German and, subsequently, make a critical evaluation of documents referring to language teaching in Poland, as well as related curricula. In their research, they studied the level to which theoretical assumptions postulated in the documents and curricula had a chance to be put into practice.

The second article in this part of the publication is also authored by an expert in German linguistics and translation, **Jolanta Hinc**, who contributes

reflections on developing intercultural competence in connection with teaching translation. She discusses theoretical approaches to translating texts of transcultural content, as well as characterizing key-concepts in the field. In the second part of her article examples of the problems of teaching translation are presented, together with potential solutions to be found in research in the domain of applied linguistics. The author emphasizes the role of reflexivity of students who study to become translators.

Emilia Firlej and **Hadrian Lankiewicz** also choose to discuss the role and importance of translation, this time as a tool to develop intercultural competence in FL education. The perspective taken by the authors focuses on the intercultural sensitivity of FL speakers, which can and should be developed holistically within the framework of the eco-linguistic paradigm. They propose a complex pattern of conditions for the development of this type of approach, including soft skills training, application of theories of language acquisition, theories of translation and neoliberally profiled demands of the labor market.

This section of the volume ends with a text referring to the language education of refugees, which draws readers' attention to a context as yet rarely elaborated by glottodidactics. **Giota Gatsi** proposes the analysis of so called identity texts, in which young refugees verbalize their attitudes to others and describe their own experience in learning a FL and other subjects. According to the author, these types of narratives can be effective tools for teaching multilingually, as they raise the motivation of teenage migrants to learn new languages and thus enhance their integration into the local school system.

Finally, the third section includes three texts whose authors express their views about the phenomenon of the transdisciplinarity of interculturality in the field of glottodidactics. **Jean-Paul Narcy-Combes** proposes a novel way of defining intercultural competence, which can be termed transdisciplinary. The French scholar presents a meta-analysis of the cognitive potential of disciplines which contribute to glottodidactics, such as sociology, anthropology, psychology, cognitive sciences and communication sciences, and which allow a better understanding of trans-cultural behaviors. He also points to the fact that intercultural competence is rooted in those affective and cognitive processes that function in the brain. This is why taking account of achievements in social psychology in the area of FL education may contribute highly to the effective teaching of intercultural competence.

The next article, by **Martin Blaszk**, includes another view on the complexity and heterogeneity of FL education at its present stage of disciplinary development as an autonomous science. The author points to the importance of the openness of FL teachers and researchers to the achievements of other social sciences and to the mindful observation of parallel paradigmatic changes that

impact on all of the participants of the teaching/learning process: students, teachers and researchers. From this perspective he calls for a performative turn in the educational sciences, emphasizing the role of performance and drama in FL teaching and learning. He also points to *performative glottodidactics* as an effective way to be involved in interdisciplinary and intercultural teaching/learning. This is because it is a form of teaching which sensitizes participants to the Other, multiple reinterpretations of text, cultural context and to aesthetic meanings constructed in intercultural communication.

This section of the volume is closed with an article authored by its editors and includes critical reflection on transdisciplinarity as a defining feature of interculturality viewed as a research area in glottodidactics and intercultural pedagogy. **Beata Karpińska-Musiał** and **Izabela Orchowska** propose a comparative meta-analysis of concepts and paradigms which are important to scientific cognition within the fields of glottodidactics and intercultural pedagogy, along with their teaching aims. The authors attempt to answer the question of whether it is possible, at this particular stage of the development of both disciplines, to construct functional terms, transversal paradigms and conceptualizations of instruction referring to interculturality which could be shared by both.

The final text included in the volume is a review of a monograph entitled *Intercultural communication. Introduction* authored by renowned members of the Polish Modern Languages Association: Weronika Wilczyńska, Maciej Mackiewicz and Jarosław Krajka (2019, Poznań: Poznań University Press). The review is written by **Anna Jaroszewska**.

All the articles presented in this volume, in their thematic and cultural, as well as linguistic diversity, imply the need for further development of the intercultural area of scientific cognition within FL education. On the one hand, the epistemological specificity of glottodidactics deserves particular attention while, on the other, the presence of its transdisciplinary aspects also needs to be taken into account. It is our hope that this volume of "Neofilolog" will meet the readers' expectations, bring inspiration for research and will initiate a scholarly dialogue concerning the themes discussed.

*Beata Karpińska-Musiał
Izabela Orchowska*

REFERENCES

Abdallah-Preteceille M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne.

- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo "Tertium".
- Bañcerowski J. (1975), *Is Metaglottodidactics Necessary?* (In) "Glottodidactica", No 8, pp. 21-26.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Galisson R. (1989), *Problématique de l'autonomie en didactique des langues* (In) "Langue française", No 82, pp. 95-115.
- Grucza F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot lingwistyka stosowana*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grucza F. (2009), *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)* (In) "Lingwistyka Stosowana", No 1, pp. 19-39.
- Jaroszewska A., Smuk M. (eds. 2016), "Neofilolog", No 47/1 *Interdyscyplinarne ujęcia wielojęzyczności i międzykulturowości*. Poznań – Warszawa: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Jaroszewska A., Sujecka-Zajac J. (eds. 2016), "Neofilolog", No 47/2 *Badania nad wielojęzycznością i rozwojem kompetencji międzykulturowej*. Poznań – Warszawa: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Karpińska-Musiał B. (2015), *Międzykulturowość w glottodidaktyce. O związku świadomości metajęzykowej z kompetencją międzykulturową w akademickim kształceniu nauczycieli języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kita M. (2012), *Razem: konsiliencja, interdyscyplinarność, transdyscyplinarność* (In) Kita M., Ślaska M. (eds.), *Transdyscyplinarność badań nad komunikacją medialną*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 11-30.
- Kramsch C (1996), *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Macaire D., Narcy-Combes J.-P., Portine H. (eds. 2010), "Le Français dans le monde. Recherches et applications", No 48, *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*. Paris: CLE International.
- Mackiewicz M. (ed. 2005), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i kompetencja międzykulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- Orchowska I. (2008), *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*. Kraków: FLAIR.

- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zajac J. (2008), *L'interculturel au service des compétences générales en classe de FLE* (In) Lis J. & Tomaszewicz T. (eds.), *Francophonie et interculturalité*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM, pp. 159-167.
- Zarate G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

I.

**RECONCEPTUALIZATION OF CONCEPTS
IN THE GLOTTODIDACTIC
AREA OF INTERCULTURALITY**

Christian Puren

Université Jean Monnet de Saint-Étienne, France

<https://orcid.org/0000-0002-2878-0489>

christian.puren@univ-st-etienne.fr

L'INTERCULTUREL, UNE COMPOSANTE PARMIS D'AUTRES DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE

Interculturality, only one of the components of cultural competence

The notion of interculturality has occupied the entire field of reflection on culture in the didactics of languages and cultures during the past decades. Unduly, because intercultural competence is in reality only one of the components of cultural competence. Pluricultural competence, for example, was introduced in the years 2000-2001 in the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Council of Europe, 2001), but the other components that preceded it during the evolution of the discipline – the transcultural and metacultural components – are just as essential. Also, a new « co-cultural » component had to be mobilized later in the elaboration of the action-oriented approach which is outlined in this document. In the epistemological framework of the complex didactics of languages-cultures, which are as attentive to the diversity of audiences and the objectives and environments of learning and teaching processes, as to the challenges of social action training, all these components must now be simultaneously taken into account.

Keywords: cultural competence components, transcultural, metacultural, intercultural, pluricultural, co-cultural

Słowa kluczowe: komponenty kompetencji kulturowej, transkulturowy, metakulturowy, międzykulturowy, różnokulturowy, współkulturowy

1. Introduction

Pendant près de quatre décennies et jusqu'à présent, l'interculturalité a pratiquement occupé la totalité du champ de réflexion sur la culture en didactique des langues-cultures (désormais « DLC ») : aucun ouvrage, aucun numéro spécial de revue, aucun colloque n'annonçaient comme thématique « la culture », mais seulement « l'interculturel », avec la reprise inévitable des mêmes mots clés associés tels que « la rencontre », « le contact », « la découverte », « la sensibilisation » et, *last but not least*, « les représentations ».

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais *CECRL*) (Conseil de l'Europe, 2001) avait pourtant introduit en 2000-2001 la notion de « compétence pluriculturelle », dont l'enjeu n'est plus exactement la découverte initiale d'une culture étrangère inconnue ou méconnue, mais le vivre ensemble en permanence dans une société multiculturelle. Au-delà de la gestion des phénomènes de *représentations* croisées pouvant bien sûr toujours surgir dans l'échange ponctuel avec des gens entièrement ou partiellement de cultures différentes, même régulièrement côtoyés, cette modification significative de la « situation sociale de référence » – celle à laquelle l'enseignant est censé préparer ses élèves – implique un accord sur des *attitudes et comportements* communs acceptables par tous dans la durée.

Mais la compétence pluriculturelle est encore conçue par les auteurs du *CECRL* sans remise en cause du paradigme interculturel dominant, à savoir comme la capacité à gérer simultanément le contact avec plusieurs langues-cultures : elle y est conçue en réalité comme une sorte de compétence interculturelle plurielle¹. On sait aussi que les « experts » de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe sont revenus quelques années plus tard à la seule compétence interculturelle, la finalité qu'ils assignent aujourd'hui à l'apprentissage des langues-cultures étant l'« éducation **plurilingue** et **interculturelle** ». Je me suis élevé personnellement avec vigueur contre cette régression (voir par ex. Puren 2012/06/21), qui est d'autant plus inacceptable qu'aucun de ces « experts » n'a ressenti la nécessité d'expliquer la raison de l'abandon de la notion de « pluriculturel » pour un retour à celle d'« interculturel », et qu'ils aboutissent ainsi à un couple conceptuel aussi bancal d'un point de vue épistémologique que mystérieux d'un point de vue logique : qu'est-ce que les auteurs de cette expression improbable ont pris en compte, que les auteurs du *CECRL* avaient oublié, pour qu'à leurs yeux la même éducation puisse être « plurilingue » mais non « pluriculturelle » ?

¹ Voir mon analyse de la compétence culturelle dans le *CECRL* dans mon article 2011j, chap. 3, p. 11-20.

À trop élargir le champ d'usage du terme « interculturalité », on a fini par en dégrader la cohérence et la pertinence, et à en faire une notion passe-partout qui n'a plus le « tranchant » que doit garder un véritable concept en tant qu'outil d'analyse, c'est-à-dire en tant qu'instrument de discrimination conceptuelle² : « l'interculturel » veut tout dire et donc ne veut plus rien dire si on ne peut plus l'opposer à d'autres déclinaisons de « culturel » comme le pluriculturel, bien sûr, mais aussi à toutes les autres tout aussi indispensables pour couvrir l'ensemble de la problématique culturelle en DLC, et qui sont le « transculturel », le « métaculturel » et le « co-culturel ». Faute des distinctions que permettent d'établir ces différents concepts, entre eux et avec d'autres du même domaine de la « culture », c'est tout le champ notionnel de l'interculturalité qui tend à dysfonctionner : par exemple le métaculturel (qui ne concerne que l'apport de *connaissances*)³ a été intégré dans l'interculturel (qui implique pourtant autre chose, à savoir un travail sur ses *représentations*), et – autre exemple – les représentations sont devenues un concept « fumigène » (voir Puren 2011/05/04) dans le sens où il masque les enjeux pourtant très différents et bien réels qu'impliquent non seulement le *vivre ensemble*, mais aussi, comme nous le verrons, le *faire ensemble*.

Le présent article est une synthèse de mes recherches menées depuis trois décennies sur la question de la compétence culturelle en DLC. Les données utilisées proviennent du croisement de sources multiples : manuels de

² Pour utiliser une métaphore concrète, un concept est un outil (une lame, par exemple), et la notion correspondante le métal dont elle est faite (de l'acier, par exemple). On peut *décrire* avec une notion, de manière plus ou moins précise (« Cet objet/ cette lame est en métal/ en acier »), mais il faut, pour *analyser*, avoir « travaillé » un concept dans cette notion, comme on dit « avoir travaillé une statue dans le marbre ». Le même métal peut être forgé pour produire des outils différents (une lame, un poinçon, un ressort...); la même notion peut également être travaillée dans plusieurs disciplines différentes, ou dans la même discipline au moyen de théories ou modèles différents, pour produire des concepts différents : on retrouve ainsi la même notion très abstraite d'« intégration » dans les expressions « didactique intégrée », en didactique des langues-cultures, « entreprise intégrée », en gestion d'entreprise, ou encore « circuit intégré », en informatique.

³ « Méta », dans « métaculturel », a le sens qu'il a dans « métalangage » et « métalinguistique » : de même que le métalangage permet d'analyser la langue et d'en retirer de nouvelles connaissances, la composante métaculturelle de la compétence culturelle regroupe les capacités permettant de comprendre les attitudes et comportements culturels observés et d'en extraire de nouvelles connaissances sur la culture étrangère. Que le simple apport de connaissances culturelles permette de faire évoluer durablement les stéréotypes relève chez les spécialistes de l'interculturel d'un postulat qui peut être mis en doute.

langue, articles, témoignages d'enseignants, programmes officiels, publications de didacticiens de langues-cultures et de spécialistes d'autres disciplines intervenant sur les problématiques culturelles (philosophes, sociologues et spécialistes en gestion des entreprises, principalement). À ces données a été appliquée une méthode d'analyse qualitative qui s'est trouvée en forte adéquation avec les propositions des sociologues A. Michael Huberman A.M. & Miles M.B. (1991) : l'analyse compréhensive de l'ensemble des données permet d'en dégager par sélection, comparaison, organisation et abstraction – par « condensation », selon le terme utilisé par ces auteurs – des concepts qui viennent s'organiser entre eux dans un « cadre conceptuel ». Certains appellent les cadres conceptuels des « théories », mais je préfère pour ma part, en DLC, parler de « modèles », suivant en cela les idées d'épistémologues de la complexité tels qu'Edgard Morin, Bernard Walliser, Jean-Louis Le Moigne, ou encore le philosophe pragmatiste Richard Rorty.⁴

Le modèle auquel ont abouti mes recherches sur la compétence culturelle est constitué de l'ensemble des composantes de cette compétence présenté plus haut. Les concepts d' « interculturel » et de « pluriculturel » sont courants en DLC ; j'ai proposé celui de « métaculturel », créé sur le modèle de « métalangage » ou « métalinguistique », pour désigner une composante culturelle elle aussi bien connue en DLC, celle qui correspond aux connaissances (cf. note 3 *supra*) ; j'ai emprunté enfin le concept de « co-culture/co-culturel » aux spécialistes de management, qui désignent par ce concept la « culture d'entreprise », *i.e.* la culture d'action partagée par tous les acteurs d'une entreprise. Dans mon article 2011j intitulé « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », auquel je renvoie mes lecteurs, je montre comment ce modèle des composantes de la compétence culturelle auquel j'ai abouti se trouve être entièrement ou partiellement validé depuis d'autres perspectives (empirique, philosophique, sociologique et cognitive) et comment il est pertinent et efficace pour analyser par exemple le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001). Plus récemment, dans un ouvrage rédigé en collaboration avec Bruno Maurer à paraître en 2019 aux Éditions des Archives Contemporaines (Maurer et Puren, 2019, sous presse), j'applique ce modèle comme grille d'analyse critique de l'échelle de compétences « Médiation générale » du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (Conseil de l'Europe, 2018).

⁴ Pour les références bibliographiques correspondant à ces auteurs, je renvoie à mon document de présentation PUREN 048. Je reviens en conclusion du présent article sur la question de l'épistémologie de la didactique des langues-cultures.

2. Les différentes composantes de la compétence culturelle dans l'histoire de la didactique des langues-cultures

On aurait dû s'étonner depuis longtemps qu'un concept tel que celui de « compétence de communication » soit défini en DLC par plusieurs composantes – linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle, pour reprendre l'un des modèles les plus connus en FLE, celui de Sophie Moirand (1982) –, de même que la « compétence à communiquer langagièrement » dans le *CECRL* par ses composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique, alors qu'un concept pourtant au moins aussi complexe, celui de « compétence culturelle », se retrouvait réduit à une seule de ses composantes – la « compétence interculturelle –, jusqu'à disparaître entièrement derrière elle. Il suffisait pourtant :

- de prendre en compte que dans le *CECRL* apparaissait une composante, pluriculturelle, qui était forcément nouvelle puisque liée à un nouvel enjeu, celui du vivre ensemble ;
- de parcourir l'histoire de la DLC depuis un siècle et demi pour constater que deux autres composantes, transculturelle et métaculturelle, avaient été privilégiées avant l'approche communicative ;
- et de prévoir que pour assurer l'enjeu du faire ensemble, celui auquel est confronté l'« acteur social » visé par la perspective actionnelle du *CECRL*, il faudrait nécessairement faire appel à une nouvelle composante de la compétence culturelle, que j'ai appelée « co-culturelle », constituée des différentes capacités permettant d'adopter ou de se construire avec les autres une culture d'action commune, c'est-à-dire un ensemble de *conceptions*⁵ partagées indispensables pour une action collective efficace.

J'utilise souvent dans mes conférences l'exemple suivant. On peut avoir un très bon ami en termes d'approche communicative : on le rencontre de temps en temps et on échange avec lui avec grand plaisir et profit, et on en a une *représentation* très positive : on le trouve génial. Pour autant, ce n'est peut-être pas une bonne idée que de lui proposer de partager le même appartement : s'il laisse tous les matins ses cheveux dans le lavabo, s'il ne fait jamais sa vaisselle et s'il met à fond la musique dans sa chambre tous les soirs jusque tard dans la nuit, il restera génial, certes, mais il sera devenu insupportable en raison de ses *comportements* inadaptés à un vivre ensemble harmonieux. Ce n'est peut-être pas non plus une bonne idée que de l'inviter à faire ensemble un long voyage à l'étranger : si l'on a une *conception* du voyage comme une aventure à la découverte intime des gens du pays, et que lui au contraire a

⁵ Sur le concept de « conceptions [de l'action] », voir Puren 045.

une *conception* du voyage de type organisé et « patrimonial » – il s’attend à loger dans des hôtels confortables et à visiter les sites historiques renommés et les grands musées –, en d’autres termes si la « culture du voyage » n’est pas commune, c’est non seulement ce « faire ensemble » et le vivre ensemble harmonieusement qui risque d’en pâtir, mais même le communiquer ensemble qui risque de se terminer par une brusque et définitive rupture...

Le modèle reproduit en annexe du présent article – « Évolution historique des configurations didactiques en didactique des langues-cultures » – schématise l’évolution des « configurations didactiques » telles qu’on peut l’observer dans l’enseignement scolaire français des langues étrangères et du FLE en France, avec pour chacune d’elles l’objectif culturel social de référence et la composante privilégiée de la compétence culturelle.⁶

3. Les différentes composantes de la compétence culturelle dans l’actualité de la didactique des langues-cultures

La prise en compte de la composante co-culturelle en DLC y marque l’aboutissement d’une évolution idéologique d’un demi-siècle depuis l’orientation objet extrême – avec ce qui était appelé au début « l’enseignement de la civilisation », dans lequel les réalités culturelles postulées objectives étaient transmises aux élèves – jusqu’à une orientation sujet extrême – la coculture étant la culture partagée voire créée par les acteurs eux-mêmes dans leur milieu commun pour leur action collective –, en passant par la composante interculturelle. Je renvoie sur cette évolution idéologique au document intitulé « Modèle objet -> sujet d’évolution historique de la conception et de la didactique de la culture » (Puren 019), qui fait apparaître par ailleurs trois versions historiques de l’interculturel.

Le progrès, désormais, ne peut donc plus consister en un nouveau déplacement de la problématique culturelle vers une orientation sujet encore

⁶ Faute d’espace ici-même, je renvoie les lecteurs intéressés, pour plus de précisions et développements :

- à la version en ligne de ce document (Puren 029), avec ses notes, commentaires et ses références aux nombreux articles et conférences où j’ai développé et exploité ce modèle ;
- au document intitulé « Les enjeux actuels d’une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) » (Puren 052), où je présente les données du tableau des configurations didactiques sous un angle différent et avec des commentaires supplémentaires ;
- enfin, dans mon article 2011j, à son chapitre 2 « Exemples de validations actuelles du modèle des composantes de la compétence culturelle » (p. 7-11) et à son chapitre 3 « Quelques exemples d’application du modèle des composantes de la compétence culturelle » (p. 11-32).

plus forte – on est arrivé au bout de cette logique d'évolution –, et il ne peut être question, bien entendu, de régresser à l'un des positionnements antérieurs. Le progrès ne peut consister qu'à prendre en compte désormais, dans la logique complexe du continuum, toutes ces composantes à la fois, chacune pouvant se révéler utile ou nécessaire à la gestion des situations d'action sociale. Une simple expérience mentale comme celle ci-après permet de le constater⁷ :

Pour être culturellement compétent dans un agir de longue durée comme peut l'être le « faire société » avec d'autres citoyens, le travail professionnel ou encore l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère,

	composante de la compétence culturelle
<i>il est indispensable...</i>	
...de se créer une culture partagée d'action commune,	co-culturelle

mais aussi...

... de se mettre d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ;	pluriculturelle
---	-----------------

et il est très utile...

... d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et d'être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes,	interculturelle
... d'avoir une bonne connaissance de la culture des autres,	métaculturelle
... et de partager des valeurs générales (considérées éventuellement comme « universelles ») au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune.	transculturelle

Les médias européens et les grandes associations internationales (UNESCO, ONU, OCDE, Commission européenne...) mettent maintenant l'accent sur le « vivre ensemble », ce qui se comprend étant donné la montée des réflexes identitaires et de la xénophobie. Mais on tend ainsi à oublier qu'il ne s'agit pas seulement, du moins dans la conception française de la citoyenneté, de « vivre ensemble », mais aussi de « faire ensemble ». De plus en plus de sociologues critiquent d'ailleurs ce thème du « vivre ensemble », qui pour eux est devenu purement incantatoire et occulte les enjeux du faire ensemble. Pour Vincent Geisser, par exemple,

⁷ Ce tableau est repris de la page 8 du chapitre 2.1, « Validation de type empirique », de mon article 2011j.

[Le vivre ensemble] est une posture intellectuelle, politique et sociétale qui prône la tolérance, l'antiracisme et l'anti-discrimination. Mais la formule est devenue un fourre-tout. [...] Le discours du vivre-ensemble sert de plus en plus notre incapacité à agir ensemble. [...] À titre personnel, la notion d'« en commun » me paraît plus pertinente, [c'est-à-dire] la défense de valeurs communes et le « faire-ensemble ». À savoir, bâtir des actions et des projets communs sur les questions d'exclusion et d'égalité. [...] Il est plus facile de créer une petite structure qui va défendre les siens plutôt que de construire, avec des gens différents, de l'« en-commun ». On rejette cette complexité en lui préférant la simplicité de la segmentation : l'entre-soi social, religieux, professionnel... n'a jamais été aussi fort. (Geisser, 2018 : 26).

Ce que promet ainsi Vincent Geisser est souvent appelé le « faire société avec les autres », c'est-à-dire œuvrer avec ses concitoyens à un projet commun de société sur la base de valeurs partagées. Or c'est aussi une finalité affichée par le Conseil de l'Europe, rappelée encore précisément dans l'Avertissement du CECRL :

Le Conseil (de l'Europe) soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens, ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté démocratique (Conseil de l'Europe, 2001 : 4).

4. Conclusion

Les coordonnateurs de ce numéro de *Neofilolog* ayant souhaité le placer dans une perspective épistémologique, c'est sur ce thème que je souhaiterais clore mon article.

Les réflexions que j'y ai menées s'inscrivent dans le cadre de trois grands paradigmes actuellement dominants dans les sciences humaines, et que la DLC, apparemment, a mis du temps et a encore du mal à prendre compte, à savoir les paradigmes de la complexité⁸, de l'adéquation-addition⁹

⁸ Cf. ma bibliographie en ligne sur la question : www.christianpuren.com/bibliographies/complexité-didactique-complexe/, et tout particulièrement les documents Puren 048 et 063.

⁹ Ce paradigme peut être considéré comme une implication du paradigme de la complexité : on ne cherche plus le meilleur modèle dans l'absolu – par exemple la meilleure méthodologie possible – pour remplacer les modèles précédents (paradigme d'optimisation-substitution), mais les différents modèles qui pourront s'adapter le mieux à la diversité des différents environnements (paradigme d'adéquation-addition) : c'est par exemple le cas en DLC, comme nous l'avons vu, des différentes configurations

et de l'action¹⁰. Or ces trois paradigmes doivent impérativement être mobilisés conjointement dans la conception et l'élaboration de la perspective actionnelle, puisqu'il s'agit là de préparer les apprenants à être des acteurs sociaux, que l'action sociale est par nature complexe et qu'elle doit disposer de ressources et modes opératoires très divers pour pouvoir s'adapter à la diversité des objectifs, des enjeux et des environnements sociaux.

Ces trois paradigmes amènent à remettre en cause ce qu'Edgar Morin appelait « l'hyperspécialisation » dans les sciences (1999 : 18-19), avec pour conséquence dans la recherche en DLC de ce que Robert Galisson (par ex. 1990 : 12) dénonçait déjà en son temps comme la « balkanisation » de son territoire¹¹. Plus on approfondit un domaine limité – plus le « trou » que l'on y creuse est étroit et profond – et plus on perd forcément la vue d'ensemble : pour se repérer dans un vaste territoire donné, c'est d'une carte géographique dont on a besoin, et non d'une carte géologique. On retrouve chez R. Galisson cette volonté d'appréhender le plus largement possible le domaine la DLC dans ses efforts répétés pour cartographier tous les lieux de la discipline (cf. par ex. Galisson 1977, 1985), dans le terme de « didactologie » qu'il a proposé dans les années 1980 pour désigner ce qu'il appelait alors une « discipline-carrefour », ou encore dans l'expression de « langue-culture » qu'il a introduite ensuite pour désigner l'objet complexe de cette discipline, formé de deux éléments distincts mais qu'il considérait indissociables.

Il y a eu sans doute en DLC un effet historique pervers des longues recherches des spécialistes attirés de l'interculturel qui ont pu les étaler sur plusieurs décennies faute d'opposants promouvant d'autres approches de la culture : pour approfondir leurs recherches... et prolonger leur carrière dans la même spécialité, ils ont multiplié et « durci » leurs étayages théoriques, ce qui leur a fait rejoindre les rangs de ceux à qui R. Galisson faisait allusion lorsqu'il dénonçait, dans un article de 1977 (republié en 1990), dans un sous-titre en majuscules, « L'HÉGÉMONISME PROPHÉTIQUE ET LA FUITE EN AVANT

didactiques et des différentes composantes de la compétence culturelle, mais aussi des différents types de description grammaticale (Puren 018) et de logiques documentaires (Puren 066), ou encore, contrairement aux fantasmes scientifiques des prédicateurs de la « neuro-éducation », des différents modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues (Puren 016). Voir aussi, en sociologie, Puren 2012/04/17).¹⁰ Voir en particulier le texte de ma conférence intitulée « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle », Puren 2013e.

¹¹ On retrouve *supra* la même idée dans la critique que fait Vincent Geisser du fonctionnement actuel de la société, où il constate la « segmentation » des domaines d'action citoyenne.

D'UN CERTAIN NOMBRE DE THÉORICIENS "DE POINTE" » (1990 : 134). Les contraintes et exigences concrètes des pratiques de classe et de l'élaboration des manuels sont souvent perdues de vue dans les articles des spécialistes de l'interculturalité, de sorte que les étudiants-chercheurs se formant dans cette spécialité sont souvent amenés pour leur part à faire dans leurs mémoires de master ou leurs thèses ce que j'ai appelé, dans mon essai de théorisation de la recherche en DLC, de la « mobilisation rhétorique » (voir Puren 2015a : 23-24). La formation à la recherche des étudiants-chercheurs – et ceci ne vaut pas que pour l'interculturalité – gagnerait sans doute à ne pas porter sur des thématiques trop spécialisées, de manière à ce qu'ils commencent par développer en DLC ce qu'Edgard Morin (1999) appelle la « connaissance générale ». En effet, écrit-il :

Plus puissante est l'intelligence générale, plus grande est sa faculté de traiter des problèmes spéciaux. Aussi la compréhension de données particulières nécessite-t-elle l'activation de l'intelligence générale qui opère et organise la mobilisation des connaissances d'ensemble dans chaque cas particulier. (Morin 1990 : 17)

Mes lecteurs auront sans doute compris pourquoi je rêve d'écrire un jour un *Éloge de la superficialité...* (voir déjà Puren 2019a).

Ils auront certainement compris, en tout cas, après avoir remarqué le ton et les contenus de mon article, pourquoi j'ai beaucoup aimé le livre de 2014 de Ruth Amossy intitulé *Éloge de la polémique*. Cet ouvrage m'a inspiré entre autres les réflexions suivantes, bien éloignées, comme on pourra le constater, des idées constamment rebattues par les spécialistes de l'interculturel :

Dans les sociétés qui cultivent le pluralisme culturel, la démocratie doit forcément être pluraliste, et dans une démocratie pluraliste, ont toute légitimité à défendre leurs idées ceux qui réclament un droit personnel à « l'indifférence aux différences », ou un droit collectif au rejet de différences qu'ils considèrent comme contraires aux valeurs fondant le lien social, qu'elles soient universelles ou locales : dans une société pluraliste, le principe fondamental n'est pas le respect des différences, mais le respect des différends. Il y a paradoxalement, chez les défenseurs du multiculturalisme que l'on rencontre en grand nombre parmi les spécialistes de l'interculturel en didactique du FLE, une grande intolérance vis-à-vis de toute position qui relativiserait leur propre relativisme culturel ; vis-à-vis de la position, par exemple, de ceux qui reconnaissent le multiculturalisme en tant que constat sociologique mais le refusent en tant que projet social. (Puren 2015f : 4).

J'espère que mon texte aura convaincu mes lecteurs, même s'ils ne partagent pas (toutes) mes idées, qu'un véritable débat collectif contradictoire aurait mérité de s'ouvrir depuis longtemps dans notre discipline sur la place

de l'interculturel dans la compétence culturelle. Mes appels en ce sens n'ont pas été entendus, que j'ai pourtant régulièrement lancés depuis plus de vingt ans, sans parler des réactions très négatives qu'ils ont parfois suscitées. Maintenant que la thématique exclusive de l'interculturalité montre plus clairement encore et ses limites et l'épuisement de ses potentialités de renouvellement interne, l'intérêt grandira peut-être, chez de jeunes chercheurs, pour en dresser un bilan historique avec toute la distanciation nécessaire. Un tel bilan me semble en tout cas indispensable pour que le domaine de la culture, en DLC, soit repensé sur des bases nouvelles permettant enfin d'y relancer des réflexions théoriques originales et des propositions d'innovations pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Amossy R. (2014), *Apologie de la polémique*. Paris : PUF, coll. « L'interrogation philosophique ».
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Publishing@coe.int.
- Galisson R. (1977), ... *S.O.S. Didactique des langues étrangères en danger... Intendance ne suit plus... SOS*, « Études de linguistique appliquée », n° 27, juil.-sept. Republication en 1990 dans « Études de Linguistique Appliquée », n° 79, juil.-sept., *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire*. Paris : Didier-Érudition, p. 123-142.
- Galisson R. (1985), *Didactologies et idéologies*, « Études de linguistique appliquée » n° 60, oct.-déc. Republication en 1990 dans « Études de Linguistique Appliquée », n° 79, juil.-sept., *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire*. Paris : Didier-Érudition, p. 111-142.
- Galisson R. (1990), *Où va la didactique du français langue étrangère ?*, « Études de Linguistique Appliquée », n° 79, juil.-sept., Paris : Didier-Érudition, p. 9-34.
- Geisser V. (2018), *Le "faire ensemble" me paraît plus pertinent que le "vivre ensemble"*, « *Le Courrier de l'Atlas* », n° 212, janvier, www.lecourrierdelatlas.com/dossier-du-courrier-vincent-geisser-le-faire-ensemble-me-paraît-plus-pertinent--10333 (dernière consultation 16 décembre 2018).
- Huberman A.M., Miles M.B. (1991), *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a. (coll. Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche).

- Maurer B., Puren Ch. (2019), *CECR : c'est par où la sortie ?*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines (sous presse).
- Moirand S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Puren Ch. (Tous liens valides au 24/06/2019) :
- 016. *Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures*. En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/.
 - 018. *Modèle des différents types de grammaire en DLC*. En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/.
 - 019. *Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches*. En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/.
 - 020. *Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures* [avec un T.P. et son corrigé]. En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/.
 - 045. *Composantes sémantiques du concept de « conception [de l'action] »*. En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/.
 - 048. *Les quatre références épistémologiques d'une didactique complexe des langues-cultures*. En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/048/.
 - 029. *Évolution historique des configurations didactiques*. En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.
 - 052. *Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général)*. En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/.
 - 063. *Les trois grands paradigmes épistémologiques, selon Edgar Morin*. En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/.
 - 066. *Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle)*. En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/.
 - 2002b. *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/.
 - 2011/05/04. *Les « représentations », un concept de plus en plus fumigène*. En ligne : www.christianpuren.com/2011/05/04/les-representations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigene/.
 - 2011j. *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles. Post-scriptum de septembre 2014, 3^e version de mars 2016*. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/.

- 2012/04/17. *Réflexions épistémologiques à propos d'un compte rendu de recherche sur l'altruisme politique et l'engagement protestataire*. En ligne : www.christianpuren.com/2012/04/17/réflexions-épistémologiques-à-propos-d-un-compte-rendu-de-recherche-sur-l-altruisme-politique-et-l-engagement-protestataire/.
- 2012/06/21. *Enfin un vrai débat sur les orientations de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe*. En ligne : www.christianpuren.com/2012/06/21/enfin-un-vrai-débat-sur-les-orientations-de-la-division-des-politiques-linguistiques-du-conseil-de-l-europe/.
- 2013e. *Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle*. Conférence à l'Université Régionale de Formation, Été 2012, « Didactique des langues, des cultures et des disciplines à l'université », Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar Mahraz, Fès (Maroc), 26-28 septembre 2012. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/.
- 2015a. *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai. À propos d'un article d'Albert David : « La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? »*. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/.
- 2015f. *La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques* (dans) : Defays J.-M., Hammami S., Maréchal M., Meunier D., Saenen F., Thonard A., Wéry L. (dir.), *Transversalités : 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*, Vol. 1, Bruxelles : EME Intercommunications, p. 195-216. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/.
- 2019a. *Les deux paradigmes opposés du chercheur en didactique des langues-cultures : conceptions et convictions personnelles*. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/.

ANNEXE :
ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES EN DIDACTIQUE
DES LANGUES-CULTURES

Source : Document en ligne, avec notes explicatives, commentaires et bibliographie : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.

Situation d'usage (sociale) de référence		Situation d'apprentissage (scolaire) de référence		
Compétences sociales de référence		Agir d'usage de référence : « actions » (sociales)	Agir d'apprentissage de référence : « tâches » (scolaires)	Constructions méthodologiques correspondantes
langagière	culturelle			
1.	capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les <i>valeurs universelles</i> qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : composante transculturelle	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect) méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des <i>connaissances</i> sur la culture étrangère : composante métaculturelle	<i>lire/se documenter</i> <i>parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) permettant, collectivement et oralement en classe, de mobiliser les connaissances langagières et culturelles acquises, et d'extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles. méthodologie directe (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les <i>représentations croisées</i> dans l'interaction avec les autres : composante interculturelle	<i>parler avec/</i> <i>agir sur</i>	simulations et jeux de rôles actes de parole approche communicative-interculturelle (1980-1990)
4.	compétence plurilingue : capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones	capacité à comprendre les <i>attitudes</i> et <i>comportements</i> des autres et adopter des <i>attitudes</i> et <i>comportements</i> communs acceptables dans une société culturellement diverse : composante pluriculturelle	<i>vivre avec</i> <i>se parler</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences, ... méthodologies plurilingues (1990-?)
5.	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action collective sur la base de <i>valeurs contextuelles</i> partagées : composante co-culturelle	<i>agir avec</i> <i>se concerter</i>	Co-actions (actions collectives à finalité collective) en classe, projets pédagogiques perspective actionnelle (2000-?)

Agata Cierpisz

Pedagogical University, Cracow

<https://orcid.org/0000-0002-8513-2154>

agata.cierpisz@up.krakow.pl

DISMANTLING INTERCULTURAL COMPETENCE – A PROPOSAL FOR INTERPRETING THE CONCEPT OF CRITICAL CULTURAL AWARENESS IN AN L2 TEACHING CONTEXT

Abstract

The marginal role of intercultural competences in L2 teaching in the Polish context has recently been observed (e.g., Sobkowiak, 2015, Róg, 2016). Too general and often confusing definitions of the fundamental concepts underlying intercultural competence might be one of the reasons why L2 teachers reluctantly approach the idea of implementing the intercultural component into their teaching repertoires. The paper aims at discussing the importance of raising students' critical cultural awareness, a central component of Byram's (1997) model of intercultural competence, interpreting and extending its definition using 16 indicators organised into five categories: cultural identity, decentring, reflectiveness and meta-awareness, cultural understanding, and attitudes. The paper ends with three examples of reflective tasks, based on the indicators presented, which can be easily incorporated into L2 teachers' lesson plans.

Keywords: intercultural competence, critical cultural awareness, critical reflection, reflective tasks

Słowa kluczowe: kompetencja interkulturowa, krytyczna świadomość kulturowa, krytyczna refleksja, zadania pobudzające refleksję

1. Introduction

One of the reasons why intercultural competence is still being marginalised in L2 teaching practice, also in the Polish educational context (see Sobkowiak, 2015; Róg, 2016), might be not specific enough and often confusing terminology used in conceptualisations of intercultural competence. Deardorff (2006: 253), in an attempt to arrive at a unified definition of intercultural competence, observes that the majority of the analysed definitions are too general. By the same token, Fuentes (2016) presents the results of his analysis of the documents published by the Council of Europe and concludes by saying the policy and recommendations are written in general terms, leaving L2 teachers with the challenge of interpreting and later implementing those ideas in practice. The problem is intensified by the fact that the majority of the concepts and models had to be translated into languages other than English; with some of the terms still waiting for their equivalents.

It seems relevant to stress the importance of sharing well-defined and clearly explained concepts and their impact on the process of introducing and developing intercultural competence in an L2 classroom. Such clearly defined and specific definitions could later be translated into straightforward teaching objectives, which might encourage L2 teachers to include elements of intercultural competence in the process of designing their L2 syllabi.

The aim of the paper is to present an extended definition of critical cultural awareness, one of the key components of Byram's (1997) model of intercultural competence, together with a list of indicators that could be translated into particular teaching objectives. First, the importance and centrality of critical cultural awareness will be discussed along with the challenges of implementing it in practice. Next, the definition of critical cultural awareness will be introduced, explained and extended by distinguishing five categories comprising 16 specific indicators. Finally, three reflective tasks oriented towards raising L2 students' critical cultural awareness will be presented and discussed.

2. The importance of critical cultural awareness in developing intercultural competence and the challenges of putting it into practice

Byram's (1997) model of Intercultural Communicative Competence seems to be the one that serves as a foundation for numerous documents brought out by the Council of Europe (e.g., Byram et al., 2002; Council of Europe, 2001; Council of Europe, 2007; Council of Europe, 2009). It has substantially influenced foreign language education policies across Europe, because it has been considered one of the eight key competences defined by the EU which are recognized as

vital in students' successful personal, social and professional development. The model builds on the concept of communicative competence and supplements it with intercultural competence, which is postulated to embrace five interrelated components, i.e. knowledge of products, behaviours, events and social processes (*savoirs*), skills of reflecting and relating (*savoir comprendre*), skills of discovery and interaction (*savoir apprendre/faire*), attitudes of openness and curiosity (*savoir être*), and critical cultural awareness (*savoir s'engager*), which requires deeper, critical reflection on one's own as well as other culture.

As Shaules (2007: 1) observantly states in the introduction to his book *Deep Culture*, "the intercultural contact we have in our 'global village' doesn't amount to us having 'intercultural experiences'". Therefore, it seems necessary to stress the importance of developing students' language and cultural awareness in order to make the intercultural encounters more meaningful. Although critical cultural awareness (CCA) is usually listed as the last component of intercultural competence and is sometimes even overlooked in some interpretations of the model (Nugent & Catalano, 2015: 16), Byram (2012a: 7) accentuates its centrality, as CCA adds quality and essence to the remaining elements of intercultural competence. It is because of such underlying abilities as engagement, reflexivity, relativity and problematisation that CCA allows a learner to obtain a deeper insight into cultural values of other cultures and makes it possible to venture a critique of one's own cultural habits and values (Byram & Masuhara, 2013: 147). While L2 learning and teaching is far from being ideologically and politically neutral, CCA seems to also concentrate on an ability to critically reflect on the process in order to better understand the context and the conditions under which a new language is taught and learnt.

The message of CCA resonates with other concepts that also deal with the issue of reflection and deeper cultural understanding, which has to do with the ability to perceive cultural incidents from a more objective and unbiased perspective. Thanks to the *third place*, one can perceive himself/herself 'both from the inside and from the outside' (Kramersch, 2013: 62). Since developing critical cultural awareness requires such elements as critical reflection, explicit criteria for evaluation of cultural values, and the ability to decentre and adopt a more distant perspective, CCA might serve as a great tool for recognizing, evaluating and mediating between the myriad of identities, perspectives and meanings that interact 'in-between', i.e. in the third place.

It may also be stated that CCA is deeply embedded within the framework of Critical Pedagogy (CP), as they share in common such values as engagement, agency and empowerment. CCA as an approach to the process of learning in general strives for educating aware, critical and autonomous learners, who by adopting a critical perspective are able to make more informed

decisions and can fully participate in the common good. By equipping students with a set of abilities that require critical reflection, decentring and questioning what is often taken for granted, L2 teachers can maintain an atmosphere of intellectual liberation which could lead to students' true empowerment, which closely corresponds with what Freire (1970: 47) calls a "quest for human completion". Since in CP school is viewed as a highly political space with room for democratic acts (Giroux, 1993), students' empowerment and engagement in the process are crucial in becoming an aware democratic citizen.

The political dimension of CCA is an important voice in the debate on education for citizenship (e.g., Guilherme, 2002; Byram, 2008), later also called intercultural citizenship (e.g., Byram, 2012b; Byram, 2013), which aims at promoting democratic citizenship through critical understanding of society and its values, willingness to go beyond national boundaries and take action in order to become a member of the transnational community. According to Starkey (2002: 29), CCA is a vital component of democratic citizenship, as it not only enables a better understanding of the world in general, but it also addresses such issues as injustice, social exclusion or discrimination. This new development in intercultural education is referred to by Dasli (2011: 27) as the *critical intercultural language pedagogy 'moment'*. More recently, some elements of CCA are echoed in the *Reference framework of competences for democratic culture* (Council of Europe 2018), where the emphasis is placed on reflection and critical awareness.

As the idea of CCA was put forward more than 20 years ago, it is important to acknowledge its importance and relevance in the transmodern reality, described as dynamic, unstable, complex, unpredictable and interconnected (see e.g., Kramsch, 2014; Canagarajah, 2018; Pennycook, 2018). There is an apparent shift in the way culture is understood and defined, moving from the national to transnational paradigm (Risager, 2007), and adopting a non-essentialist approach to culture (Baker, 2012). Diane Larsen-Freeman (2018) envisions the future of SLA research by pointing to the emergence of an ecological perspective on language. In this holistic approach, where elements of complex systems are interconnected and interrelated, the ability to mediate between a number of identities, perspectives, and modalities is of paramount importance, particularly in the era of social media (Godwin-Jones, 2018). By raising students' critical cultural awareness, learners can be equipped with the skills needed in the 21st-century classroom.

It might be, therefore, assumed that CCA lays a foundation for a successful and meaningful implementation of intercultural competence in L2 instruction, as according to Byram (2012a: 9), without critical cultural awareness, "language teaching does not contribute to its full potential to education or *Bildung*, and it is the notion of criticality which makes the difference".

However, as the results of the research conducted by Young and Sachdev (2011) reveal, interviewed L2 teachers consider CCA an obstacle to developing intercultural competence, justifying their opinions by pointing out that CCA involves discussing controversial topics, which hinders comfortable and calm atmosphere in the classroom. This rather reluctant attitude toward the idea of including CCA in L2 syllabi might be explained by the lack of specific elaboration on what it really stands for and what the process of developing CCA should look like in practice.

A similar problem, though referring more globally to intercultural competence, has also been recognised in the Polish educational context. Even though the premises of intercultural education are present in the Polish core curriculum for English as a foreign language as a subject, manifested in fostering students' attitudes of curiosity, tolerance, intercultural sensitivity, and openness to other cultures, Róg (2016) observes in his extensive overview of the research into intercultural competence conducted in the Polish context that intercultural competence has a marginal role in the L2 classroom in Poland. L2 teachers admit they do not include intercultural tasks because they lack intercultural training and experience, despite the fact that there are many didactic materials designed for implementing IC in the classroom (Róg, 2016: 146). Similar conclusions can be drawn from Sobkowiak's (2015) research study investigating how Polish L2 learners and teachers understand, view and experience the intercultural component in the L2 classroom. Sobkowiak (2015: 222) finds an explanation for the marginal role of intercultural competence in the Polish context in L2 teachers' limited understanding of the complexity of intercultural education.

The problems identified by Sobkowiak (2015) and Róg (2016) indicate a need for a more detailed and teacher-oriented conceptualisation of critical cultural awareness, which could be easily translated into particular teaching objectives. This will be the focus of the following section.

3. Towards becoming an autonomous intercultural mediator: an extended definition of critical cultural awareness.

Having discussed the importance and centrality of critical cultural awareness in the process of developing learners' intercultural competence and the challenges of implementing it in practical terms, it seems relevant to discuss what lies behind the concept in more detail. Byram (1997: 101) defines critical cultural awareness as "an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries". The definition is followed by three major objectives that the author includes in his description of the term, namely:

- a) identifying and interpreting cultural perspectives, practices and products;
- b) making an evaluative analysis of intercultural incidents and documents;
- c) interacting and mediating between cultures, by incorporating knowledge, skills and attitudes necessary to negotiate meaning with the interlocutor.

By approaching the definition from an L2 teacher's perspective, both the definition and the listed objectives seem to be open to interpretation and need to be further developed in order to translate them into specific criteria used to design syllabi, didactic materials, assessment tools, and lesson plans.

One of the main aims of the present paper is to propose my interpretation of this particular component of intercultural competence, which is crucial in raising students' cultural sensitivity and fostering their critical reflection. What seems fundamental for proper interpreting of the concept of critical cultural awareness is understanding the key phrases used in Byram's definition, i.e. *critical evaluation, explicit criteria, one's own vs the other culture*. Byram himself (1997: 101) underscores the importance of identifying and understanding one's own cultural perspective in order to engage in meaningful intercultural exchanges. The questions that any L2 teacher would like to know the answers to are: What skills are involved in the ability to evaluate critically one's own and other cultures? How would I know that critical cultural awareness is developed in my classes? What are the particular abilities that an L2 learner should possess in order to exhibit elements of critical cultural awareness?

In an effort to answer these questions, a list of indicators of critical cultural awareness was designed to describe a competent and CCA-oriented L2 learner. The three aforementioned general and overarching objectives put forward by Byram (1997) served as a springboard for examining the concept in more detail. First, literature devoted to raising learners' CCA was analysed. Although there is a great number of materials and resources aiming at developing intercultural competence in general, I have focused on analysing those tasks which directly target raising students' CCA (Fleming, 1998; Müller-Hartman, 2000; Tarasheva & Davcheva, 2001; Houghton, 2008; Cooper, He & Levin, 2011; Nugent & Catalano, 2015). Second, a list of features used to describe a CCA-oriented L2 learner was compiled and organised into thematic groups of descriptors. Finally, the descriptors were translated into 16 indicators which were later divided into five distinctive categories, namely: a) cultural identity, b) decentring, c) reflectiveness and meta-awareness, d) cultural understanding, and e) attitudes. It seems important to point out that all of the indicators, though organised into categories, are interrelated and intertwined. The complete list of categories of critical cultural awareness and its indicators is presented in Table 1 below.¹

¹ A preliminary list of indicators served as a tool in designing a questionnaire that was part of a research study design described in Cierpisz (in press).

Dismantling intercultural competence – a proposal for interpreting the concept...

	CATEGORY	INDICATOR
A.	CULTURAL IDENTITY	a. being able to identify one's system of values
		b. understanding the importance of one's cultural heritage
		c. having a complex and deterritorialised understanding of cultural identity
B.	DECENTRING	a. being able to challenge stereotyped and ethnocentric patterns
		b. being able to question one's own judgement
		c. being able to recognise and accept cultural difference
C.	REFLECTIVENESS and META-AWARENESS	a. being able to analyse a culture-specific situation from different perspectives
		b. being able to adopt a distanced perspective in analysing culture-specific situations
		c. being able to operate on explicit shared concepts, e.g. ethnocentrism, stereotyping, value system, etc.
		d. being able to adopt an ethnorelative perspective
D.	CULTURAL UNDERSTANDING	a. understanding the broad and complex notion of culture and intercultural relations
		b. understanding cultural diversity as a natural condition
		c. understanding and respecting one's right to having a different opinion from others
E.	ATTITUDES	a. feeling a sense of equality and respect
		b. exhibiting curiosity of the unknown
		c. willing to interact with people from different cultural backgrounds

Table 1: Categories and indicators of critical cultural awareness.

The first category accentuates the importance of identifying one's cultural identity and systems of values, and the need for introspection in order to become an aware and competent intercultural mediator. This group of indicators refers to this fragment of Byram's definition, where the significance of knowing one's own culture and country is emphasised. It means that the student is able to identify his/her system of values and understands the importance of respecting and appreciating their cultural heritage and understands the complex nature of cultural identity, which becomes more and more often deterritorialised.

Since one of the primary goals of intercultural education is to move towards ethnorelativism (Bennett, 1993; Shaules, 2006), the second category represents the decentring skills which focus, in particular, on abilities to challenge stereotyped and ethnocentric attitudes and habits. Competent intercultural learners should also be equipped with an ability to question their own judgement and what is often taken for granted. Only then could they become able to recognise and accept cultural differences, which is the next step towards the ethnorelative stages of intercultural sensitivity (Bennett, 2004).

Another group of abilities, which characterise an autonomous and responsible intercultural learner, revolves around one of the crucial aspects of critical cultural awareness, namely being able to critically reflect on the events, systems of beliefs, or the “frames of reference” (Mezirow, 1997: 5), and being able to adopt a distanced and objective perspective in analysing those incidents. These abilities are manifested in situations where the learner needs to adopt a different perspective, often being in opposition to his/her own, in analysing a situation, or when the learner is required to adopt a more objective perspective to see a communication problem from, what Kramersch (1993: 239) calls, the third place. By adopting different or distanced perspectives, students are empowered to relativise the cultural norms and see the situation through the eyes of *the other*. This meta-awareness of the intercultural communicative situations is also reflected in learners’ ability to operate on explicit and shared concepts, such as ethnocentrism, stereotyping, heritage, to name only a few, which is crucial for understanding the complex intercultural relations. The emphasis put on explicit criteria was one of the fundamental elements comprised in the definition of critical cultural awareness.

Cultural understanding is another category within critical cultural awareness. There are three assumptions that a learner needs to make in order to exhibit a critical and reflective approach to intercultural exchanges. Firstly, learners should understand the complexity of the notion of culture, often raised in the theoretical considerations about the nature of culture in general, and intercultural competence in particular, also in the Polish educational context (e.g., Komorowska, 2006; Czajkowska-Prokop, 2010; Iwaniuk, 2014; Mihułka, 2016). Secondly, learners should perceive and understand cultural diversity as a natural condition, a postulate strongly emphasised by Bennett (1993, 2004). Thirdly, critical cultural awareness requires the understanding of and respect for one’s right to having a different opinion from others. This sense of mutual respect between interlocutors is echoed in the final group of indicators.

The final category, though addressed by Byram as a separate component of the model, embraces the affective aspect of raising students’ critical cultural awareness, i.e. the attitudes towards the others. It seems to be the starting point for any intercultural exchange, very often before the interlocutors meet. This category includes, first of all, a sense of equality and respect for all the people, including the representatives of more distant and foreign cultures. The learners should also exhibit curiosity of the unknown, which results in their willingness to interact with others in the potential intercultural exchanges. It was argued by Byram (1997: 33) that an adequate attitude towards cultural difference is crucial to developing intercultural competence.

Since the process of raising students' CCA is a dynamic and emergent phenomenon, by no means should the list of indicators be considered as finite. It should be assumed that in the course of developing CCA in practice, new indicators could emerge. The present list of indicators is a starting point for L2 teachers to adopt the critical perspective in the process of designing and tailoring their teaching repertoire.

It is important to note at this point that the indicators do not inform the teacher or the learner on what to do, or what to think or feel, but rather address the question of how to approach and mediate between different cultures. By promoting reflection, critical thinking skills, questioning the obvious, respecting difference and remaining open and curious, the process of raising students' critical cultural awareness contributes to their development and empowerment as autonomous and transformative intellectuals (Kumaravadivelu, 2012: 9).

4. Reflective tasks: developing critical cultural awareness in practice

One of the major reasons for extending and elaborating on the concept of critical cultural awareness has been to make it easier for teachers to translate the indicators into particular teaching objectives. The aim of this section is twofold: firstly, to present three different reflective tasks that could be easily incorporated into an EFL course; and secondly, to discuss and reflect on the implementation of those tasks in my own teaching context. The presented tasks focus primarily on developing particular aspects of critical cultural awareness, such as cultural identity, reflectiveness and meta-awareness, and attitudes (for a list of teaching objectives and corresponding indicators of CCA see Table 2 below). As one of the premises of intercultural education is to integrate the intercultural component with the linguistic and communicative objectives, the tasks aim at improving students' speaking skills and may serve as a trigger for further discussions.

Name of the task	Teaching objectives	Indicators of CCA
"Revisiting childhood"	to trigger discussion on students' value systems and how this system was shaped over years; to encourage students to reflect retrospectively on their childhood and the values present in the books they read as children;	a. being able to identify one's system of values b. understanding the importance of one's cultural heritage
"Reversed ethnocentrism"	to encourage students to adopt the perspective of "the other";	a. being able to analyse a situation from different perspectives

	to challenge students' ethnocentric attitudes; to introduce the concept of ethnocentrism and its impact on intercultural relations; to address the issue of cultural diversity	b. being able to challenge stereotyped and ethnocentric patterns c. being able to operate on explicit shared concepts
"Music of the world"	to draw students' attention and engage students in the lesson to trigger discussion on cultural diversity and difference to present Tuaregs and elements of their culture	a. exhibiting curiosity of the unknown b. understanding cultural diversity as a natural condition

Table 2: Reflective tasks, the teaching objectives and the corresponding indicators of CCA.

4.1. Reflective task "Revisiting childhood"

"Revisiting childhood" is a task which is designed to raise students' awareness of their own cultural identity by exploring cultural values and discussing the importance of cultural heritage, in particular the significance of children's literature in shaping cultural identity. The aim of the task is to draw students' attention to cultural values represented in fairy tales and books for children.

The task begins with a short warm-up session with questions about the students' experience with reading books as children, and the importance of reading books to children in general. Next, the questions revolve around their favourite books and fairy tales, focusing on the message conveyed by means of the stories. Then, students are asked to work in groups on a given English children's book². Each group discusses the content of the book by focusing on the language, the message or moral, as well as values hidden in the story. When the students are ready with their analysis, there is an open discussion on the following issues: what can children learn from such books? Is there anything that surprised the students or caught their attention? How does the story affect the reader? Which values are promoted in the book? At the very end, the students are asked to reflect on the stories told or read by their parents once again, but this time focusing on what they learnt from these stories and tales.

The task is often well-received by the participants, most probably due to the engaging stories brought to the classroom. If the task is planned for the whole lesson, the students can be asked to read the stories to the rest of the class. This has proved to be a golden opportunity to discuss the role of storytelling in cherishing cultural heritage.

² The books that I usually bring to my classes are *The Giving Tree*, *Edward the Emu* and *Little Beauty*.

4.2. Reflective task “Reversed ethnocentrism”

The second task, “Reversed ethnocentrism”, deals explicitly with the issue of ethnocentrism, by informing and raising students’ meta-awareness, by challenging their stereotyped and ethnocentric attitudes towards cultural differences.

First, students are presented with a portrait of a member of a tribe from Papua New Guinea, with a typical hairstyle, wearing traditional ornaments, photographed in the jungle. The students are asked to write their first impression of the man on a separate piece of paper. The teacher collects their answers and writes them on the blackboard, by marking how frequently a given impression appeared. Second, the students have to guess the country of origin of the man in the picture. When they learn he comes from Papua New Guinea, they are asked to point the country on the map. The students are also asked to brainstorm any associations they have with this part of the world. Next, students’ most common impressions are presented and discussed. Since very often students’ impressions are expressed by using evaluative language, such as *weird*, *strange*, *scary*, etc., there is an opportunity to introduce and discuss the concept of ethnocentrism to the students. Once the students understand the idea behind and the mechanism of ethnocentric thinking patterns, they are asked to discuss the reversed situation where a tourist from Papua New Guinea visits Poland and sees Poles for the first time – what would he/she consider strange, weird or dangerous? As soon as students are ready with their ideas, students discuss the impact of ethnocentrism on people’s behaviour together with the possible long-term consequences of ethnocentric behaviour.

By adopting the perspective of the other and reversing the situation, the students are given a chance to change their point of reference to see that what people consider strange and abnormal is heavily influenced by their sense of cultural belonging. The example of Papua New Guinea, a culturally diverse and plurilingual region, creates an opportunity for the students to learn more about this part of the world and encourages them to question their often stereotyped thinking, which is exhibited by describing such people as the man in the picture as “less civilised” or “savage”. Having in mind Smith’s (2011) warning against dehumanisation and its tight connection with ethnocentrism, it seems even more relevant to have such discussions with students, particularly in a language classroom.

4.3. Reflective task “Music of the world”

The aim of the third reflective task called “Music of the world” is to promote positive attitudes towards cultural diversity by awakening students’ curiosity

by means of music. The task begins with playing a song performed by a Tuareg music band³. The students are asked to listen to the song and think about the lyrics – what might the band be singing about? What feelings does the song evoke? Which part of the world does the song come from? Students' impressions and ideas are collected and the song is played again, this time with the clip and English subtitles. Students learn about a small part of Tuareg culture, a celebration of preparing tea, and the teacher present some basic information about Tuaregs, their language and nomadic lifestyle. Students are asked whether they would like to visit and talk to a Tuareg. Finally, the teacher asks a couple of reflective questions: Have you heard such music on the mainstream radio? Do you think such music could be popular in your country/region? Would you listen to it?

Incorporating music into an L2 classroom to trigger discussion on any topic is a very engaging and effective technique. It may also serve as a springboard for raising students' cultural sensitivity, but also for broadening their intercultural knowledge of a given cultural community.

All of the tasks discussed above were part of a research study that aimed at investigating the process of raising EFL university students' critical cultural awareness which incorporated the following tools: a questionnaire, reflective tasks, reflective student journals, students' course evaluation form, and semi-structured interviews with the students. (for more details on the research study design see Cierpisz, in press). I would rely on the collected data and my own experience with performing the tasks in an EFL classroom in the section below.

4.4. Discussion

The tasks were performed as part of an advanced EFL speaking course offered to eight different groups of English philology students (BA cycle); the total number of students who enrolled for the course amounted to 148. All of the students exhibited an advanced level of English (around C1). The course comprised 15 meetings spanning one academic semester. The reflective tasks were an integral part of the course, which often served as a trigger for further discussion on the topic. Each of the tasks was followed by an entry in students' individual reflective journal accessed via an e-learning platform.

The task called "Revisiting childhood" was very positively received by the students – most of them enjoyed reading the books for children and put some effort in getting into character while reading them to the rest of the group. Generally speaking, in the majority of cases the students focused on identifying the values, some of them even analysing the fairy tales more critically by

³ The song I play in class is "Iswegh Attay" by Tinariwen.

pinpointing some aspects of the fairy tales which reinforce stereotypes often by depicting women as vulnerable, passive, and dependent on men. The biggest challenge that had to be overcome while working on this task was when students' parents did not read them books when they were younger, so they could not refer to their own experience of listening to fairy tales – that situation required a slight modification of the topic, and instead of focusing on identifying values, the students were discussing the importance and the impact of reading books to children. Out of these three discussed tasks, "Revisiting childhood" would require more time – it is important to give students time to read the books, analyse them, discuss their content and later reflect deeper on the questions.

The second task, "Reversed ethnocentrism", was ranked by the students as one of the most informative tasks, as it was revealed in the data collected by means of students' course evaluation forms. Indeed, this task requires the teacher to explain the concept of ethnocentrism in form of a mini-lecture and to properly moderate the discussion. One of its shortcomings is the fact that the teacher has to rely on students' first impressions and paradoxically "hope" that the students will exhibit ethnocentric attitudes in the introduction to the task, only to later analyse the collected material and discuss the impact of ethnocentric attitudes. What was observed in all of the groups where the task was performed was that the students understood ethnocentrism as a threat or offence – a behaviour that should be eliminated. Only a few students considered ethnocentrism to be a natural phenomenon. The biggest challenge of the task is to make sure that the students do not feel ashamed of their first impressions so as to avoid their defensive attitude and to dispel the feeling of being unfairly criticised. The important take-away from this task is for students to understand how pervasive ethnocentric attitudes are, and how powerful the impact of stereotypes and prejudice is – these observations should be accentuated in the debriefing segment at the end of the task.

From the students' perspective, "Music of the world" is a task that is very engaging and stimulating. Students' reaction to the song is often very positive and they enjoy guessing the theme of the lyrics – for most of the learners the melody of the language is completely different from what they are used to hearing on a daily basis. The task is effective in triggering students' interest in and arousing their curiosity of the Tuareg language, culture and values. Students' attitude is illustrated by what one of the students shared in her reflective journal after the task. She wrote:

I read about Tuaregs' culture and I am surprised (positively) by the fact that Tuareg women have such respect and power in their communities. That's amazing especially that they are of the Muslim belief. Moreover, I found out

that my favourite necklace is connected to the culture of Tuareg women - it is khomessa which they wear to keep themselves away from evil spirits. I'm quite ashamed that I didn't know about existence of Tuaregs before...They seem to be extraordinary people.

The biggest challenge in performing and debriefing the task is what Starkey (2007: 58) calls exoticising other cultures. Without any deeper reflection on Tuaregs as a cultural group, the task may contribute to reducing this group of people and their culture to simplified examples of their products and practices, which could consequently lead to stereotyping and trivialising cultural differences. It is, therefore, important to carefully moderate the discussion so that the students are eager to learn more about the band, their music, traditions and history.

5. Conclusions

The proposed extended interpretation of critical cultural awareness, a prerequisite for a successful development of intercultural competences and a key to meaningful intercultural exchange, resulted in an emergence of five distinctive categories, such as cultural identity, decentring, reflectiveness and meta-awareness, cultural understanding, and attitudes. Each category is represented by 3-4 indicators, reflecting a particular ability that an autonomous 21st-century L2 learner should possess. The interpretation of CCA fosters such abilities as challenging ethnocentric patterns, questioning one's own judgement, or adopting a distanced perspective. The three ready-made reflective tasks, i.e. "Revisiting childhood", "Reversed ethnocentrism", and "Music of the world", based on the identified and discussed indicators, aim at triggering students' critical reflection – a central point of meaningful intercultural education, and might serve as a useful and practical tool in achieving the teaching objectives reflecting the presented indicators of critical cultural awareness.

REFERENCES

- Baker W. (2012), *From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT* (in) "ELT Journal", No 66(1), pp. 62-70.
- Bennett M.J. (1993), *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity* (in) Paige R.M. (ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, pp. 21-71.
- Bennett M.J. (2004), *Becoming interculturally competent* (in) Wurzel J.S. (ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Research Corporation, pp. 62-77.

- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M. (2012a), *Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts* (in) "Language Awareness", No 21, pp. 5-13.
- Byram M. (2012b), *Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship* (in) Jackson J. (ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. New York: Routledge, pp. 85-97.
- Byram M. (2013), *Language teaching and its contexts* (in) "Iranian Journal of Language Teaching Research", No 1(1), pp. 1-26.
- Byram M., Gribkova B., Starkey H. (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram M., Masuhara H. (2013), *Intercultural competence* (in) Tomlinson B. (ed.), *Applied linguistics and materials development*. London: Bloomsbury Academic, pp. 143-160.
- Canagarajah S. (2018), *Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations* (in) "Applied Linguistics", No 39(1), pp. 31-54.
- Cierpisz A. (in press). *Looking closer at critical cultural awareness: Diagnosing and implementing the concept of critical cultural awareness in the EFL Context* (in) Szczyrbak M., Z. Mazur (eds.), *New Perspectives in English and American Studies*. Volume 2. Language and Culture. Jagiellonian University Press.
- Cooper J. E., He Y., Levin B.B. (eds.) (2011), *Developing critical cultural competence: A guide for 21st-century educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2007), *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2009), *Autobiography of intercultural encounters*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018), *Reference framework of competences for democratic culture Volume 3. Guidance for implementation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Czajkowska-Prokop S. (2010), *Ukryty program edukacji nauczycieli języka niemieckiego w kolegiach nauczycielskich* (in) "Kultura i Edukacja", No 2, pp. 131-147.

- Dasli M. (2011), *Reviving the 'moments': From cultural awareness and cross-cultural mediation to critical intercultural language pedagogy* (in) "Pedagogy, Culture & Society", No 19(1), pp. 21-39.
- Deardorff D. K. (2006), *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization* (in) "Journal of Studies in Intercultural Education", No 10, pp. 241-266.
- Fleming M. (1998), *Cultural awareness and dramatic art forms* (in) Byram M., Fleming M. (eds.), *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 147-157.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Fuentes J. L. (2016), *Cultural diversity on the Council of Europe documents: The role of education and the intercultural dialogue* (in) "Policy Futures in Education", No 14(3), pp. 377-391.
- Giroux H. A. (1993), *Living dangerously. Multiculturalism and the politics of difference*. New York: Peter Lang.
- Godwin-Jones R. (2018), *Chasing the butterfly effect: Informal language learning online as a complex system* (in) "Language Learning & Technology", No 22(2), pp. 8-27.
- Guilherme M. (2002), *Critical citizens for an intercultural world*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Houghton S. A. (2008), *Harmony versus critical cultural awareness: A case study of intercultural language education in Japan* (in) "Intercultural Communication Studies", No 17(2), pp. 222-234.
- Iwaniuk I. (2014), *Kompetencja wielokulturowa – różnorodność podejść do definicji tego pojęcia we współczesnej myśli pedagogicznej* (in) "Języki Obce w Szkole", No 4, pp. 91-94.
- Komorowska H. (2006), *Intercultural competence in ELT syllabus and materials design* (in) "Scripta Neophilologica Posnaniensia", No 8, pp. 59-83.
- Kramersch C. (1993), *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch C. (2013), *Culture in foreign language teaching* (in) "Iranian Journal of Language Teaching Research", No 1(1), pp. 57-78.
- Kramersch C. (2014), *Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction* (in) "Modern Language Journal", No 98, pp. 296-311.
- Kumaravadivelu B. (2012), *Language teacher education for a global society. A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York: Routledge.

- Larsen-Freeman D. (2018). *Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition* (in) "Foreign Language Annals", No 51, pp. 55–72.
- Mezirow J. (1997), *Transformative learning: Theory to practice* (in) "New Directions For Adult And Continuing Education", No 74, pp. 5-12.
- Mihułka K. (2016), *Koncepcje kultury a nauczanie i uczenie się języków obcych – zarys teoretyczny* (in) "Neofilolog", No 47(1), pp. 21-35.
- Müller-Hartmann A. (2000), *The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks* (in) "Language Learning and Technology", No 4(2), pp. 129-147.
- Nugent K., Catalano T. (2015), *Critical cultural awareness in the foreign language classroom* (in) "The NECTFL Review", No 75, pp. 15-30.
- Pennycook A. (2018), *Posthumanist applied linguistics* (in) "Applied Linguistics", No 39(4), pp. 445-461.
- Risager K. (2007), *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Róg T. (2016), *Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową* (in) "Neofilolog", No 47(2), pp. 133-152.
- Shaules J. (2007), *Deep culture. The hidden challenges of global living*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Smith D.L. (2011), *Less than human: Why we demean, enslave, and exterminate others*. New York: St.Martin's Press.
- Sobkowiak P. (2015), *Interkulturowość w edukacji językowej*. Poznań: Adam Mickiewicz University Press.
- Starkey H. (2002), *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights. Reference study for the guide for the development of language education policy in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Starkey H. (2007). *Language education, identities and citizenship: Developing cosmopolitan perspectives* (in) "Language and Intercultural Communication", No 7(1), pp. 56-71.
- Tarasheva E., Davcheva L. (2001), *Up the hills of identity* (in) Byram M, Nichols A., Stevens D. (eds.), *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 44-59.
- Young T. J., Sachdev I. (2011), *Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices* (in) "Language Awareness", No 20(2), pp. 81-98.

Anna Waszau

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

<https://orcid.org/0000-0002-1847-1295>

annsza5@amu.edu.pl

KU KONCEPTUALIZACJI WRAŻLIWOŚCI KULTUROWEJ W RAMACH MODELU KOMPETENCJI (INTER)KULTUROWEJ NA GRUNCIE WSPÓŁCZESNEJ GLOTTODYDAKTYKI

Towards the conceptualization of *cultural sensitivity* as a part of the (inter)cultural competence model in contemporary glottodidactics

The purpose of the present article is a reflection on the concept of *cultural sensitivity* as the major element of the (inter)cultural competence presented in *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Council of Europe, 2001), juxtaposed with the leading paradigm of interculturality in glottodidactics. Whereas this dominant approach often focuses mainly on the question of differences and similarities between cultures, our model allows us to take a look 'from the inside' by trying to adopt an attitude of reflectiveness towards cultural standards, among others. After analysing some of the theories concerning developing intercultural sensitivity, such as the sociological model of Bennett or the educational system of Byram, we proceed to justify why we would promote the *cultural* approach in glottodidactics. We seek to explain how we can specify *cultural sensitivity*, what elements which encourage this attitude and what would block it. In the last part of the article, we concentrate on the specificity of media discourse in the context of *cultural sensitivity* and on ways of using authentic mass media materials in the teaching-learning process, providing some examples taken from a pilot study conducted by the author for her Master's thesis.

Keywords: cultural sensitivity, intercultural competence, teaching/learning, media discourse

Słowa kluczowe: wrażliwość kulturowa, kompetencja interkulturowa, nauczanie/uczenie się, dyskurs medialny

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad pojęciem *wrażliwości kulturowej*, osadzonej na gruncie glottodydaktycznym, inspirowanej przede wszystkim pracami Thomasa (2003) oraz Wilczyńskiej (2005). Podejmiemy próbę przeanalizowania jej roli oraz miejsca w modelowaniu kompetencji (inter)kulturowej w odniesieniu do wybranych koncepcji mających związek z edukacją (inter)kulturową. Wyjdziemy od zestawienia z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego* (Rada Europy, 2003) (dalej: ESOKJ), konfrontując je ze schematem socjologicznym Bennetta (1993) i koncepcją nauczania kultury Byrama (1997), a następnie uzupełnimy te analizy o znaczące w tym kontekście spostrzeżenia Białek (2017). Spróbujemy również pogłębić rozważania w tej kwestii o własne przemyślenia na temat natury pojęcia *wrażliwość kulturowa* jako ogniwa samej kompetencji, wypracowane na bazie przeglądu ww. modeli, zestawiając je z ideą paradygmatu interkulturowości. Dla ukazania sposobów funkcjonowania *wrażliwości* w praktyce, omówimy pokrótce jej specyfikę w zakresie interpretowania dyskursu medialnego, ilustrując ją przykładami wypowiedzi studentów filologii romańskiej, zebranych na potrzeby pilotażowego badania przeprowadzonego w ramach naszej pracy magisterskiej (zob. Waszau, 2018).

Punktem wyjścia dla naszych rozważań są pewne założenia wstępne odpowiadające ogólnym, a zarazem podstawowym zasadom (glotto)dydaktycznym, które powinny zostać uwzględnione w koncepcjach mających na celu budowanie kompetencji ucznia w ramach procesu nauczania/uczenia się języka drugiego (dalej: N/U J2), tutaj głównie w odniesieniu do sfery samoświadomości i kulturowości. Chodzi o przesłanki poszanowania tożsamości uczącego się (czy jego „godności” oraz jej sposobu realizowania się we własnej kulturze, cf. Wilczyńska 2005), uwzględnienie i wykorzystanie jego zasobów wstępnych (np. standardów i wzorców kulturowo-społecznych nabytych w procesie socjalizacji). Modele (glotto)dydaktyczne winny w swych założeniach traktować ucznia jako podmiot kultury, a także dbać o jego rozwój w trzech komplementarnych wymiarach *savoir* (wiedza), *savoir-faire* (umiejętności) oraz *savoir-être* (postawy). Ponadto, istotne wydaje się pamiętać o specyfice i złożoności samej kultury jako systemowej, dynamicznej i żywej, o jej charakterze zmiennym i niestabilnym, zależnym od wielu uwarunkowań, m.in. dyskursywnych. Biorąc pod uwagę, że uwzględnienie wymienionych czynników wymaga elastycznych procedur kognitywnych i komunikacyjnych, to powinny one stanowić punkt odniesienia dla koncepcji rozwijania kompetencji (inter)kulturowej, w ramach której *wrażliwość* jawi się jako szczególny parametr. W świetle tych założeń analizować będziemy krytycznie kolejne modele kompetencji, zwracając uwagę na rolę,

jaką spełnia w nich *wrażliwość*, koncept nieco rozmyty i niedookreślony, by móc go doprecyzować i zaproponować szersze wyjaśnienie.

2. Od kompetencji (inter)kulturowej do *wrażliwości*

Powyżej opisane założenia wstępne zdają się być realizowane w dwóch wybranych koncepcjach związanych z edukacją (inter)kulturową w zakresie (glotto)dydaktyki: u Thomasa (2003) oraz Wilczyńskiej (2005), którzy traktują ucznia jako określony tożsamościowo podmiot żywego „organizmu” kultury. Według Thomasa (za Bolten, 2005: 40), kompetencja (inter)kulturowa jest to „umiejętność pojmowana u siebie i u innych uwarunkowań kulturowych i czynników wpływających na postrzeganie, wartościowanie, odczuwanie i działanie (...) [również ich] respektowanie, szanowanie i efektywne wykorzystanie, w sensie wzajemnego dostosowania, począwszy od tolerancji w stosunku do odmienności, a skończywszy na skutecznych wzorcach działania (...) w odniesieniu do kryteriów interpretacji i kształtowania świata”. Z drugiej strony, Wilczyńska (2005: 22) wskazuje w podobnym tonie już na konkretne składowe takiej kompetencji i wymienia tutaj specyficzną świadomość metakulturową, umiejętność mediacji interkulturowej oraz interesującą nas szczególnie, *wrażliwość (inter)kulturową*. W tej wizji pojęcie kompetencji jawi się jako nadrzędne względem choćby wyróżnionej tutaj *wrażliwości*, jednak skoro to ona „pozwała rozpoznawać przejawy działań kulturowych i doszukiwać się odpowiedniej ich interpretacji” (*ibid.*), to wydaje się wyjątkowo istotna dla funkcjonowania całej omawianej sprawności.

Analizując natomiast definicję Thomasa przez filtr podejścia Wilczyńskiej, *wrażliwość* odpowiadałaby samej umiejętności dostrzegania i interpretowania czynników kulturowych, zwrócenia na nie uwagi, natomiast kompetencja byłaby umiejętnością wykorzystania tej uwagi w celu wykształcenia odpowiednich postaw. Te dwie definicje, określające kompetencję (inter)kulturową i stanowiące nasz punkt odniesienia, wydają się zatem opierać na elemencie *wrażliwości* jako czynniku aktywizującym, zapewniającym rozwój kompetencji, wspomagając budowanie świadomości na poziomie *meta* oraz umiejętności mediacyjnych.

Co ważne w stosunku do założeń wstępnych, tak pojmowana *wrażliwość* angażuje zarówno wiedzę deklaratywną (fr. *savoir*) o świecie i jego różnorodności, jak też umiejętność jej wykorzystania w praktyce (fr. *savoir-faire*), co wpływa na postawę elastyczności, otwartości w interpretowaniu odmiennych kultur (fr. *savoir-être*). W związku z tymi obserwacjami pojawia się pytanie, czym konkretnie jest *wrażliwość*, z czym się wiąże, jak uwzględniana jest w innych modelach odnoszących się do edukacji (inter)kulturowej?

W kontekście polityki językowej UE oraz edukacji formalnej (w ramach której prowadzone były badania, na które powołujemy się w dalszej części artykułu)

warto się najpierw przyjrzeć, jak podstawowy dokument regulujący proces N/U J2, czyli ESOKJ (Rada Europy, 2003) uwzględnia w swoich wytycznych powyższe kwestie. Otóż nie wymienia się tam wśród kompetencji uczącego się takiej, która nosiłaby nazwę „(inter)kulturowej”. Niemniej, biorąc pod uwagę nasze założenia wstępne, w różnych podrozdziałach znaleźć można opisy sprawności klasyfikowanych w ramach trzech wymiarów *savoir*, które odnoszą się do funkcjonowania w kontaktach interkulturowych. Pojawia się tutaj *explicite* termin wrażliwości – ale w zakresie tego pojęcia traktowany jako składnik wiedzy deklaratywnej (fr. *savoir*) związanej z podobieństwami i różnicami między rzeczywistością kultury ojczystej a docelowej (Rada Europy, 2003: 96). Występuje tu jednak również zagadnienie „umiejętności interkulturowych” (fr. *savoir-faire*) obejmujące dostrzeganie relacji między kulturami, dobieranie właściwych strategii komunikacyjnych, mediację międzykulturową oraz przewyżnianie nieporozumień i stereotypów. ESOKJ wskazuje także element *savoir-être*, czyli warunkowań osobowościowych uczącego się, który w swoich postawach charakteryzowałby się otwartością, dystansem do schematycznych sposobów pojmowania różnic na tle kulturowym oraz przede wszystkim umiejętnością relatywizacji tendencji typowych dla kultury własnej. Można by do tego dodać również umiejętności heurystyczne (Rada Europy, 2003: 99), rozumiane jako radzenie sobie z nowymi doświadczeniami i korzystanie ze wszystkich zdobywanych sprawności w kontaktach interkulturowych.

Pewnym uzupełnieniem dla ESOKJ jest tzw. FREPA, czyli projekt w ramach Systemu Opisu Pluralistycznych Podejść Do Języków i Kultur (ang. *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – FREPA*, fr. *CARAP*)¹. Jest zestawem narzędzi, zbiorem objaśnień oraz praktycznych metod wykorzystania „zasobów” dotyczących różnojęzyczności oraz międzykulturowości, respektując przy tym opisane wyżej założenia wstępne kształtującej się tożsamości ucznia w trzech wymiarach *savoir* oraz jego zasobów w określonym kontekście kulturowym. Dużo więcej miejsca poświęca też zagadnieniu wrażliwości, ujmowanej tutaj zasadniczo jako pewna postawa (fr. *savoir-être*) związana ze zwracaniem uwagi na różne przejawy kulturowe, co wyraźniej nawiązuje do tych samych założeń, które widać u Thomasa i Wilczyńskiej. Wrażliwość stanowi w tym podejściu niejako jeden z pierwiastków składających się na kompetencję różnojęzyczną i międzykulturową – będącą nadrzędnym pojęciem – na którą mają wpływ również inne elementy (np. wiedza o tym, że kultury nieustannie ewoluują czy umiejętność określenia przynależności

¹ Więcej na temat FREPA: Candelier M., Schröder-Sura A. (2012), *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 4, str. 4-11.

kulturowej). FREPA charakteryzuje wiele cennych komponentów i konkretnych „zasobów”, których brakuje w samym ESOKJ odnośnie funkcjonowania w kontaktach interkulturowych, jednak opis tam przedstawiony ma charakter nieco czynnikowy, rozproszony. W rezultacie, założenia przedstawione w ESOKJ oraz FREPA wymagałyby dookreślenia oraz zebrania w ramach jednej określonej sprawności, respektującej także przywołane we wstępie prerekwizyty, wskazując na zasadniczą rolę *wrażliwości* w kształtowaniu odnośnej kompetencji.

3. Model *wrażliwości* według Bennetta

W nurt badań nad interesującym nas zagadnieniem wpisuje się wypracowany przez Bennetta (1993) socjologiczny model rozwijania *wrażliwości międzykulturowej*. Wyróżnia się tu kilka stadiów jej rozwoju: od postawy oporu do integracji. Co ważne, koncepcja Bennetta podkreśla głównie *savoir-être* (jako postawy, kompetencje społeczne), przy czym wymiary *savoir* (wiedzy) i *savoir-faire* (umiejętności) nie są tutaj zarysowane. W zamyśle Bennetta nie pojawia się też zagadnienie samej kompetencji, nie ma nad pojęciem *wrażliwości* żadnego, które byłoby jej nadrzędne – zatem tutaj sama *wrażliwość* stanowi poniekąd cel edukacyjny. Nie jest ona pojmowana jako składowa, czynnik aktywizujący jakąś główną czy kluczową sprawność (tak jak jest to w rozumieniu choćby Wilczyńskiej na gruncie glottodydaktycznym), jednak samo zainteresowanie skierowane na tę kwestię skłania nas do przeglądowej jego obserwacji.

Wyróżnia się w tej koncepcji trzy etapy etnocentryczne (zaprzeczenie, obrona, minimalizacja) oraz trzy etnorelatywistyczne (akceptacja, adaptacja, integracja)². W skrócie, przechodzi się przez nie zaczynając od opierania się zauważeniu różnic, poprzez obronę (najczęściej w formie ataku – stereotypy itp.), aż po minimalizację ich istotności i ostateczną – stopniową – waloryzację, kiedy zaczynają stanowić element wzbogacający, szanowany i akceptowany, co jest ważnym etapem z punktu widzenia (glotto)dydaktycznego. Akceptowanie i szanowanie odmienności jest wszakże istotne we wszystkich koncepcjach dotyczących rozwijania kompetencji funkcjonowania w sferze (inter)kulturowej. Ostatnią fazą jest integracja dążąca do stworzenia jednego, spójnego, choć wieloelementowego systemu norm i postaw, czerpiącego z różnych kultur – takie podejście, rozumiane jako *uwrażliwiająca* na Innego, a nie *porównująca*, wydaje się również cenne w kontekście N/U J2. Niemniej, dla Bennetta najwyższy stopień *wrażliwości* i niejako jej zwieńczenie stanowi totalny relatywizm –

² Więcej na temat koncepcji Bennetta: Bennett M. (1993), *Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity* (w) Paige R. M. (red.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, str. 27-71.

tw. konstruktywna marginalność, czyli „stan totalnej autorefleksji, stan nieprzynależenia do żadnej kultury, bycie outsiderem” (za Martinelli & Taylor, 2000: 31), co trudno sobie wyobrazić jako cel na tle (glotto)dydaktycznym. Takie kompletne wymazanie tożsamości kulturowej ucznia, jak tu zamierzone, wydaje się mylną intencją (pedagogiczną). Jest to również dosyć wątpliwe, jeśli chodzi o funkcjonowanie w kulturze/kulturach, jak i z punktu widzenia wykorzystania zasobów wstępnych.

4. Oznaki wrażliwości w koncepcji kompetencji Byrama

W ramach refleksji nad kwestią kompetencji (inter)kulturowej oraz wrażliwości, warto uwzględnić koncepcję glottodydaktyczną Byrama (1997; tutaj opieramy się na tłumaczeniu francuskim z 1999), propagującą praktykę zintegrowanego nauczania języka i właściwej mu kultury³. Odpowiada ona również założeniom poszanowania zasobów wstępnych uczącego się i jego tożsamości oraz pojmowania kultury w jej złożoności i zmienności. Na tle naszych rozważań należy podkreślić, że Byram jest przede wszystkim autorem pojęcia *międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, która miała stać się warunkiem sukcesu uczącego się w interakcji z Innym. Istotnym jest, że kompetencja ta wynika z wykorzystania i rozwijania w sposób cykliczny wymiarów *savoir*, *savoir-faire* (również jako *savoir-apprendre*) i *savoir-être*, które oddziałują na siebie wzajemnie wraz z wyróżnionymi przez Byrama *savoir-comprendre* (umiejętność interpretowania, odnoszenia) i *savoir-s'engager* (spojrzenie krytyczne na świadomość kulturową). Co ważne, elementy te stanowią niewątpliwie uzupełnienie wyżej przywołanej koncepcji Bennetta. Podobnie jak Thomas i Wilczyńska, Byram zwraca uwagę na umiejętność rozpoznawania przejawów kulturowych i analizowania ich w odpowiadających im kontekstach – można zatem twierdzić, że nawet jeśli nie przytacza *explicite* zagadnienia wrażliwości, to widocznie do niego nawiązuje. To z kolei pozwala po raz kolejny domniemywać o niepodważalnej roli tego czynnika w kształtowaniu kompetencji dotyczących funkcjonowania w przestrzeni interkulturowej.

Co w podejściu Byrama wydaje nam się ważne w zakresie rozwijania wrażliwości, to unikanie podejścia N/U J2, które opiera się wyłącznie na metodzie porównań, prowadzącej do stworzenia obrazu kultury docelowej z perspektywy

³ Perspektywa kulturowa w N/U J2 była też centrum zainteresowania innych badaczy, jak Kramsch (1993) czy Zarate (1994), które wraz z Byramem wypromowały pojęcie *interkulturowego rozmówcy*. Więcej na temat tych koncepcji: Kramsch C. (1993), *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford UP; Byram M., Zarate G. (1994), *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

zdystansowanego, krytycznego obserwatora – interpretowanie powinno zatem nawiązywać do punktu widzenia społeczności docelowej. Zasadnicze wydaje się, jak pisze Byram (1999: 41), by „przeżywać to, co w kulturze obcej, jako świat naturalny i normalny”. Takie właśnie podejmowanie próby spojrzenia na przejawy kulturowe „od wewnątrz”, czyli poszukiwania interpretacji właściwych dla danej zbiorowości, jest z pewnością jedną z oznak *wrażliwości*. Niemniej, Byram w swojej wizji, mimo opierania się skłonności do porównywania, zdaje się powracać do strategii odnoszenia różnych elementów między kulturą docelową a źródłową, co bez przyjęcia odpowiednich środków ostrożności może prowadzić do prostego wartościowania i bezrefleksyjnej oceny. Podsumowując, mimo że ogólnie Byram w swej koncepcji podkreśla – choć raczej w sposób niebezpośredni – istotną rolę pewnego rodzaju uwrażliwienia, to potrzebne wydaje się rozbudowanie modelu o podobnych założeniach, wskazując już konkretnie na ową *wrażliwość* na poziomie danej kultury jako czynnik pobudzający rozwój całej odnośnej kompetencji.

5. Rola *wrażliwości* w obserwacjach Białek

Naszą refleksję chcielibyśmy poszerzyć o dosyć istotne spostrzeżenia Białek (2017) na temat miejsca *wrażliwości* w kształtowaniu kompetencji (inter)kulturowej, które uzupełniają niejako rozważania Bennetta oraz Byrama dotyczące tegoż zagadnienia. Otóż zauważa ona i podkreśla fundamentalną rolę tego czynnika, stanowiącego podstawę „zrozumienia mechanizmów funkcjonowania kultury oraz zdolności jej postrzegania w aspekcie interakcyjnym” (Białek 2017: 20), względem funkcjonowania całej nadrzędnej mu sprawności – takie wyjaśnienie nawiązuje wyraźnie do myśli Thomasa oraz Wilczyńskiej. Białek (2017: 16) trafnie podsumowuje tendencje do wartościowania *wrażliwości* w ramach kompetencji twierdząc, że „wszystkie składowe kompetencji interkulturowej, niezależnie od zastosowanej terminologii, perspektywy definiowania czy też zakładanych celów, wydaje się łączyć jeden element: w każdym uwidacznia się konieczność kształcenia *wrażliwości* interkulturowej”.

W artykule Białek, mimo że nie proponuje ona szerszych wyjaśnień omawianego terminu ani autorskiej definicji, odnajdujemy kilka cennych uwag dotyczących modelowania podejścia (inter)kulturowego, w ramach którego niezbędne jest kształtowanie *wrażliwości*. Mowa tu np. o akcentowaniu miejsca pogłębionej refleksji czy podkreślaniu umiejętności dostrzegania wieloznaczności i o pewnej elastyczności na poziomie afektywnym. W tym kontekście pojawia się jasne nawiązanie do konieczności rozwijania zarówno wiedzy (fr. *savoir*), jak też umiejętności (fr. *savoir-faire*) i postaw (fr. *savoir-être*). Niemniej, według Białek sposobem na wykształcenie takiej *wrażliwości* – o charakterze *interkulturowym*

– jest wciąż „dostrzeganie podobieństw i różnic (...) oraz pogłębiona refleksja nad tymi zagadnieniami” (*ibid.*), co skłania raczej ku porównywaniu obserwowanych wzorców i zachowań w obu kulturach niż ku uwrażliwianiu na potrzebę postrzegania z punktu widzenia społeczności docelowej. Biorąc pod uwagę te spostrzeżenia oscylujące wokół roli wrażliwości, dostrzegamy potrzebę wyraźnego zdefiniowania tego pojęcia, sytuując je w ramach podejścia kulturowego, ograniczającego często bezrefleksyjną strategię przeciwstawiania sobie kultur.

6. Wrażliwość kulturowa i jej funkcjonowanie w ramach kompetencji (inter)kulturowej

W świetle powyższych analiz wydaje nam się istotne zarysowanie dokładnego zestawienia terminów *kompetencja (inter)kulturowa* oraz *wrażliwość*. Otóż kompetencja jawi się zazwyczaj jako nadrzędna sprawność potrzebna do funkcjonowania w kontaktach z innymi kulturami, na którą składają się różne czynniki wzajemnie na siebie oddziałujące. Obok świadomości metakulturowej i mediacji, wrażliwość wyłania się jako podstawowe ogniwo mające zasadniczy wpływ na resztę – zatem stanowi pewien prerokwizyt niezbędny do rozwoju całej sprawności. Opierając się na stanowiących naszą inspirację definicjach Wilczyńskiej oraz Thomasa, postulujemy pojmowanie kompetencji jako połączenia konkretnych parametrów, z których każdy *de facto* wymaga zaangażowania zasobów w wymiarach *savoir*, *savoir-faire* oraz *savoir-être* – w tym oczywiście także wrażliwość. W ten sposób uniknąć można atomizacji, widocznej chociażby we FREPA, czy zbyt ścisłego odgraniczania czynników składowych kompetencji jako manifestacji zawsze tylko jednego z trzech wspomnianych aspektów (tj. pojmowania np. mediacji jedynie jako pewnej umiejętności, gdy tymczasem wymaga ona też elastyczności w postawie i wykorzystania określonej wiedzy). Tym samym stronimy od klasyfikowania wrażliwości jako wyłącznie jednego z typów *savoir* (często widoczne w modelach), co wydaje się zawężać spektrum jej oddziaływania – w końcu nie jest ona tylko wiedzą deklaratywną, tylko umiejętnością czy tylko postawą – jest połączeniem tych trzech wymiarów w ramach jednego ogniwa (kompetencji).

Skoro wrażliwość jawi się jako stymulant kompetencji (inter)kulturowej, chcielibyśmy poświęcić jej nieco więcej uwagi i rozbudować powyższe refleksje o własne spostrzeżenia. Przede wszystkim należy wspomnieć, nawiązując do elementów wcześniej opisanych koncepcji, że pojęcie wrażliwości odpowiada – zarysowanym już przez Byrama i Bennetta – zdolnościom do relatywizacji własnej perspektywy, minimalizacji strategii porównań oraz otwartości na różne przejawy kulturowe, połączonej z uwagą i kontrolą. Ważnym jest, by podkreślić, że otwartość – zazwyczaj mało wyraźny i operacyjny termin – winna być rozumiana jako postawa ugruntowaną wiedzą i poparta umiejętnościami.

Wrażliwość wiąże się zatem z dostrzeganiem różnych możliwości dotyczących analizy tego samego zachowania w zależności od tła kulturowego – polega ona, w myśl wizji Byrama, na spojrzeniu „wewnętrznym” z perspektywy konkretnej zbiorowości i odpowiadających jej reprezentacji społecznych (Py, 2004). W tym kontekście *wrażliwość* oznacza też w pewnym stopniu relatywizm (kulturowy), polegający na „rozpatrywaniu zachowań osób w kontekście ich własnych (rodzimych) kultur” (Bartosik-Purgat, 2006: 59). Ponadto, jest też próbą uchwycenia logiki wewnętrznej danej kultury, jej schematów interpretacji czy tzw. standardów kulturowych⁴, funkcjonujących zazwyczaj w sposób nieuświadomiony bądź zbyt oczywisty. Inaczej mówiąc, jest ona dążeniem do określenia tego, czym się kierują inni w danej sytuacji komunikacyjnej, co orientuje ich specyficzne zachowania, wypowiedzi, jest więc *de facto* tym, co Wilczyńska nazywa wspomnianym dostrzeganiem przejawów kulturowych i odpowiednim ich interpretowaniem⁵. W świetle tych rozważań, chcielibyśmy zwrócić szczególną uwagę na definicję *wrażliwości* jako czynnika o charakterze *kulturowym*: nie jest tu przypadkiem taki dobór terminu, który odrzuca formę wskazywaną przez przedrostek *inter-*.

Pojęcie *interkulturowość* czy określenie *interkulturowy* stało się wręcz modne na przestrzeni ostatnich lat (zwłaszcza w kontekście popularnonaukowym), co wydaje się zacierać nieco jego naukowość i powoduje pewne zamieszanie terminologiczne (cf. Ivanciu 2008). Często modele interkulturowe, zamiast opierać się przede wszystkim na wyjaśnianiu, czym jest *kulturowość* i jej

⁴ Mowa tutaj o zagadnieniu „standardów kulturowych” w koncepcji Thomasa, określanych też w innym ujęciu, przez Hofstedeego, jako „wartości” znajdujące się w centrum systemów kulturowych, stanowiąc tym samym główny przedmiot komunikacji między kulturami (za Mackiewicz, 2010: 137-138). Thomas określa owe standardy mianem „systemu orientacyjnego” dla członków danej zbiorowości kulturowej i wyróżnia pięć cech, które wyznaczają tego typu standardy, m.in. funkcję regulacyjną w radzeniu sobie z sytuacją czy rozumienie standardu jako specyficznego rodzaju postrzegania, wartościowania przyjmowanego jako wiążącego dla większości reprezentantów danej kultury. Więcej na ten temat patrz: Thomas A. (2010), *Culture and Cultural Standards* (w) Thomas A. et al., *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation*, Gottingen / Oakville: Vandenhoeck & Ruprecht, str. 17-27.

⁵ Jak słusznie wzmiankuje Mackiewicz (2010), należy mieć też świadomość, że analizując daną sytuację komunikacyjną, standardy kulturowe stanowią tylko jeden z instrumentów mających wpływ na czynniki kulturowe. Choć jest to niezwykle istotny element, należy również brać pod uwagę uwarunkowania „osobisto-indywidualne i sytuacyjno-strukturalne” (Mackiewicz, 2010: 139), co w kontekście naszych rozważań oznacza, że *wrażliwość* jako poszukiwanie standardów powinna współdziałać ze sprawnościami pozwalającymi określić i przeanalizować ww. czynniki.

przejawy oraz na podkreślaniu znaczenia perspektywy wewnątrz kulturowej, koncentrują się głównie na uwypuklaniu podobieństw i różnic kulturowych, co ma stanowić podstawę budowania kompetencji. Wymiar *inter-* w wielu przypadkach implikuje tendencję do przeciwstawiania sobie kultur, co wiąże się niewątpliwie z zagrożeniem konfrontowania interpretacji z dwóch różnych punktów widzenia. Jak zostało wspomniane, za terminem *interkulturowość* nie rzadko kryje się wręcz ciągłe koncentrowanie uwagi na szukaniu cech wspólnych i przede wszystkim różniących: a jak pisze Wilczyńska (2005: 20), bardzo ryzykowne jest skupianie się na różnicach – prowadzi to do pojmowania kultury tylko w ramach jej widocznej części, wierzchołka „góry lodowej”⁶. Tymczasem okazuje się, że skupiać się powinniśmy na „zdolności (...) interpretacji *od wewnątrz* (z perspektywy danej kultury)” (*ibid.*), która naszym zdaniem okazuje się kluczowa, by móc mówić o sukcesie w interakcji z przedstawicielami innej zbiorowości. Nie jest tu w żadnej mierze naszym zamysłem krytykowanie czy nawet odrzucenie spojrzenia o charakterze interkulturowym: wydaje nam się istotne, by odgraniczyć poziom kulturowy, w ramach którego określa się wrażliwość jako spojrzenie „od środka” na daną społeczność, od poziomu interkulturowego, będącego wykorzystaniem tej perspektywy wewnętrznej w celu budowania świadomości *meta* oraz rozwijania umiejętności mediacji między kulturami. Chodzi tutaj o dowartościowanie podejścia wewnątrz kulturowego, poczynając już od kultury rodzimej. Dlatego odnosimy się do kompetencji (inter)kulturowej z zachowaniem pisowni obejmującej nawias: w wymiarze kulturowym, mającym związek ze spojrzeniem „wewnętrznym” z punktu widzenia danej zbiorowości i jej standardów, jak również na poziomie interkulturowym, gdyż ostatecznie dążymy przecież do wymiany, interakcji na skrzyżowaniu kultur.

W tym podejściu możliwie ograniczamy strategię ich *porównywania*: choć nasuwa się ona w sposób oczywisty jako pierwsza – z naszej natury wynika odnośnienie się, wracanie do postaw obserwowanych we własnej zbiorowości – wydaje nam się istotne, by ją minimalizować. Może wszakże prowadzić nawet do tworzenia stereotypów, które są przecież rezultatem bezrefleksyjnego konfrontowania zachowań kultury obcej i rodzimej. Z drugiej strony, podejście kulturowe, ograniczając uciekanie się do owej metody porównań i skupiając się na punkcie widzenia od „wewnątrz” danej społeczności, może ułatwić nam wyjście naprzeciw Innemu i zrozumienie jego zachowania w kontekście odnośnej kultury.

⁶ Odnosimy się tutaj do koncepcji kultury jako „góry lodowej”. Patrz: Weaver G. (1986), *Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress* (w) Paige M. (red.), *Cross-cultural orientations: New conceptualizations and applications*. Lanham, MD: University Press of America, str. 111-145; Martinelli, S. & Taylor, M. (2000), *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu „Młodzież”.

Mając na uwadze potrzebę doprecyzowania tak ogólnie nakreślonej *wrażliwości* w odniesieniu do konkretnych zadań, tj. sytuacji, należy powiedzieć, że powinna ona opierać się również na uwzględnianiu czynników dyskursywnych każdej interakcji. Związane jest to bezpośrednio z wykorzystaniem *kompetencji dyskursywnej* – zgodnie z myślą Charaudeau (2001), to użycie języka, czyli dyskurs, osadzenie go nie tylko w pewnych ramach kulturowych, ale też w odniesieniu do konkretnych okoliczności sprawia, że jesteśmy w stanie dostrzec specyfikę funkcjonowania danej społeczności, różnorodność kultury. Te same słowa, te same gesty czy postawy mogą być obserwowane w różnych warunkach i w każdym z nich przyjmować nieco inne znaczenie. By analizować sytuacje o zróżnicowanym charakterze w ramach nawet jednej zbiorowości, niezbędne wydaje się posługiwanie tą sprawnością – skoro to kontekst aktualizuje dane zachowanie, staje się jego uzasadnieniem, to kompetencja dyskursywna wydaje się kluczowa dla poszukiwania konkretnych standardów kulturowych uzasadniających daną postawę. Innymi słowy, uczeń *wrażliwy kulturowo* umiałby rozpoznać kontekst interakcji, który wskazuje na specyficzne motywacje stojące za określonym postępowaniem. Taki uczący się J2 byłby też niejako *badaczem czy poszukiwaczem* nowych znaczeń, tzn. dążyłby do świadomego pogłębiania swojej wiedzy na temat danej społeczności i jej wartości, nie zapominając przy tym o wspomnianym spojrzeniu na nie „od środka”.

Warto tu wspomnieć, że *wrażliwość* powinna wiązać się również ze świadomością, że doszukując się standardów kulturowych mających bezpośredni wpływ na dane zachowanie, należy brać pod uwagę nie tylko uwarunkowania sytuacyjne/dyskursywne, ale też niuanse indywidualne. Mogą one w różnym stopniu wpływać na pojawienie się określonej postawy: *wrażliwość* nie jest zatem tylko odkrywaniem „systemu orientacyjnego” wartości w kulturze, ale również zrozumieniem, że może on współdziałać z innymi czynnikami.

Z drugiej strony pojawia się pytanie, co może tłumić *wrażliwość*? Odpowiadając skrótowo, można by tu wskazać zbytnią pewność siebie i swoich osądów, a także ignorowanie potrzeby poszukiwania wskazówek w przypadku trudności w konfrontacji z odmiennymi standardami. Również zawzięta wiara w stereotypy powoduje, że nie jest się w stanie ujrzeć kompleksowości danej kultury; tak samo lekceważenie treści implicytnych i koncentrowanie się na sferze *explicite* prowadzi do zakłóceń w komunikacji interkulturowej.

7. Kontekst medialny a *wrażliwość*

Biorąc pod uwagę ogólny charakter powyższych refleksji oraz przywoływanym modelom, pojawia się potrzeba sprawdzenia, jak *wrażliwość* funkcjonuje w konkretnych zadaniach, co pozwoliłoby doprecyzować schematy teoretyczne. W tym

kontekście chcielibyśmy pochylić się nad kontekstem medialnym, w ramach którego można wykorzystać różne formaty jako środek (glotto)dydaktyczny. Zajmiemy się w tym celu konkretnie jednym gatunkiem, a mianowicie programami rozrywkowymi typu *reality TV*. Zainteresowanie tą kategorią jest przede wszystkim efektem poszukiwań nowych technik i materiałów dydaktycznych, które byłyby potencjalnie atrakcyjne dla uczącego się, bazując na metodach ludycznych. Ponadto, uwaga skierowana na wspomniany gatunek wynika też z wykorzystania go w pilotażowych badaniach przeprowadzonych na potrzeby naszej pracy magisterskiej (na które powołujemy się w części ilustracyjnej artykułu): w tym przypadku sytuacje osadzone we francuskojęzycznym kontekście medialnym okazały się sporym wyzwaniem interpretacyjnym dla studentów zaocznych filologii romańskiej na zaawansowanym poziomie języka, z dużym doświadczeniem w pracy z rodzimymi użytkownikami języka francuskiego. Przeprowadzona wstępna analiza pozwoliła domniemywać, że gdy chodzi o obserwację tej konkretnej kategorii, to niezbędna jest wrażliwość kulturowa obejmująca nie tylko próbę spojrzenia „od wewnątrz” na zachowania interakcyjne w danym kontekście, ale również wspomniane wyczucie dyskursywne, które tę wrażliwość pomaga odpowiednio ukierunkować.

Powraca tutaj wcześniej sygnalizowana kwestia kompetencji dyskursywnej, stanowiącej podstawę uwrażliwienia, która pomaga nam zrozumieć charakter danej sytuacji komunikacyjnej, w tym przypadku na tle szeroko rozumianego dyskursu medialnego. Przez pojęcie tego rodzaju dyskursu rozumiemy tutaj swego rodzaju formę podawczą, która według definicji van Dijka jest „systemem reprezentacji, który (...) ma wpływ na odbiorców (...) w obszarze systemu socjalnych, kulturowych, politycznych lub ekonomicznych struktur w społeczeństwie” (za Novak-Piasecka, 2011: 114-115), co odnosi się również do omawianej kategorii programów rodzaju *reality TV*, niezwykle popularnych i szeroko dyskutowanych. Podążając za tą definicją, gdy chodzi o analizę dyskursu medialnego⁷ i różnych gatunków mu pokrewnych, niezbędna jest świadomość natury *wtórnej* interakcji w jego ramach osadzonych, co wynika z braku/ograniczenia ich spontaniczności, kierowania się z góry narzuconymi

⁷ Na temat dyskursu medialnego i jego specyfiki pisze szerzej Charaudeau, m.in.: Charaudeau P., Bonnafous S. (1997), *Les discours des médias* (w) „Le Français dans Le Monde”, nr specjalny; Charaudeau P. (2003), *Les médias, un manipulateur manipulé* (w) Ricalens P. (red.), *La manipulation à la française*. Paris: Ed. Economica; Charaudeau P. (2006), *Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérives* (w) „SEMEN 22, Énonciation et responsabilité dans les médias”, nr 22; Charaudeau P. (2008), *La justification d'une approche interdisciplinaire de l'étude des médias* (w) Burger M. (red.), *L'analyse linguistique des discours médiatiques*. Québec: Nota Bene; etc.

schematami i celami danej stacji czy formatu. Można ująć to krótko słowami Lisowskiej-Magdżiarz (2006: 6): „zachowania komunikacyjne mediów nie są niewinne; właściwie nigdy nie mają bezinteresownego charakteru”.

Wrażliwość kulturowa nakłania nas tutaj do zaniechania pochopnej oceny i ostatecznego osądu sytuacji, by móc dokonać pewnego rodzaju „badania terenowego” w celu weryfikacji znaczeń, które przypisujemy danym konstruktom. Pojawia się tu znów potrzeba szukania dodatkowych informacji w różnych źródłach (od literatury fachowej po fora internetowe, gdzie można nawiązać kontakt z rodzimymi użytkownikami języka), by upewnić się co do możliwości oceny danego zachowania, zachowując przy tym świadomość jego wtórności i specyfiki w ramach tegoż gatunku. Nie można tu interpretować dosłownie tego, co widzimy i słyszymy – potrzebny jest nam filtr, który podpowie, że pojawia się pewnego rodzaju *mise en scène* (pol. *przeniesienie na scenę, reżyseria*), a dany format służy różnym celom: zamiarem konkretnej emisji/programu nie jest głównie np. ukazanie relacji międzyludzkich, ale też pozyskiwanie środków finansowych. Chodzi przecież zwłaszcza o zwiększenie popularności poprzez wywoływanie określonych zachowań: należy mieć świadomość tego, że są one często niezupełnie naturalne, co wynika z obecności kamer, chęci zaistnienia itp. Tutaj *wrażliwość* bazująca na kompetencji dyskursywnej uczącego się powinna mu podpowiedzieć, że niektóre postawy, gesty, słowa mogą być przerysowane, wymuszone, wyreżyserowane, a jednak osadzone wciąż w pewnym standardzie kulturowym: *wrażliwość* jest więc niezbędna, by określić owe tendencje i odpowiednio je zinterpretować⁸.

Dlaczego zatem wykorzystywać różne gatunki medialne, np. programy rozrywkowe, w celu rozwijania *wrażliwości kulturowej*? Trzeba podkreślić, że korzystanie z tego typu materiałów podczas zajęć J2 ma swoje zdecydowane atuty, które przemawiają za tym, żeby nie rezygnować z nich na rzecz tych specjalnie przygotowywanych. Naturalnie, te także mają swoje niewątpliwe zalety i są poniekąd niezbędne, szczególnie w początkowych etapach N/U J2, gdyż upraszczają przekaz i są zazwyczaj czytelniejsze dla ucznia. Jednak preparowane materiały nie mogą być tak wyraźnie i naturalnie nacechowane emocjonalnie i kulturowo, jak te autentyczne, niewymuszenie osadzone w pewnych standardach kulturowych. Należałoby wprowadzić (stopniowo) prawdziwe, zaczerpnięte z funkcjonujących środków przekazu nagrania audio/video, artykuły, itp. dostosowane możliwie długością i treścią do poziomu językowego (bez specjalnego ich „obrabiania”), poddając je interpretacji uczących się. W ten sposób byłoby możliwe nie tylko przeanalizowanie treści kulturowych, ale też

⁸ Powyższe uwagi wydają się dotyczyć nie tylko gatunku programów rozrywkowych, ale również innych kontekstów mających związek z mediami, rządzących się podobnymi prawami.

spojrzenie z perspektywy „od wewnątrz” i uwrażliwienie na dyskursywną specyfikę tak implicytnie ukazywanej kultury.

8. Wrażliwość kulturowa w badaniu empirycznym

By przeanalizować funkcjonowanie wrażliwości w praktyce, chcielibyśmy przytoczyć niewielką część wypowiedzi zebranych na podstawie ankiety stworzonej na potrzeby naszej pracy magisterskiej⁹. Owo badanie polegało na przedstawieniu grupie badanych siedmiu fragmentów (wyciętych scen) z francuskich programów rozrywkowych i jednego filmu (*L'amour est dans le pré*, *Un dîner presque parfait*, *La robe de ma vie*, *Mariés au premier regard*, *La Zizanie*), które można (było) obejrzeć w telewizji francuskiej oraz w Internecie. Wszystkie prezentowały sytuacje, w których pojawiły się komplementy (zatem akty mowy silnie uwarunkowane kulturowo) na różne tematy w kilku relacjach (córka-matka, dwóch nieznajomych mężczyzn, lekarz-pacjentka, etc.). Badani oglądali wspomniane sceny w warunkach poza zajęciami (przez ok. dwa tygodnie mieli do nich nieograniczony dostęp). Mogli również korzystać z dowolnie dobranych źródeł pomocniczych, jeśli chcieli pozyskać jakieś dodatkowe informacje. Następnie otrzymali do wypełnienia ankietę z 14 pytaniami otwartymi, odnoszącymi się do obejrzanego programu/filmu. Dotyczyły one interpretacji werbalnych oraz niewerbalnych elementów komplementów (i reakcji na nie) obecnych w obejrzanym materiale, przy czym skonstruowane były w taki sposób, by móc ocenić sposób interpretowania przejawów kulturowych w konkretnym działaniu. Komentarze badanych, silnie zróżnicowane, dowiodły o ich różnym stopniu wrażliwości wobec oceny zachowań grzecznościowych jako przejawu kulturowego w specyfice kontekstu medialnego: niektórzy bazowali ewidentnie tylko na perspektywie kultury ojczystej, inni uwzględniali również punkt widzenia kultury docelowej. Poniżej kilka przykładowych komentarzy odnoszących się do różnych aspektów analizowanych sytuacji, które naszym zdaniem ukazują praktyczny wymiar wrażliwości kulturowej w ramach omawianego gatunku medialnego (tłumaczenie własne z j. francuskiego, możliwie z zachowaniem oryginalnego sensu słów).

Dla przykładu, jeden z badanych stwierdza, że obserwowane zachowanie owszem, jest grzeczne, ale na tym tle słusznie zauważa warunkującą rolę gatunku medialnego:

⁹ W związku z bardzo fragmentarycznym tutaj charakterem przywoływanych badań, zachęcamy do zapoznania się z ich całością w celu pełniejszego zrozumienia kontekstu i interpretacji przytoczonych obserwacji.

(...) kiedy jest się przed kamerą, próbuje się być grzeczną¹⁰

Podobna uwaga uwzględniająca specyfikę dyskursywną pojawiła się u innego ankietowanego:

(...) typowe dla pewnych programów, ale w życiu codziennym byłoby to być może mniej emocjonalne¹¹

Większość badanych uznała wyraźnie za bardzo bezpośredni, a nawet zbyt intymny, komplement, w którym użyto sformułowania „[jesteś] *taka/bardzo piękna*”¹², natomiast jedna osoba wykazała się dużym stopniem *wrażliwości* (zbudowanej dzięki własnemu doświadczeniu i obserwacji, jak potem przyznała) wobec innej kultury i zaobserwowała, że:

(...) ten rodzaj komplementu jest często używany przez Francuzów „bardzo piękna”¹³

Co ważne w kontekście dyskursu właściwego mediom, część badanych z pewnością posłużyła się *wrażliwością*, weryfikując swą ocenę sytuacji poprzez poszukiwanie dodatkowych informacji, które mogą pomóc w procesie interpretacji:

*By lepiej zrozumieć pewne relacje między ludźmi i by lepiej przyjrzeć się kontekstowi¹⁴
(...) aby lepiej zrozumieć, o co chodzi w poszczególnych scenach¹⁵*

Z drugiej strony, można również przytoczyć kilka „anty-przykładów” dla opisywanej przez nas *wrażliwości kulturowej*. Chodzi o wypowiedzi, które świadczą o zamknięciu się w jednym schemacie interpretacji czy o niezauważaniu odnośnych standardów kulturowych:

*(...) brakuje mi słowa „dziękuję”¹⁶
Ona nie dziękuje, więc nie ocenia tej wypowiedzi w kontekście komplementu¹⁷*

¹⁰ Fr.: „(...) si on est devant la caméra on essaye d’être polie”

¹¹ Fr.: „(...) typique pour certaines émissions, mais dans la vie quotidienne ce serait peut-être moins émotionnel”

¹² Fr.: „[tu es] trop belle”

¹³ Fr.: „(...) Ce genre du compliment est utilisé souvent par les Français « trop belle »”

¹⁴ Fr.: „pour mieux comprendre certaines relations entre les gens et pour observer mieux le contexte”

¹⁵ Fr.: „(...) afin de mieux comprendre de quoi il s’agit dans des scènes particulières”

¹⁶ Fr.: „il me manque de mot *merci*”

¹⁷ Fr.: „Elle ne remercie pas donc elle ne juge pas cet énoncé dans le contexte du compliment”

(...) zdanie „*jestes bardzo piekna*” nie jest zbyt popularne na co dzień¹⁸

Dwa pierwsze komentarze – w kontekście kultury francuskiej – świadczą o braku odniesienia do jej standardów, zamykają analizę na poziomie kultury własnej: niepojawienie się eksplicytnych podziękowań jest przecież akceptowalną formą reakcji na komplement pośród Francuzów (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1994). Ostatnia wypowiedź, podobna do poprzednich, również ukazuje brak nawiązania do kultury francuskiej, odnosząc się do wspomnianej wyżej bezpośredniej formy komplementowania, która w kręgu francuskim nie jest wszakże niczym niezwykłym.

9. Podsumowanie

By uczynić proces N/U J2 bardziej owocnym i skutecznym, niewątpliwie należy pamiętać o pracy nad kompetencją (inter)kulturową uczących się, która winna bazować przede wszystkim na wrażliwości kulturowej jako czynnika ją aktywizującym. W celu uniknięcia niebezpieczeństwa pojawienia się nadmiaru negatywnych osądów i powstawania stereotypów, być może warto byłoby spojrzeć na dydaktykę (inter)kulturową poprzez podejście *kulturowe*: pracować nad spojrzeniem „od wewnątrz” na postawy przyjmowane w danej zbiorowości dzięki rozwijaniu wspomnianej wrażliwości na odnośne standardy, wartości. Tak rozumiana postawa kulturowa stanowi w tym ujęciu niejako podstawę, punkt wyjścia dla umiejętności określonych jako interkulturowe, przekładających się na dialog między kulturami, na mediację między przedstawicielami różnych zbiorowości i wypracowanie wspólnie akceptowalnego stanowiska. Na poziomie bardziej ogólnej refleksji, postulowana wrażliwość kulturowa jawi się zatem jako fundament rozwijania nie tylko kompetencji (inter)kulturowej, lecz również ogólnej kompetencji komunikacyjnej – osi scalającej poszczególne wątki badawcze w glottodydaktyce. Owa wrażliwość wyrasta tutaj jako element potrzebny do budowania wieloaspektowej umiejętności komunikowania w kontekście egzolingwalnym, skłaniając nas do coraz to wnikliwszej obserwacji w interakcji z Innym.

BIBLIOGRAFIA

Bartosik-Purgat M. (2006), *Otoczenie kulturowe w biznesie międzynarodowym*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

¹⁸ Fr.: „(...) la phrase „tu es trop belle” n’est pas très commune au quotidien”

- Bennett M. (1993), *Toward ethno relativism: A developmental model of intercultural sensitivity* (w) Paige R. M. (red.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, str. 27-71.
- Białek M. (2017), *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 4, str. 14-20.
- Bolten J. (2005), *Kompetencja interkulturowa a kształcenie kompleksowe. Teoria i praktyka przekazu kompetencji interkulturowej w biznesie* (w) Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo WSB, str. 37-46
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M. (1999), *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Byram M., Zarate G. (1994), *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier M., Schröder-Sura A. (2012), *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 4, str. 4-11.
- Charaudeau P. (2001), *Langue, discours et identité culturelle* (w) „Études de linguistique appliquée”, nr 123-124, str. 341-348.
- Ivanciu N. (2008), *L'interculturel et les pièges des interactions en milieu professionnel* (w) „Signes, Discours et Sociétés”, nr 1, czasopismo internetowe. Online: <http://www.revue-signes.info/document.php?id=248>. ISSN 1308-8378 [DW 14.04.2019]
- Kerbrat-Orecchioni C. (1994), *Les Interactions Verbales. Tome III*. Paryż: Armand Colin.
- Lisowska-Magdziarz M. (2006), *Dyskurs – semiotyka – wspólnota interpretacyjna. W stronę modelu zintegrowanego instrumentarium badań nad zawartością mediów (zaproszenie do dyskusji)* (w) „Global Media Journal” Polish Edition, nr 1, Spring, str. 1-11. Online: <http://www.globalmediajournal.collegium.edu.pl/artykuly/wiosna%202006/Lisowska-Magdziarz-Zawartosc-dyskurs-semiotyka.pdf> [DW 19.03.2019]
- Mackiewicz M. (2010), *Standardy kulturowe a dydaktyka języka obcych* (w) Mackiewicz M. (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo WSB, str. 137-150.
- Martinelli S., Taylor M. (2000), *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu "Młodzież".
- Novak-Piasecka T. (2011), *Analiza dyskursu medialnego: lingwistyczna analiza dyskursu programu telewizyjnego America's Got Talent (Ameryka ma*

- talent*) (w) „Językoznawstwo : współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze”, nr 1(5), str. 113-120.
- Py B. (2004), *Pour une approche linguistique des représentations sociales* (w) „Langages”, nr 154, str. 6-19.
- Rada Europy. (2001/2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Thomas A. (2003), *Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards* (w) Thomas A. (red.), *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe Verlag, s. 107-135.
- Thomas A. (2010), *Culture and Cultural Standards* (w) Thomas A. et al., *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation*. Göttingen/Oakville: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Waszau A. (2018), *Interprétation du compliment en tant qu'outil d'évaluation de la compétence interculturelle en action*. UAM Poznań, niepublikowana praca magisterska.
- Wilczyńska W. (2005), *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?* (w) Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo WSB, str. 15-26.

Grażyna Małgorzata Griso

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

<https://orcid.org/0000-0002-8295-6238>

grazyna@scdantealighieri.com.pl

O TRUDNOŚCIACH GLOTTODYDAKTYKÓW Z KONCEPTUALIZACJĄ POJĘCIA ŚWIADOMOŚCI INTERKULTUROWEJ. REFLEKSJA METAGLOTTODYDAKTYCZNA

**On the difficulties glottodidactics has with conceptualization
of intercultural awareness. A meta-glottodidactic reflection**

With its focus on foreign language teaching/ learning as the subject of study, glottodidactics belongs to empirical sciences which not only refer to the reality perceived with the senses but also necessitates empirical verification. Glottodidactics, being in the development phase and striving to consolidate its status, requires relative consistency in its use of key terms. According to researchers representing the intercultural approach, cultural awareness is such term. For an autonomy-seeking science, precision and relative coherence in defining concepts are necessary not only in the external dimension, but also in the consolidation of knowledge which occurs in the process of scientific communication. Reviewing the literature on glottodidactics, the article shows the current state of research in the field of conceptualizing cultural awareness.

Keywords: cultural awareness, intercultural communicative competence, extension of a concept, content of a concept

Słowa kluczowe: świadomość kulturowa (SK), interkulturowa kompetencja komunikacyjna (IKK), zakres pojęcia, treść pojęcia

1. Wstęp

Przedmiotem badań glottodydaktyki są takie zjawiska empiryczne, które poddane badaniu dostarczą wiedzy naukowej o zależnościach i prawidłowościach procesu przyswajania języka obcego. Zdaniem badaczy, którzy wyrosli w paradygmacie kulturowym, do zjawisk rzutujących na postęp w nabywaniu kompetencji komunikacyjnej w języku obcym (dalej JO) należy świadomość (inter)kulturowa¹ (dalej SK) postrzegana bądź jako składnik IKK (np. Byram i in., 2002; Bennett, 2001; Fantini, 2009; Chen, 1997), bądź jako jej czynnik rozwojowy (np. Fantini, 2000: 28; Liddicoat, Scarino, 2003 w Liddicoat, Scarino, 2009: 18).

Celem artykułu jest analiza pojęcia świadomości kulturowej ze zwróceniem szczególnej uwagi na jego zakres i treść. Rozważania prowadzone są w oparciu o przegląd piśmiennictwa krajowego i zagranicznego, w tym bazując na artykułach przeglądowych oraz polemicznych, jak i oryginalnych pracach badawczych, w tym artykuły przeglądowe oraz polemiczne, jak i oryginalne prace badawcze.

2. Geneza pojęcia

Zanim pojęcie świadomości kulturowej nabrało znaczenia w glottodydaktyce, termin ten pojawił się w środowisku amerykańskich antropologów poszukujących takich zmiennych istotnych w komunikacji, które wpływają na poprawę kontaktów międzykulturowych. Sferą odniesienia były początkowo relacje dyplomatyczne, a następnie również biznesowe.

W 1972 r. autor pojęcia kompetencji komunikacyjnej Hymes, zwrócił uwagę, że kompetencja komunikacyjna (dalej KK) w JO, oprócz wiedzy czysto językowej, obejmuje także zdolność posługiwania się JO w różnych sytuacjach społecznych (Deadorff, 2009: 322). Obok wiedzy, pojawił się termin „kompetencja”. Dzięki jego pracom w 1980 r. Canale i Swain stworzyli pierwszy model KK w JO, umieszczając pośród czterech subkompetencji także subkompetencję socjokulturową.

W międzyczasie na rolę samej samoświadomości oraz świadomości przedmiotu uczenia się w dydaktyce zwrócił uwagę Gattegno (1976, w Fantini, 2006), a w 1975 r. Adler uznał, że SK jest podstawowym narzędziem umożliwiającym transgresyjne formowanie się tożsamości interkulturowej² (Adler, 1975).

¹ Termin „świadomość kulturowa” przyjęto celowo jako „najbardziej ogólny, a jednocześnie podstawowy.

² Warto zwrócić uwagę, że Adler odwoływał się do koncepcji dezintegracji pozytywnej wybitnego polskiego psychiatry i humanisty Kazimierza Dąbrowskiego, a kontynuatorką myśli Dąbrowskiego i Adlera jest Kim, której prace są przytaczane często w literaturze glottodydaktycznej.

3. Aktualne ujęcie świadomości kulturowej w glottodydaktyce

W glottodydaktyce pojęcie świadomości kulturowej (interkulturowej czy poprzekulturowej) często traktowane jest w sposób bardziej holistyczny, jako synonim KI³ (Risager w Encyklopedii Byrama, 2013; Penz w Fenner, 2001: 104; Finkbeiner, 2002; Zarate, 2004: 12). Pojawiło się ono w latach 80. XX w. jako jedna z kluczowych zmiennych w licznych modelach IKK, wraz ze zwrotem kulturowym w lingwistyce stosowanej (Risager w Byram: 2013: 182). Aktualnie SK wzbudza zainteresowanie w wielu naukach społecznych⁴, z których to zasobów pojęciowych czerpie też sama glottodydaktyka. Gdy sięga do nauk antropologicznych, skupia się na zjawisku relatywizmu kulturowego (zagadnienie różnicy), a gdy dotyka pojęć należących do dziedziny psychologii społecznej i poznania społecznego, koncentruje się wokół zagadnienia stereotypów. Reprezentantami pierwszego ujęcia są m.in. Will Baker i Michael Byram, drugiego natomiast Susan Stempleski i Barry Tomalin oraz Stephanie Houghton. W większości koncepcji SK wskazuje się na jej nieodłączny wymiar, jakim jest refleksyjność, postrzegana jako narzędzie wglądu, które ma prowadzić do rozwoju rozumienia własnego *Ja* i własnej tożsamości (Byram, 2006; Fantini, Finkbeiner i Koplín, 2016; Risager w Byram, 2013: 181; Liddicoat i Scarino, 2009). Dlatego też, dopiero w latach 90. XX w., wraz z podejściem pedagogicznym i krytycznym w nauczaniu języków obcych, uznano świadomość kulturową za kluczowy czynnik w rozwoju, istotny dla IKK, postaw i tożsamości (np. Risager w Byram, 2013; Liddicoat i Scarino, 2009).

4. Konceptualizacja jako przekładnia języka teorii na język empirii

Bez względu na to czy podejmowane badania ukierunkowane są bardziej epistemologicznie czy prakseologicznie, każdy badacz musi zmierzyć się z niełatwym wyzwaniem przełożenia języka teorii na język empirii, a celem nadrzędnym jaki powinien mu przyświecać jest poszerzenie i pogłębienie wiedzy ogólnej. Dla jak najlepszej realizacji przedsięwzięcia nie może on zapominać, o tym że „zawieszony między teorią a empirią budowanie wiedzy glottodydaktycznej, dla dalszej swojej konsolidacji i rozbudowy wymaga odniesienia się do istniejącego już

³ Chen (1997) zwraca uwagę na powszechne w literaturze utożsamianie SK z wrażliwością interkulturową, czy wręcz z kompetencją interkulturową

⁴ Najliczniejsze badania empiryczne nad SK prowadzone jednak są w naukach medycznych, gdzie SK uznaje się za bardzo istotny czynnik wpływający na przebieg leczenia pacjentów z innych kultur oraz w naukach służących sferze biznesu. Ten ostatni typ badań dotyczą formy i treści treningów.

stanu wiedzy” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 23). Analiza obecnych w literaturze stanowisk jest też krokiem koniecznym w każdym pojedynczym badaniu empirycznym, którego autor chciałby zapewnić sobie wyjściowy model o wysokiej trafności teoretycznej. Dopiero po spełnieniu tego warunku pojedynczy badacz może przystąpić do konceptualizacji przedmiotu badań, poprzedzającej „niezwykle ważny wyznacznik jej wiarygodności” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 116), jakim jest empiryczna weryfikacja jej wyników. Stanowiąc konstrukt teoretyczny, zmienna nieobserwowalna, jaką jest świadomość kulturowa, tak jak większość zjawisk będących przedmiotem badań glottodydaktyki, nie poddaje się łatwo operacjonalizacji. Zabieg przełożenia konceptu SK na język empirii, polegający na wyłonieniu istotnych wskaźników⁵, okazuje się zadaniem szczególnie trudnym, przede wszystkim ze względu na aktualny stan badań. Napotymane trudności mogą nawet niejednokrotnie skłaniać do powstrzymywania się od podejmowania badań empirycznych w zakresie KI w nauczaniu/uczeniu się (dalej N/U) JO.

Istnieje jeszcze jeden istotny powód, dla którego definiowanie pojęć jest ważne dla nauki będącej w fazie rozwoju, jaką jest glottodydaktyka. „Nieostrość zakresu oraz nieostrość i chwiejność sensu” (Pawłowski, 1978: 22) istniejących definicji, „do których badacz [...] powinien się odwołać” (tamże) utrudnia, fundamentalną dla konsolidacji wiedzy, komunikację naukową⁶.

Celem działań wiedzotwórczych jest formułowanie także praw ogólnych (zwanymi niekiedy generaliami - Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 23), pozwalających na opis i rozumienie zjawisk, dlatego glottodydaktyka, jak każda nauka, potrzebuje dobrych definicji, czyli takich, które spełniają nie tylko warunki formalne, ale i warunki użyteczności naukowej⁷. Do warunków tych należy, zarówno w przypadku nauk nomologicznych, jak i idiograficznych, określenie zakresu oraz treści definiowanych pojęć.

5. Brak zgodności co do zakresu pojęcia świadomości kulturowej

Rozbieżność, a jednocześnie brak precyzji w określaniu pojęć związanych z kulturowym aspektem komunikacji obcojęzycznej, prowadzi do częstego utożsamiania

⁵ Mowa tu zarówno o wskaźnikach empirycznych, jak i definicyjnych.

⁶ Rozumianą przez Dakowską jako właściwość nauki normalnej i określonej jako „forma interakcji grupowej, wykorzystująca do tego celu ... także wiedzę wspólną” (Dakowska, 2014: 67).

⁷ Użyteczność naukowa jakiegoś pojęcia/definicji oznacza jego „przydatność” w realizacji zadań, jakie stawia sobie glottodydaktyka jako nauka, czyli chodzi o to, „aby dysponowała pojęciami pozwalającymi na formułowanie zdań, które by mogły służyć do stwierdzenia jak najściślej określonych stanów rzeczy, które by zatem były zdaniem maksymalnie rozstrzygalnymi” (Pawłowski, 1978: 83).

takich zjawisk jak: wrażliwość interkulturowa, świadomość interkulturowa, a nawet interkulturowa kompetencja komunikacyjna. Pomocne tu może być klasyczne rozróżnienie zakresu i treści pojęć. Zakresem pojęcia (nazwy), przypomnijmy, jest zbiór wszystkich desygnatów przez tę nazwę oznaczonych (Pawłowski, 1978: 49). Bardzo wyraźne różnice dotyczące zakresu pojęcia SK wyrażają się w odmienności rozumienia aspektów, w jakich się ona przejawia. W jednej grupie znajdują się zwolennicy ograniczenia zakresu SK do aspektu kognitywnego (np. Chen i Starosta, 1998), a w drugiej ci badacze, którzy poszerzają zakres pojęcia, stawiając znak równości między SK a KI, czy wręcz IKK, włączając do jego zakresu również desygnaty o charakterze afektywnym i behawioralnym (np. Bennett, 2001). Do pierwszej grupy możemy zaliczyć koncepcję Fantiniego (2009), który SK zdecydowanie lokuje poza zakresem IKK, a także Chena i Starosty, którzy ustalają jej przynależność do procesów poznawczych, oraz Byrama (2002), dla którego pojęcie krytycznej świadomości interkulturowej stanowi kognitywny składnik IKK i bywa rozumiane jako metapoznawcza zdolność do autoanalizy czy metarefleksyjność (np. Scarino, Liddicoat, 2009)⁸. Za skrajny przykład stanowiska wśród badaczy drugiej grupy może posłużyć koncepcja Bennetta, który odnajdując w SK wszystkie trzy wymiary, w zasadzie uznaje tożsamość jej zakresu z zakresem pojęcia KI (Chen, 1997).

Poszerzenie zakresu pojęcia SK o desygnaty o charakterze behawioralnym z kolei zdaje się wynikać z zaliczania jej do kategorii kompetencji i utożsamianiu jej z KI. Przykładem może być koncepcja Bakera, który definiuje SK w ten oto sposób: „Świadomość interkulturowa to świadome rozumienie roli kulturowo ugruntowanych form, praktyk i ram odniesienia, jakimi może się cechować komunikacja interkulturowa oraz zdolność do zastosowania tego konceptu w praktyce w elastyczny i uwzględniający kontekst sposób, podczas komunikacji” (Baker, 2012: 68). Definicja Bakera wyraźnie wyznacza zarówno kognitywny, jak i behawioralny aspekt SK. Podobnie ukierunkowane rozumienie SK prezentują ci badacze, którzy zajmują się mediacją interkulturową, określając ją jako istotny wewnętrzny, poznawczy i wstępny etap kompetencji mediacyjnych (np. Zarate 2004; Buttjes i Byram, 1991). Mediator interkulturowy bowiem to osoba zdolna do wykorzystania wiedzy do interpretacji, ale i podejmowania skutecznych kroków naprawczych (Liddicoat, 2014: 260). Należy zauważyć, że o ile włączenie wymiaru behawioralnego do zakresu pojęć KI czy IKK wynika z

⁸ Fakt, że motorem rozwoju jest refleksyjne myślenie ma podstawowe znaczenie nie tylko w koncepcjach, które zajmują się aspektem rozwojowym, ale również dla konceptualizacji pojęcia SK, bowiem umożliwia wyciągnięcie wniosku o ich wspólnej poznawczej naturze. Jeśli oba procesy zachodzą w umyśle, ich silny związek może hipotetycznie pozwolić na przypisanie SK do procesów kognitywnych, a nie do emocjonalnych czy behawioralnych.

tęgo, że obie właściwości rzeczywiście *per definizione* wyrażają się w działaniu, o tyle nie jest to już tak oczywiste w przypadku SK. Jeśli nawet mamy do czynienia z pewnym stopniem zależności, to nie jest wiadomym, czy ma ona charakter związku przyczynowego. Istnieje bowiem szereg zmiennych inferencyjnych, które determinują podejmowane działania komunikacyjne⁹, a tym samym wysoki poziom SK nie musi koniecznie prowadzić do sukcesu komunikacyjnego.

Kolejną niejasną kwestią jest uznanie aspektu afektywnego SK. W literaturze często odnajdujemy twierdzenie, że osoba świadoma kulturowo charakteryzuje się empatią emocjonalną, postawą ciekawości i otwartości czy pozytywnymi emocjami w stosunku do przedstawicieli innych kultur (np. Bennett, 2001: 7; Chen i Starosta, 1998: 33). Dla Bennetta (2001) pozytywne emocje są wskaźnikiem wysokiego poziomu SK, natomiast Baker (2012: 19) czy Chen i Starosta (1998) uważają wprawdzie, że wysoki poziom SK pomaga w rozwoju umysłu, empatii, tolerancji i wrażliwości, jednak mimo dużej współzależności oba zjawiska, zdaniem tych badaczy, są wyraźnie odrębne.

Omawiając funkcjonujące w literaturze przedmiotu definicje SK, warto zwrócić uwagę na te koncepcje, które poszerzają jej zakres o świadomość językową. I tak, Risager uważa, że wprawdzie świadomość kulturowa obejmuje elementy pozajęzykowe, ale oba rodzaje świadomości łączy podwójny cel: wspomaganie uczenia się JO oraz poszerzenie rozumienia kulturowej natury języka (Risager w Buttjes i Byram, 1991: 23). Risager (tamże) stawia pytanie wprost: „W jakim sensie świadomość językowa jest częścią świadomości kulturowej, a w jakim sensie nie?“, a Finkbeiner (2002: 8) twierdzi, iż ważne jest, żeby „wzrost świadomości kulturowej i świadomości językowej szedł ręką w rękę”. W czołowym dokumencie FREPA (*Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, 2010) autorzy zaznaczają, że wspieraniu rozwoju świadomości kulturowej na lekcjach języka obcego powinna towarzyszyć dbałość o świadomość socjolingwistyczną i językową.

Pojęcie świadomości językowej w ostatnich dwudziestu latach powoli znajduje swoje miejsce wśród problemów badawczych glottodydaktyki. Związek tych dwóch pojęć postrzega się przede wszystkim w kategoriach wpływu obu reprezentowanych przez nie zjawisk na rozwój krytycznego uczestnictwa w kulturze (Buttjes i Byram, 1991; Guilherme, 2000). Barany (2016) dokonuje połączenia krytycznej świadomości kulturowej ze świadomością językową w postaci interkulturowej świadomości komunikacyjnej, jednak zauważa, że jakkolwiek oba zjawiska są wprawdzie istotne dla porozumienia, to jednak odnoszą się one raczej do relacji podmiotu z rzeczywistością

⁹ Do takich zmiennych, naszym zdaniem należą czynniki afektywne (np. lęk w koncepcji Gudykunsta) czy motywacyjne.

zewnątrzną¹⁰ niż do kompetencji językowej podmiotu¹¹. I rzeczywiście pojedynczy badacze zajmujący się świadomością językową rzadko ujmują związek świadomości kulturowej i językowej jako wiedzę o tym, w jaki sposób i pod jakimi postaciami kultura przejawia się w języku i komunikacji – jak to czyni np. Candelier i jego zespół w dokumencie FREPA (2010).

W rzeczywistości brak świadomości kulturowej podczas uczenia się języka obcego oznacza brak rozumienia wpływu kultur na ich języki i komunikację językową, co „zmniejszając prawdopodobieństwo prawidłowej interpretacji działań komunikacyjnych” (Triandis, 1977 w Chen, 1997: 9), prowadzi do słabszego postępu w rozwoju IKK, m.in. w postaci uporczywego dążenia do tłumaczeń dosłownych. Jakże często praktycy spotykają uczących się, u których rozwój IKK jest hamowany przez niezrozumienie zjawiska nieprzekładalności znaczeń. O przejawach roli interkulturowej świadomości językowej w uczeniu się języka obcego, a raczej jej braku, najdobitniej pisze Bennet w dodatku do sprawozdania z badań Fantiniego (2018) pod znamienym tytułem „How Not to Be Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language”.

6. Brak zgodności co do treści pojęcia świadomości kulturowej

Treścią pojęcia będziemy nazywać, za Pawłowskim (1978: 9), zbiór cech wspólnych dla desygnatów nazwy i od innych przedmiotów/zjawisk go odróżniający. Otóż badaczy SK różni przed wszystkim to, jakie znaczenie przypisują samemu pojęciu, w zależności od niekiedy implicytnie tylko przyjmowanych założeń co do natury współcześnie zachodzących zjawisk kulturowych (Wang, 2014) – przy czym kwestia ta wpływa też dalej na to, jak odróżniana jest wiedza od świadomości. Stąd też zamiast terminu świadomość kulturowa w komunikacji obcojęzycznej bywają alternatywnie stosowane lub traktowane jako komplementarne (Borghini w Houghton, 2014: 117) takie określenia jak: *(mono)cultural awareness*, *intercultural awareness*, *transcultural awareness* czy *critical intercultural awareness*. Odrębność pojęcia krytycznej świadomości interkulturowej tłumaczy odmiennosc perspektywy badawczej natomiast pierwsze trzy nazwy odzwierciedlają odmienne rozumienia zarówno pojęcia kultury, jak i kompetencji kulturowej, jej relacji z językiem, a nawet sposobów jej kształcenia. Przy głębszej analizie różnice między tak często utożsamianymi ze sobą lub po prostu mylonymi terminami mogą okazać się bardzo istotne. Wszystkie

¹⁰ Naszym zadaniem, autor odnosi się do Byramowskiego konceptu *citizenship*).

¹¹ Tematyce tej poświęcona była również konferencja ALA (*Association for Language Awareness*), pt. „Towards Language Aware Citizenship”, która odbyła się w Amsterdamie e dniach 4-7.07.2018r.

trzy określenia można potraktować też jako etapy rozwoju samej kompetencji interkulturowej, jak czynią to zwłaszcza ci badacze, którzy podkreślają znaczenie procesów transgresyjnych dla rozwoju kompetencji kulturowej w JO (np. Mayers w Buttjes i Byram, 1991: 142-143; Jongewaart, 2001 i in.). W rozwoju kompetencji kulturowej wyróżnia się 4 fazy, które ewoluują od świadomości, a zarazem kompetencji monokulturowej, poprzez *cross-cultural competency*¹², kompetencję interkulturową, aż do transkulturowej. W kompetencji monokulturowej, zwanej we wcześniejszych pracach po prostu świadomością kulturową (Dasli, 2011), a charakteryzującej się działaniami komunikacyjnymi manifestującymi się etnocentryzmem¹³, punktem odniesienia jest własna kultura. Kształcenie świadomości międzykulturowej (*cross-cultural competency*) opiera się na budowaniu wiedzy dotyczącej różnic pomiędzy jasno określonymi kulturą wyjściową (dalej K1) i kulturą docelową (dalej K2), a wynikającymi z nich, zasadniczo socjolingwistycznymi umiejętnościami komunikacyjnymi. Wzorem do naśladowania jest tu *native speaker*, a dany język i kultura są ściśle ze sobą powiązane. Kompetencja interkulturowa natomiast, to zdolność do komunikacji między reprezentantami dialogicznie współzależnych kultur, odwołująca się raczej do bardziej elastycznego ujęcia kultury i podmiotowej roli w uczeniu się osobistej interpretacji znaczeń. Świadomość transkulturowa, „oddalając się od cross-kulturowych porównań” (Baker, 2009), nawiązuje do kategorii uniwersalnych, luźnych relacji między językiem a kulturą, a ponadto do wartości, jaką stanowi kompetencja różnojęzyczna¹⁴.

Brak zgodności, co do treści pojęcia, wiąże się także bezpośrednio z pytaniem o to, jaką rolę w procesie dydaktycznym nastawionym na rozwój SK powinno odgrywać zaznajamianie uczących się z konkretną i określoną wiedzą o K2, a jaka rola przypada kształceniu ponadkulturowemu i niespecyficznemu rozumieniu zależności między komunikacją a kulturą. Istotne rozbieżności między powyższymi podejściami wynikają z pojawiającego się coraz częściej w literaturze (Risager w Byram, 2013: 182) rozróżnienia między świadomością a

¹² Dla pojęcia *cross-cultural competency* aktualnie brak odpowiednika polskiego; natomiast *cross-cultural approach* (jako podejście do nauczania kultury) bardzo trafnie określa Piątkowska – jako podejście kontrastywne..

¹³ Etnocentryzm za Bennetem (2001) rozumiemy jako niepodawanie pod wątpliwość przeobrażeń i praktyk nabytych w pierwotnej socjalizacji i uznawanie ich za jedynie słuszne.

¹⁴ Jeśli weźmiemy pod uwagę, że ww. rozumienia pojęcia świadomości mogą stanowić fazy rozwoju KI, okaże się, że z łatwością możemy im przypisać odpowiednie etapy rozwoju wrażliwości interkulturowej, jakie występują w procesualnym modelu Milтона Bennetta. I tak, świadomości monokulturowej odpowiadałaby faza zaprzeczenia, obrony lub minimalizacji; *cross-cultural awareness* – fazie akceptacji; świadomości interkulturowej – faza adaptacji, a świadomości transkulturowej – faza integracji.

wiedzą (np. Tomlinson i Masuhara, 2004 w Wang, 2014: 37). W opinii Sercu (2004: 76) interpretowanie SK w kategoriach wiedzy specyficznej o K2 stanowi nadal dominującą tendencję w aktualnych teoriach edukacyjnych, jednak w glottodydaktycznych badaniach naukowych coraz częściej, wraz ze zmianami w obrazie kulturowym współczesnego społeczeństwa, obecne są głosy wskazujące na konieczność uwzględnienia podejścia transkulturowego¹⁵. Taką zmianę postulują zwłaszcza glottodydaktycy zajmujący się dydaktyką języka angielskiego jako *lingua franca*. I tak na przykład Liddicoat (2002) identyfikuje dwa spojrzenia na SK: statyczne i dynamiczne. To pierwsze nie uznaje ścisłej łączności języka i kultury i oznacza przekazywanie informacji faktograficznych o kulturze K2. To drugie z kolei uwzględnia świadomość współzależności języka i kultury, wiedzę dotyczącą K1, a dzięki istnieniu różnicy w stosunku do K2, wiąże się z procesami rozumienia zachowań własnych i cudzych tą różnicą uwarunkowanych. W publikacji z 2009 r. Liddicoat i Scarino (Malczewska-Webb, 2014) nawiązują do wcześniejszego rozróżnienia między świadomością kulturową a zawierającą w sobie element transformacyjny świadomością interkulturową. Ta pierwsza dotyczy wiedzy o K2, podczas gdy ta druga dotyczy relacji między K1 a K2 obecnej w umyśle uczącego się. Według Sercu wiedza specyficzna będzie oznaczała wiedzę o powierzchownych cechach kultury¹⁶ (Chen i Starosta, 1998: 31), a wiedza ogólna to wiedza o subtelnych oraz znaczących cechach, które istotnie odbiegają od naszego systemu wartości i dlatego wymagają nieuniknionych zmian w samym podmiocie.

Zdaniem Fantiniego (2009) różnica między treścią pojęcia wiedzy a zjawiskiem świadomości polega na tym, że wiedza deklaratywna, biorąc znikomy udział w podejmowanych działaniach, jest mało operacyjna. Druga różnica z tym związana jest taka, że wiedza może być łatwo zapomniana, natomiast uzyskanie *awareness* czyni ją aktywną. „Raz uzyskana świadomość nie jest operacją odwracalną” i „kiedy ktoś staje się świadomym czegoś, z trudnością przestaje

¹⁵ Do takiego rozumienia SK zbliża się pojęcie inteligencji kulturowej, które pojawiło się w badaniach nad zdolnością do efektywnego funkcjonowania w biznesowym środowisku międzynarodowym w 2002 r. wraz z nowym narzędziem badawczym *Cultural Intelligence Scale* (CQS).

¹⁶ Chen i Starosta (1998) do świadomości kulturowej włączają zarówno wiedzę, jak i świadomość, przy czym wiedzę o kulturze J2 traktują jako pierwszy poziom SK, określając ją jako „świadomość powierzchownych cech” (tamże: 31). Na tym poziomie świadomości dominują stereotypy, natomiast na drugim poziomie znajduje się „świadomość znaczących i subtelnych cech” (tamże: 32), odmiennych od K1. Drugi poziom czy też etap składa się z dwóch faz – konfliktu i akceptacji, kiedy to dochodzi do analizy różnic kulturowych, której efektem jest rozumienie przyczyny tychże różnic. W ostatniej fazie jesteśmy zdolni, dzięki empatii, przyjmując perspektywę odmienną i w pełni ją rozumieć.

być tego świadomym” – pisze Alvino Fantini (2009: 458). Świadomość, koncentrując się na relacji *Ja-świat* (to ja jestem świadomy czegoś), ułatwia włączanie i odnoszenie jej przedmiotu do własnych poglądów i przekonań, co jest warunkiem formowania się tzw. osobistej kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska, 2002). Podobnego zdania są Tomlinson i Masuhara (2004, w Baker, 2009: 76), którzy dokonali rozróżnienia między statyczną „wiedzą kulturową” a „percepcją kulturową”. W uzasadnieniu autorzy wyjaśniają, że wiedza jest statyczna, nabywana od innych, np. w formie stereotypu, podczas gdy SK wypływa z naszego wnętrza, jest dynamiczna, podlega zmianom i pochodzi z doświadczenia innej kultury. Dokonując przeglądu odnośnej literatury, łatwo zauważyć, że kategoria rozumienia odgrywa istotną rolę w koncepcie SK. Tak, na przykład, Chen i Starosta świadomość interkulturową definiują jako „rozumienie kulturowych norm i praktyk społecznych, które wpływają na to, jak myślimy i jak się zachowujemy” (1998: 28), a Tomlinson i Masuhara (w Ghorbani, 2012) jako stopniowo rozwijające się wewnętrzne rozumienie równości kultur.

Wymiar psychologiczny SK (obok społecznego - *citizenship*) podkreślany jest także przez badaczy reprezentujących perspektywę krytyczną, jak Byram i jego uczennica Guilherme (2000). W ramach tego wymiaru podmiot uczący się staje się świadomy własnych zmian tożsamościowych, które dzięki rozwojowi sprawności analizy, interpretacji i, oceny krytycznej prowadzą do tworzenia się tożsamości interkulturowej (np. Kim, 2009). Jak to ujmuje Fenner (2001: 6), „spotkanie obcej kultury jest postrzegane jako dialog i część procesu komunikacji, który wpływa na jego uczestników w dialektycznej współzależności, podczas której dochodzi do negocjacji znaczeń”. Z kolei Finkbeiner (2002) podkreśla, że rozwój kulturowy jest jednocześnie rozwojem osobistym. Do badaczy, którzy wiążą SK z negocjowaniem tożsamości należy także Littlewood (w Baker, 2009: 77), dla którego ta umiejętność jest wyrazem najwyższego stopnia rozwoju SK.

7. Podsumowanie

Jeden z problemów, jakie często może napotkać badacz rozpoczynający eksplorację literatury odnoszącej się do zjawiska SK dotyczy pozostawania na poziomie opisu w kategoriach cech umysłu i emocji. Jakkolwiek metodologicznie byłby uzasadniony opis SK, który wyszczególnia wybrane cechy definicyjne¹⁷, w niektórych przypadkach można odnieść wrażenie, że mnożenie cech – często pozostających na poziomie hipotez – zamiast porządkować, wzmaga chaos pojęciowy. W efekcie sprzyja to percepcji SK jako konstruktu bardziej złożonego i skomplikowanego niż to jest w rzeczywistości. W takiej sytuacji nie może dziwić

¹⁷ Dotyczy to ustalania treści pojęcia (Pawłowski, 1978).

brak narzędzi do mierzenia SK. Nieliczne są badania empiryczne z wykorzystaniem metod ilościowych¹⁸, przy czym grupy pytań kwestionariuszy i skale mające służyć mierzeniu KI odnoszą się w nich do zupełnie różnego rozumienia SK. I tak, do mierzenia SK służą grupy wskaźników przejawiające się w niektórych przypadkach w wiedzy (np. Saville-Troike, 1978 – test wiedzy faktograficznej czy Corbita *Global Awareness Profile* (w Fantini, 2009) lub w postawach (Chen i Starosta, 2000) – *Intercultural Sensitivity Skale*), lub też w działaniach podejmowanych przez podmiot. Jeśli nawet przyjąć, że ustalone przez badaczy wskaźniki stanowią mierzalne manifestacje SK, pozostaje niejasną natura samego zjawiska. Otwarte też pozostaje pytanie o rzeczywiste powiązania między danymi wskaźnikami, a przecież ich odkrycie mogłoby przyczynić się do zrozumienia struktury pojęcia. Z uwagi na to, że ujęcia te w większości przypadków pozostają na poziomie rozważań teoretycznych, nie budują one definicji operacyjnych i nie określają idących za nimi wskaźników. Jako takie, zdają się one być cenne dla rozwoju i pogłębiania wiedzy jedynie w pewnym zakresie.

Odnosząc się z kolei do trudności, jakie może w związku z brakiem zgodności zakresu i treści pojęcia SK napotkać badacz, należy zaznaczyć, że nie chodzi tu o dążenie do unifikacji wszystkich definicji ani wykluczenie współzależności trzech aspektów KI. Taka zbieżność/identyczność definicji zresztą nie byłaby ani możliwa, ani słuszna. Racjonalne wydaje się dążenie do pewnego stopnia zgodności definicji, które wynika z przekonania, iż ich zbyt duża rozbieżność prowadziłaby w każdym przypadku do niskiej trafności teoretycznej ewentualnych badań empirycznych. W konsekwencji brak byłoby podstaw do intersubiektywnej komunikowalności, która jest wartościowa i zasadnicza dla wszystkich etapów procedury badawczej, a nie tylko końcowych wyników.

Współcześnie spotyka się też pogląd, że występująca w literaturze przedmiotu znaczna odmienność w definiowaniu wskaźników KI czy świadomości kulturowej nie musi koniecznie oznaczać defektu metodologicznego. Intuicyjne rozumienie pojęcia, mimo owej różnorodności, może być uzasadnione wzajemną wymienialnością wskaźników¹⁹. Poza tym, jak twierdzi Komorowska „W SLA i FLT precyzja terminologiczna jest czasami uznawana bardziej za ograniczenie niż wartość” (Komorowska, 2013: 8). Jedną z możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy, badaczka widzi w tym, że na miejsce „starego” paradygmatu – który dążył do spójności i precyzji definicyjnej w ramach jednego zagadnienia – pojawił się nowy, zgodnie z którym tworzenie nowych terminów

¹⁸ Przeważają badania typu *action research*, np. Finkbeiner, (2002), Fantini, (2006).

¹⁹ Wzajemną wymienialność wskaźników Babbie określa w następujący sposób: „jeśli kilka różnych wskaźników reprezentuje w pewnym stopniu to samo pojęcie, będą one wszystkie zachowywać się tak, jak zachowywałyby się owo pojęcie” Babbie: 149).

bez jasnej i wyraźniej definicji także może być celowe, ponieważ prowadzi do niekończącej się debaty nad znaczeniem danego terminu z nadzieją, że utworzenie spójnej koncepcji przyjdzie później. Komorowska określa to zjawisko jako „postmodernistyczny rozwój teorii” (tamże: 9). Drugim, nie wykluczającym się z pierwszym, wyjaśnieniem takiego stanu rzeczy może być natura samego zjawiska, zmuszająca nas do sięgnięcia po wiedzę pochodzącą z nauk ościennych, co wymaga dodatkowego nakładu pracy. Oceniając krytycznie jakość „postępowania dostawawczego” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 70) Komorowska pisze dalej „Kiedy wprowadzamy nowy koncept do SLA czy FLT z innych dyscyplin odnoszenia się do tej dyscypliny, kończy się często tylko wskazaniem, że tak jest” (Komorowska, 2013: 7). „Nasza dyscyplina niestety –kontynuuje Komorowska – opiera się na modelach wygodnych, bo licznych i niefalsyfikowalnych, a praktycy ciągle czekają na konkluzywne teorie” (Komorowska, 2013: 7).

Wracając do kwestii świadomości kulturowej, mimo że zdaniem wielu glottodydaktyków stanowi ona jeden z celów nauki JO, ograniczenie do badań podstawowych skutkuje brakiem dostatecznej ilości prac empirycznych nad jej wpływem na IKK, czynnikami jej rozwoju czy opisem struktury i zależności między cechami pojęcia (Chen, 1997). Jednymi z niewielu wyjątków są badania opierające się na podejściach zorientowanych na tekst (np. Jones, 1995 w Baker, 2009). Ponadto, część badaczy definiuje SK poprzez opis tego, w jaki sposób można pomóc uczącym się w jej rozwoju, jak czyni to np. Guilherme (2000) czy Finkbeiner (2002) w modelu ABC²⁰.

Jak wynika z naszej analizy, unikanie definiowania wymienionych pojęć, a szczególnie brak definicji operacyjnych, prowadzi w rezultacie do wyłączenia danych zjawisk z badań empirycznych. Co więcej, fakt ten w konsekwencji uniemożliwia korektę konceptów/teorii, znacząco ograniczając nasze szanse na postęp w rozwoju wiedzy/nauki.

Wprawdzie jak pisze Babbie „Wyjaśnianie pojęć jest w naukach społecznych procesem nieskończonym” (2013: 150), jednak tworzenie ładu pojęciowego wydaje się być szczególnie istotne dla każdej nauki znajdującej się w fazie rozwoju, w tym także dla glottodydaktyki.

BIBLIOGRAFIA

Adler P. (1975), *The transition experience: An alternative view of culture shock*. Online: https://www.researchgate.net/publication/232593393_The_transition_experience_An_alternative_view_of_culture_shock [DW 21.03.2019]

²⁰ Model ABC jest bardzo interesującą, holistyczną i dynamiczną propozycją dydaktyczną dydaktyką zmierzającą do rozwoju KI.

- Babbie E. (2013), *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Baker W. (2015), *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Baker W. (2012), *From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT*. (w) „ELT Journal”, nr 66.1, str. 62–70.
- Baker W. (2009), *Intercultural awareness and intercultural communication through English: an investigation of Thai English language users in higher education*. Online: https://eprints.soton.ac.uk/66542/1/Will_Baker_PhD_Jan_2009_final.pdf [DW 26.09.2017]
- Barany L.K. (2016), *Language Awareness, Intercultural Awareness and Communicative Language Teaching: Towards Language Education*. (w) „International Journal of Humanities and Cultural Studies”, nr 2 Online: <https://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/article/view/183>. [DW 7.11.2017]
- Bennet M. (2006), *How Not to Be Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language*. (w) Fantini A. (red.), *Exploring and Assessing Intercultural Competency*. Federation EIL. ResearchGate. Online: https://www.researchgate.net/publication/254663146_Exploring_and_Assessing_Intercultural_Competence [DW 4.11.2017]
- Bennett M. (2001), *Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity*. <http://www.diversitycollegium.org/pdf2001/2001bennetpaper.pdf>
- Buttjes D., Byram M. (1991), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M., Gribkova B., Starkey H. (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram M., Hu A. (2013), *Routledge Encyclopedia of Language Learning and Teaching*. New York: Taylor&Francis.
- Byram M., (2006), *Language and Identities*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier M. i in. (2010), *FREPA/CARAP Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chen G.-M. (1997), A review of concept of intercultural sensitivity. Online: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1037&context=com_facpubs. [DW 22.09.2017]
- Chen G. M., Starosta W. J. (1998), *A review of the concept of intercultural awareness*. (w) „Human Communication”, nr 2, str. 27-54. Online: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1036&context=com_facpubs (DW 21.09.2017)
- Chen G. M., Starosta W. J. (2000), *The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale*. (w) „Human Communication”, nr 3, str.1-15. Online: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1035&context=com_facpubs [DW 21.09.2017]
- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Dasli M. (2011), *Reviving the 'moments': from cultural awareness and cross-cultural mediation to critical intercultural language pedagogy*. (w) „Pedagogy, Culture & Society”, nr 19(1), str. 21-39. Online: https://www.researchgate.net/publication/238600397_Reviving_the_'moments'_From_cultural_awareness_and_crosscultural_mediation_to_critical_intercultural_language_pedagogy [DW 21.03.2019]
- Fantini A. (2018), *Intercultural Communicative Competence in Educational Exchange: A Multinational Perspective*. New York: Routledge.
- Fantini A. (2009), *Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools* (w) Deardorff C. (red.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. London: SAGE Publication str. 456-538.
- Fantini A. (2006), *Exploring and Assessing Intercultural Competency*. Federation EIL. ResearchGate. Online: https://www.researchgate.net/publication/254663146_Exploring_and_Assessing_Intercultural_Competence/ [DW 3.11.2017]
- Fenner A.B. (2001), *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages Council of Europe. Online: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.131.3821&rep=rep1&type=pdf> [DW 29.11.2018]
- Finkbeiner C., Koplin, C. (2002) *A cooperative approach for facilitating intercultural education*. ResearchGate. Online: https://www.researchgate.net/publication/36410771_A_cooperative_approach_for_facilitating_intercultural_education [DW 15.05.2017]
- Ghorbani Z. (2012), *Developing Cultural Awareness in Foreign Language Teaching*. Online: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/15270> [DW 21.03.218]
- Guilherme M.M.D. (2000), *Critical cultural awareness: the critical dimension in foreign culture education*. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/108711.pdf> [DW 5.05.2017]
- Houghton S.A. (2012), *Intercultural Dialogue i Practice Managing Value Judgment*. Toronto: Multilingual Matters.
- Jongewaard S. (2001), *Beyond Multiculturalism: Towards a Unification Theory for the Improvement of Cross-Cultural Communication*. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453119.pdf>. [DW 23.06.216]
- Kim Y.Y. (2009) *The Identity Factor in Intercultural Competence* (w) Deardorff C. (red.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. London: SAGE Publication str. 121-178
- Komorowska H. (2013), *Language Awareness: From Embarras de Richesses to Terminological Confusion* (w) Łyda A., Szcześniak K. (red.), *Awareness in Action: The Role of Consciousness in Language Acquisition*. New York: Springer, str. 3-20.
- Liddicoat A. (2014), *Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning* (w) „Intercultural Pragmatics”, nr 11(2), str. 259-277.
- Liddicoat A., Scarino A. (2009), *Teaching and Learning Languages A Guide*. Online: www.tllg.unisa.edu.au [DW 23.08.2017]
- Malczewska-Webb B. (2014), *Cultural and intercultural awareness of international students at an Australian University*. Online: https://epublications.bond.edu.au/fsd_papers/60/ [DW 13.12.2018]
- Pawłowski T. (1978), *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*. Warszawa: PWN.

- Piątkowska K. (2015), *From cultural knowledge to intercultural communicative competence: changing perspectives on the role of culture in foreign language teaching* (w) „Intercultural Education”, nr 26, str. 397-408.
- Sercu L. (2004), *Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language education and beyond*. Online: https://www.researchgate.net/publication/240532460_Assessing_intercultural_competence_A_framework_for_systematic_test_development_in_foreign_language_education_and_beyond [DW 21.03.2019]
- Tomalin B, Stempleski S. (2013), *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Wang Y. (2014), *Views and Attitudes of Staff and Students towards the Significance of Intercultural Awareness in Foreign Language Teaching and Learning in an Australian University Context*. Online: <https://eprints.utas.edu.au/18238/1/front-wang-2014-thesis.pdf> [DW 2.02.2016]
- Wilczyńska W. (2004), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej* (w) Wilczyńska W. (red.), *Autonomia w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 69-83.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Wprowadzenie. Kraków: AVALON.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. (2004), *Cultural mediation in language teaching and learning. Kapfenberg: Council of Europe*. Online: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.132.7681&rep=rep1&type=pdf> [DW 10.03.2018]

II.

**INTERCULTURALITY
IN FOREIGN LANGUAGE
LEARNING AND TEACHING FROM
THE PERSPECTIVE OF GLOTTODIDACTIC
RESEARCH AND DIDACTIC PRACTICES**

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

<https://orcid.org/0000-0002-7726-3525>

adamczak@amu.edu.pl

Krystyna Miłułka

Uniwersytet Rzeszowski

<https://orcid.org/0000-0002-8665-4296>

kmihulka@gmail.com

**KSZTAŁCENIE INTERKULTUROWE W DYDAKTYCE JĘZYKA
NIEMIECKIEGO W POLSCE I W BADANIACH GERMANISTÓW.
ANALIZA PORÓWNAWCZA WYBRANYCH DOKUMENTÓW
I MATERIAŁÓW GLOTTODYDAKTYCZNYCH**

**Intercultural education in German language teaching in Poland
and in German studies. Comparative analysis of selected documents
and glottodidactic materials**

This article is intended to contribute to the academic debate on intercultural German language teaching and the relevant research in Poland. The authors present a critical overview and analysis of selected constituent aspects of intercultural education and keywords which are important for the evaluation of goals and content within the framework of interculturally-oriented teaching of German in Poland. The authors also discuss the form of presentation of intercultural aspects of education in *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Council of Europe, 2001), in the Polish core curriculum and in selected German language teaching materials which are meant to shape the intercultural competence of Polish learners at different levels of proficiency and in different types of schools.

Keywords: intercultural education, intercultural competence, teaching German as a foreign language in Poland, comparative analysis, teaching materials, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, core curriculum for modern foreign language

Słowa kluczowe: kształcenie interkulturowe, kompetencja interkulturowa, dydaktyka języka niemieckiego w Polsce, analiza porównawcza, materiały glottodydaktyczne, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Podstawa Programowa dla języka obcego nowożytnego

1. Uwagi wstępne

Kształcenie interkulturowe stanowi już od ostatniej dekady XX wieku nieodłączny przedmiot rozważań teoretycznych, jak również praktycznie zorientowanych projektów i modeli w procesie przyswajania języka obcego w warunkach obcokulturowych. W związku z ogromnym zainteresowaniem problematyką interkulturową naukowcy zagraniczni (m.in. Maletzke, 1996; Byram, 1997; Altmayer, 2004; Bolten, 2007; Auernheimer, 2010; Hansen, 2011) i polscy (np. Karolak, 1999; Zawadzka, 2000, 2004; Pfeiffer; 2001, 2004¹; Adamczak-Krysztofowicz, 2003; Aleksandrowicz-Pędich, 2005; Myczko, 2005; Bandura, 2007; Jaroszevska, 2007; Torenc, 2007; Błażek, 2008; Białek, 2009; Miłuńska, 2010, 2012; Karpińska-Musiał, 2015) prowadzili w ostatnich trzech dziesięcioleciach teoretyczne rozważania i badania dotyczące ewaluacji celów, treści, technik i środków glottodydaktycznych, efektywnych nie tylko dla osiągnięcia rezultatów na poziomie kompetencji lingwistycznej, ale również wspierających proces sukcesywnego rozwijania wśród uczniów interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Ze względu na ograniczone miejsce nie jest możliwe zreferowanie w ramach jednego artykułu wszystkich ważnych badań polskich germanistów, którzy zajęli się możliwościami rozwoju i ewaluacji kompetencji interkulturowej w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce. W związku z tym, przedstawiając podejście interkulturowe w nauczaniu języka niemieckiego w naszym kraju, skupimy się w niniejszym opracowaniu przede wszystkim na krytycznej ewaluacji dokumentów określających edukację językową, programów oraz materiałów glottodydaktycznych, badając w nich stopień realizacji głównych

¹ Pfeiffer (2004: 81) ukuł pojęcie o nazwie glottopedagogika interkulturowa, poszerzając profil badawczy glottodydaktyki o większą rolę pedagogiki w celu nie tylko opanowania języka jako środka komunikacji, ale również kształcenia pozytywnej postawy wobec inności na podstawie wiedzy o kulturze, zwyczajach i mentalności innej społeczności komunikacyjnej.

założeń nauczania interkulturowego w warunkach zinstytucjonalizowanych. Prezentację najważniejszych wniosków z analiz dokumentów i podręczników kursowych przeznaczonych dla poszczególnych etapów edukacyjnych poprzedza rys historyczny, w którym przedstawiono rozwój interkulturowości ze szczególnym uwzględnieniem polskiej rzeczywistości oraz zdefiniowano pojęcia kluczowe.

2. Interkulturowość – rys historyczny z uwzględnieniem pojęć kluczowych

Do rozwoju współczesnego podejścia interkulturowego w nauczaniu języka niemieckiego, doprowadziły zmiany koncepcji treści krajo- i kulturoznawstwa obcojęzycznego uwzględnianych w nauczaniu wszystkich języków obcych w ostatnich dwóch stuleciach. I tak przykładowo na początku elementy kulturoznawcze znalazły szczególne uznanie w preferowanych przez metodę gramatyczno-tłumaczeniową tekstach literackich, które traktowano jako świadectwo osiągnięć umysłowych danej wspólnoty językowej. Po reformie lat osiemdziesiątych XIX wieku treści bliskie komunikacji codziennej wyeksponowano w dialogach metody bezpośredniej dotyczących życia codziennego podręcznikowej rodziny, które całkowicie podporządkowane zostały nauczaniu języka.

Jednakże dopiero komunikacyjny przewrót lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ostatniego stulecia, spowodował prawdziwie żywą dyskusję nad miejscem wiedzy z zakresu socjoznawstwa² w dydaktyce języków obcych i doprowadził do stopniowego przesunięcia punktu ciężkości kognitywnej koncepcji krajoznawczej wiedzy encyklopedycznej w kierunku rozwijania umiejętności komunikacyjnych w kontaktach z przedstawicielami obcej kultury.

Całkowita rezygnacja z wiedzy faktograficznej, tła historycznego oraz redukcja tematyki krajo- i kulturoznawczej do treści dnia codziennego obcej wspólnoty kulturowej stały się jednak po pewnym czasie przedmiotem krytyki, której reperkusją było zaproponowanie podejścia interkulturowego w dydaktyce języków obcych, koncentrującego się na analizie porównawczej kulturowo uwarunkowanych różnic w zachowaniach językowych, pozajęzykowych, ale również para- i ekstrawerbalnych oraz ich wpływie na komunikację z przedstawicielami obcej kultury (zob. Adamczak-Krysztofowicz, 2007: 41). O miejscu

² W swojej koncepcji kulturoznawstwa w szerszym rozumieniu Pfeiffer (2001: 157-159), wyróżnia cztery podstawowe płaszczyzny informacji istotne dla obcokulturowej socjalizacji: realizoznawstwo (tzn. wiedzę o obcej rzeczywistości materialnej), krajoznawstwo (czyli wiadomości z dziedziny historii, geografii, gospodarki etc. danego kraju), socjoznawstwo (to jest znajomość zwyczajów oraz form zachowania się i wyrażania rodzimych użytkowników języka) i kulturoznawstwo *sensu stricto* zajmujące się takimi produktami umysłu ludzkiego jak muzyka, literatura, malarstwo, architektura.

i roli tego przypisującego duże znaczenie ocenie obcych zjawisk kulturowych, ich relatywizacji i pozbawionego uprzedzeń porównania z kulturą rodzimą podejścia w dydaktyce języka niemieckiego dyskutuje się w Polsce od końca lat 80tych XX wieku. Tej tematyce poświęcono przykładowo w 1987 roku sympozjum w Zaborowie, którego głównym celem było analityczne szukanie „możliwie jak najdokładniejszego oświetlenia z jednej strony pojęcia języka, kompetencji językowej, kompetencji komunikatywnej, a z drugiej pojęcia kultury, kompetencji kulturowej” (Grucza, 1992a: 6). Treści pozajęzykowe pozwalające kształtować interkulturową kompetencję komunikacyjną na poziomie zaawansowanym u przyszłych nauczycieli i tłumaczy języka niemieckiego omawiano również w 2009 roku na konferencji w Obrzycku, starając się jasno sprecyzować terminy kluczowe interkulturowości oraz rozważając możliwości i ograniczenia kształcenia interkulturowego uprawianego w warunkach akademickich (zob. Adamczak-Krysztofowicz, Kowalonek-Janczarek, Maciejewski i Sopata, 2011: 7-11). Na aspekt interkulturowy w teorii i praktyce translatorycznej i glottodydaktycznej zwrócono także uwagę w aktualnej monografii wieloautorskiej „Interkulturalität in Theorie und Praxis der Glottodidaktik und Translatorik” (zob. Mihułka, Bąk i Chojnacka-Gärtner, 2016: 7-8).

Analiza wymienionego przykładowo powyżej niemieckojęzycznego piśmiennictwa glottodydaktycznego pozwala konstatować, że kluczowym zadaniem mającego wymiar kognitywny, afektywny i działaniowy nauczania interkulturowego jest wykształcenie u uczących się tzw. interkulturowej kompetencji komunikacyjnej obejmującej m.in. następujące kognitywne, afektywne i działaniowe elementy:

- kompetencję komunikacyjną czyli interakcyjną umiejętność płynnego i adekwatnego do sytuacji użycia języka. Budulcem tej kompetencji są: kompetencja formalno-językowa (lingwistyczna), kompetencja dyskursywna, kompetencja socjolingwistyczna, kompetencja socjokulturowa oraz kompetencja strategiczna (zob. strukturę pojęcia kompetencji komunikatywnej oraz podsumowanie dyskusji na ten temat u Gruczy (1992b: 28-30)),
- kompetencję (inter)kulturową tzn. „kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości” (Zawadzka, 2000: 453). Kompetencja ta obejmuje zdaniem Gruczy (1992b: 50) obok zdolności posługiwania się kulturą jako określonym systemem reguł generatywnych również „umiejętność interakcyjnego posługiwania się tworamii kulturowymi, ich celowego tworzenia i nadania, ich interpretowania itd.”,
- umiejętność „rozumienia obcości” (Fremdverstehen) czyli „uświadomienie sobie znaczenia kontrastu kulturowego drogą m.in. relatywizacji doświadczeń poznawczych” (Karolak, 1999: 10). Proces ten ma charakter

dwustronny i uwzględnia nie tylko wiedzę na temat obcej wspólnoty kulturowej, ale także elementy wiedzy i doświadczeń z kultury rodzimej,

- zdolność empatii czyli umiejętność abstrahowania od własnego punktu widzenia i przejmowania obcych stanów emocjonalnych,
- gotowość do relatywizującego rozpatrywania własnej tożsamości, do zrozumienia motywów i sposobów działania innych oraz do przejmowania perspektywy postrzegania zjawisk obcokulturowych,
- kompetencję partycypacyjną tzn. orientację w zakresie procesów i relacji życia społecznego, politycznego, gospodarczego, kulturalnego oraz systemu administracji zarówno w obszarze kultury obcej jak i rodzimej,
- umiejętność rozpoznania problematycznych obszarów komunikacji międzyludzkiej (stereotypowych opinii, negatywnych uogólnień o przedstawicielach rodzimej i obcej wspólnoty kulturowej oraz konfliktogennych tematów i zachowań prowadzących do tzw. szoku kulturowego),
- umiejętność kulturowej samorefleksji,
- fleksybilność,
- tolerancję,
- otwartość kulturową oraz inne afektywne zdolności (zob. dokładniej Adamczak-Krysztofowicz, 2003: 40-42 oraz Miłułka, 2012:41-63).

Nie wdając się w dalsze teoretyczne rozważania na temat modeli kompetencji i komunikacji interkulturowej³, warto zaprezentować wyniki analizy komponentu interkulturowego w polskiej polityce i edukacji językowej, ze szczególnym uwzględnieniem dydaktyki języka niemieckiego jako obcego.

3. Specyfika kształcenia interkulturowego w warunkach zinstytucjonalizowanych w Polsce na przykładzie dydaktyki języka niemieckiego jako obcego

Podejście interkulturowe w Polsce osiągnęło już pełnoletność, zasadnym jest zatem dokonanie ewaluacji efektów osiągniętych w tym okresie. Oceniając stopień realizacji założeń kształcenia interkulturowego na lekcji języka niemieckiego

³ Przegląd tych modeli z uwzględnieniem kluczowych pojęć interkulturowości opracowały m.in. Błażek (2008: 27-67), Miłułka (2012: 21-74), Adamczak-Krysztofowicz, Jentges i Stork (2015: 12-21). Wszystkie wspomniane modele nawiązują do trójpodziału kompetencji interkulturowej, w którym wyróżnia się płaszczyznę wiedzy, postaw i umiejętności. Autorzy badań zaprezentowanych w rozdziale 3 odnoszą się w sposób bezpośredni lub pośredni (już w wachlarzach kryteriów, na podstawie których przebiegało badanie, lub we wnioskach wyprowadzonych na jego bazie) do komponentu kognitywnego, afektywnego i zorientowanego na działanie tejsze kompetencji. Podział ten stanowi również podstawę naszych rozważań ujętych w rozdziale 3 i 4 niniejszego artykułu.

jako obcego w Polsce, warto skupić się na wybranych elementach układu gлотodydaktycznego Pfeiffera (2001: 21). Na początku należałoby przybliżyć rezultaty analiz dokumentów regulujących kształcenie językowe w Polsce oraz niektórych programów i kursów do nauki języka niemieckiego jako obcego pod kątem uwzględnienia w nich aspektu interkulturowego.

3.1. Interkulturowość w polskiej polityce językowej

Kształcenie językowe w Polsce regulują od momentu przyjęcia Polski do Unii Europejskiej dwa zasadnicze dokumenty *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (dalej *ESOKJ*) i *Podstawa Programowa* (dalej *PP*), w których opisano kompetencje, sprawności i umiejętności, jakie powinny posiadać osoby uczące się języka obcego na kolejnych poziomach biegłości językowej.

Na podstawie wnikliwej analizy *ESOKJ* pod kątem odniesień do realizacji założeń edukacji interkulturowej stwierdzono, że aspekt interkulturowy poruszony został we wstępie dokumentu oraz w rozdziale poświęconym kompetencjom, a zupełnie pominięty w opisie poziomów biegłości językowej oraz w rozdziale o ocenianiu. W całym dokumencie brak jakichkolwiek wskazówek dotyczących możliwości oceniania postępów w nabywaniu kompetencji interkulturowej jako całości lub jej poszczególnych płaszczyzn. Ponadto nie wszystkie kluczowe dla kształcenia interkulturowego terminy zostały w ogóle lub w jednoznaczny sposób zdefiniowane, np. *kompetencja interkulturowa*, *osobowość interkulturowa*, *wrażliwość interkulturowa*, *pośrednik kulturowy*. Jest to prawdopodobnie po części wynikiem otwartej formy dokumentu, szczególnie fragmentów, w których autorzy opracowania proponują jego użytkownikom „rozważenie, a jeśli uznają za stosowne” określenie danych kwestii na podstawie pomocniczych punktów w formie pytań lub stwierdzeń. Niestety należy mieć spore wątpliwości co do tego, czy te pytania, bardzo istotne w kontekście rozwijania kompetencji interkulturowej u uczniów, doczekają się odpowiedzi (por. Bandura, 2007: 112-120; Miłułka, 2012: 107-110).

Odniesienia do edukacji interkulturowej znalazły się w *PP*⁴ w postanowieniach ogólnych (zadaniach szkoły, wstępie) dotyczących kształcenia ogólnego, co

⁴ W związku z tym, że większość zaprezentowanych w niniejszym artykule analiz programów nauczania i podręczników do nauki języka niemieckiego pochodzi z okresu obowiązywania wcześniejszych *PP*, właśnie na tych dokumentach skoncentrowano się w rozdziale poświęconym interkulturowości w polskiej polityce językowej, a celowo zrezygnowano ze szczegółowego opisu aktualnie obowiązującej *PP*. Dodać należy, że podział na etapy edukacyjne stosowany w niniejszym artykule odpowiada zapisom zawartym we wcześniejszych wersjach *PP*.

oznacza, że proces kształtowania osobowości (interkulturowej) uczniów powinien być wspierany przez nauczycieli wszystkich przedmiotów, którzy ponadto powinni dołożyć wszelkich starań, aby solidnie przygotować uczniów do funkcjonowania w wielokulturowym świecie. Fakt, że aspekt interkulturowy pojawił się tylko we wstępie dokumentu i nie stał się przedmiotem analiz w części poświęconej kształceniu językowemu, może prowadzić wśród nauczycieli języków obcych do błędnego przekonania, że rozwijanie kompetencji interkulturowej u uczniów nie jest jednym z kluczowych celów lekcji języka obcego. W *PP* z 2010 roku zasygnalizowano wprawdzie ważność komponentu kognitywnego kompetencji interkulturowej w kształceniu językowym, jednak zalecenia tego nie opatriono żadnym komentarzem (por. Mihułka, 2012: 110-115; Chojnacka-Gärtner, 2016: 65-66).⁵

Reasumując, przydatność *ESOKJ* i *PP* dla nauczycieli języków obcych, autorów podręczników i programów nauczania, którzy chcieliby zdobyć informacje dotyczące rozwijania kompetencji interkulturowej u uczniów i jej ewaluacji, jest ograniczona, a luki i uchybienia, dotyczące wdrażania w praktykę szkolną celów kształcenia interkulturowego, rzutują w sposób bezpośredni na jakość programów nauczania języka niemieckiego, co potwierdzają poniżej zaprezentowane wnioski z analiz.

Programy wczesnoszkolnego nauczania języków obcych odznaczają się zdaniem Jaroszewskiej (2006: 297-298; 2007: 188-198) z jednej strony solidnie sformułowanymi celami szczegółowymi, wychodzącymi poza wytyczne *PP* w kwestii kształtowania w dzieciach postawy otwartości względem innych kultur i świadomości wielokulturowej, z drugiej zaś strony „proponowane [w tych programach] treści czy zakresy tematyczne nie uwzględniają już w tak znaczącym stopniu problematyki wielokulturowości, przy czym ograniczają się najczęściej jedynie do opisu postaci, świąt, podróży, najbliższego środowiska dziecka (dom, szkoła itp.)” (Jaroszewska, 2006: 298; 2007: 195). Ponadto, jak zauważa badaczka, brak w nich jakichkolwiek wskazówek dla nauczyciela dotyczących włączenia w proponowany tok zajęć treści interkulturowych. Do podobnych wniosków dochodzi na podstawie analiz wybranych programów nauczania

⁵ W *PP* z 2017 roku dla I i II etapu edukacyjnego odniesienia do kształcenia interkulturowego zamieszczone zostały w postanowieniach ogólnych (kształtowanie w uczniach postawy otwartej wobec świata i innych ludzi) oraz w treściach szczegółowych. Na I etapie edukacyjnym skoncentrowano się przede wszystkim na komponentie kognitywnym, na II zamieszczono odniesienia do wszystkich trzech komponentów kompetencji interkulturowej. Hasłowe zalecenia nie zostały jednak rozwinięte przez autorów dokumentu (por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny*. https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKL_ASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_2017_Jezyk_obcy_nowozytny.pdf).

języka niemieckiego dla IV etapu edukacyjnego Mihułka (2012: 120-127), zaznaczając, że za wyjątkiem celów szczegółowych i (ogólno)wychowawczych, zaczerpniętych zresztą bezpośrednio z *PP* i akcentujących konieczność rozwijania w uczniach postawy otwartości, tolerancji, ciekawości wobec innych kultur, jak i własnej tożsamości kulturowej, programy nie oferują żadnych bezpośrednich odniesień do wagi założeń edukacji interkulturowej w procesie przyswajania języka obcego. Autorzy programów nie zamieścili także żadnych instrukcji dla nauczycieli, którzy jednak byłiby zainteresowani włączeniem problematyki interkulturowej w swoje lekcje.

Mając na uwadze wyżej wymienione braki programów nauczania, szczególnie w obrębie treści programowych, które nie korespondują z nakreślonymi celami, można wnioskować, że ich autorzy kluczowe miejsce w procesie kształtowania kompetencji interkulturowej u uczniów przypisują materiałom glottodydaktycznym (powstałym przecież na bazie tych programów!) oraz nauczycielom języka niemieckiego. W tym miejscu warto wspomnieć, że bez jasnego określenia w programach nauczania języków obcych celów, treści i procedur koniecznych do promowania edukacji interkulturowej wprowadzanie komponentu interkulturowego na lekcjach języka obcego będzie nosiło znamiona przypadkowości, nie będzie zatem skutkiem świadomych i dokładnie zaplanowanych działań nauczyciela.

3.2. Materiały glottodydaktyczne a realizacja założeń kształcenia interkulturowego

Pomimo coraz większej dominacji nowoczesnych mediów podręcznik wraz z materiałami okołopodręcznikowymi pozostaje nadal nieodłącznym elementem procesu nauczania i uczenia się języka obcego (niemieckiego) w warunkach zinstytucjonalizowanych. Opracowaniom tym, stanowiącym materialną bazę procesów glottodydaktycznych, przypisuje niezwykle ważną rolę Pfeiffer (2001: 161), ponieważ z jednej strony bez nich w zasadzie trudno wyobrazić sobie naukę języka obcego, z drugiej zaś jest w nich zawarty „język glottodydaktyki”. Bezsprzecznym pozostaje również fakt, że zakres wiedzy o kraju / krajach nauczanego języka oraz sposób jej przekazywania na lekcjach uzależniony jest w dużej mierze właśnie od podręcznika.

Zaprezentowane poniżej analizy materiałów do nauki języka niemieckiego dla I/II⁶, III, IV etapu edukacyjnego pod kątem wspierania rozwoju kompetencji interkulturowej u odbiorców pochodzą z ostatnich dwóch dekad i przeprowadzone

⁶ W związku z tym, że w polskich szkołach język niemiecki jest drugim językiem obcym, jego nauka rozpoczyna się w najlepszym wypadku od IV klasy szkoły podstawowej. Niektóre z omówionych podręczników używane są zatem również na II etapie edukacyjnym.

zostały na podstawie oryginalnych wachlarzy kryteriów.⁷ Ich autorzy niejednokrotnie zwracali uwagę na różnice pomiędzy podręcznikami lokalnymi i globalnymi, szczególnie w kwestiach dotyczących realizowanych celów. Najogólniej rzecz ujmując, te pierwsze nastawione są głównie na cele strictly językowe, te drugie zaś zorientowane są na przekazywanie treści kulturowych i realizowanie celów komunikacyjnych, a to oznacza, że żadne z nich nie wspomagają nauczania interkulturowego w zadowalającym stopniu. Powyższą konstatację potwierdza Jańska (2006: 165-299), która na podstawie analiz materiałów przeznaczonych dla I/II etapu edukacyjnego⁸ zauważa, że podstawowym celem podręczników lokalnych jest rozwój wąsko rozumianej kompetencji językowej, co jest przynajmniej częściowo podyktowane małą liczbą godzin (1-2 tygodniowo), przeznaczoną w polskich szkołach na drugi język obcy (niemiecki). Autorka dodaje, że podręczniki globalne, nastawione na zintegrowane nauczanie języka i kultury, zawierają znacznie więcej treści kulturoznawczych dotyczących niemieckiego obszaru językowego w porównaniu z globalnymi. Problem jednak w tym, że z racji swojego uniwersalnego charakteru, brak w nich bezpośrednich odniesień do kultury rodzimej odbiorców (kultury polskiej), w tym zadań konfrontatywnych pozwalających na dokonywanie porównań kultury obcej z własną, co „utrudnia [...] w znacznym stopniu realizację zamierzeń kształcenia interkulturowego” (Jańska, 2006: 302).

Podręczniki do nauki języka niemieckiego przewidziane dla gimnazjalistów⁹ również nie spełniają oczekiwań w kwestii wdrażania założeń kształcenia interkulturowego. Jarząbek (2016: 194-201; 2017: 56-67) zaznacza, że zadania, w których specyfika kulturowa jest celem samym w sobie, należą w analizowanych materiałach do rzadkości. Kolejność występowania tych zadań nie jest podyktowana

⁷ We wspomnianych analizach kompetencję interkulturową postrzegano holistycznie lub odnoszono się do jej wszystkich lub wybranych komponentów w sposób pośredni lub bezpośredni. Fundament przywołanych analiz podręczników tworzyły szczegółowe wachlarze kryteriów (Jańska, 2006: 153-161; Miłułka, 2012: 119-120; Fus, 2015: 135-137) lub dość ogólne wytyczne (Mackiewicz, 2008: 204-207; Jarząbek, 2016: 193-194; 2017: 56) opracowane i scharakteryzowane przez ich autorów.

⁸ Jańska (2006) uwzględniła w swojej analizie następujące serie do nauki języka niemieckiego dla I/II etapu edukacyjnego: *Eins, zwei, drei. Podręcznik do języka niemieckiego; ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego; KängooKängoo Deutsch; Kaspertheater rund ums Jahr; Tamburin. Podręcznik dla klasy I-III*. Informacje ogólne dotyczące analizowanych kursów znajdują się w Jańska (2006: 166-167, 180, 194, 211, 226).

⁹ Analizie poddano następujące kursy dla III etapu edukacyjnego: *Aktion Deutsch; Das ist Deutsch Kompakt; Meine Deutschlandtour; Beste Freunde; www.wieter.deutsch; Mit links; Magnet; Magnet smart; Kompass neu, Kompass*. Dane bibliograficzne kursów objętych badaniem znaleźć można w Jarząbek (2016: 202).

progresją językową, a te oferowane różnią się pod względem jakości i różnorodności. Autorka wskazała na fakt, że niektóre zadania sprzyjałyby rozwijaniu kompetencji interkulturowej u uczniów, gdyby polecenia do nich były inaczej sformułowane. W obecnej formie nie zawierają one żadnych bezpośrednich wzmianek skłaniających do refleksji interkulturowej, a to skutkuje właśnie pomijaniem celów interkulturowych w trakcie rozwiązywania tych zadań.

Analizy podręczników przeznaczonych dla IV etapu edukacyjnego¹⁰ (poziom A1-B1) również nie napawają optymizmem, w szczególności w odniesieniu do kursów cieszących się dużą popularnością wśród polskich nauczycieli szkół średnich, na co zwracali uwagę Mackiewicz (2008: 207-212; 2010: 144-148) i Miłułka (2012: 115-156; 2014a: 189-192). Analizowane cykle, z wyjątkiem jednego, nie sprzyjają zwiększeniu refleksji i wrażliwości interkulturowej u uczniów i nauczycieli. Koncentrują się one na rozwoju tylko jednego aspektu kompetencji interkulturowej, tj. komponentu kognitywnego. Omawiane podręczniki oferują najwięcej treści z zakresu realio- i krajoznawstwa¹¹, chociaż w niektórych materiałach (*Alles klar*, *Direkt*) i ta problematyka została sprowadzona do podstawowych informacji (por. Miłułka 2012: 131-140; 151-152; 157). Pozostałe płaszczyzny kompetencji interkulturowej (afektywna i działaniowa) potraktowane zostały w opisywanych podręcznikach marginalnie, o czym już świadczy liczba oferowanych zadań oraz ich jakość (patrz np. Miłułka, 2012: 145-150; 152; 157). Elementy konfrontatywne, pozwalające na dokonywanie porównań kultury obcej z własną, uświadamianie sobie swojej własnej przynależności kulturowej oraz refleksyjne poznawanie obcej, występują we wspomnianych kursach w ilościach znikomych. Wyjątek stanowi seria *Stufen International* w pełni podporządkowana wymogom dydaktyki interkulturowej, która zdaniem Mackiewicza (2008: 209, 212) zbliża się do ideału podręcznika zorientowanego na promowanie założeń kształcenia interkulturowego.

Na interkulturowo zorientowanej dydaktyce języków obcych oparte są także inne globalne kursy do nauki języka niemieckiego, jak np. *em neu* i *Aspekte*¹², przeznaczone jednak dla uczniów bardziej zaawansowanych językowo. Korzystają z nich zarówno studenci studiów germanistycznych, jak i polscy maturzyści, przygotowujący się do matury rozszerzonej z języka niemieckiego. Fus

¹⁰ *Stufen International*, *Passwort Deutsch*, *Alles klar*, *Berliner Platz*, *Alles klar – zakres podstawowy*, *Direkt*. Podręczniki te mogą być używane również w nauczaniu dorosłych. Ogólną charakterystykę kursów *Alles klar – zakres podstawowy*, *Direkt* zamieściła Miłułka (2012: 118). Odnośniki bibliograficzne dotyczące pozostałych analizowanych kursów z tej grupy znajdują się w Mackiewicz (2008: 212-213; 2010: 148-149).

¹¹ Patrz przypis nr 2.

¹² Ogólne informacje dotyczące analizowanych serii znajdują się w Fus (2015: 133).

(2015: 129-232) poddała te podręczniki analizie, uwzględniając następujące zagadnienia: język a kultura, kompetencja interkulturowa, wspieranie rozumienia obcości. W kontekście kształcenia interkulturowego godny odnotowania jest fakt, że teksty oferowane w obu analizowanych seriach, stanowiące podstawę dla konfrontacji z obcą kulturą, cechuje autentyczność. Obydwa kursy uznane zostały za opracowania sprzyjające rozwijaniu kompetencji interkulturowej u osób z nich korzystających, jednakże w różnym natężeniu. Wyniki analizy pokazały bowiem, że w kursie *Aspekte* położony jest większy nacisk na realizację celów interkulturowych niż w *em neu*.

Na podstawie wyżej przytoczonych konkluzji nasuwają się pewne wnioski zbiorcze dotyczące tego, na ile podręczniki do nauki języka niemieckiego, często używane przez polskich nauczycieli, propagują realizację celów interkulturowych. Niestety właściwie we wszystkich materiałach¹³ poddanych analizie komponent interkulturowy jest słabo zarysowany, a stwierdzenie to dotyczy zarówno tekstów podręcznikowych, jak i oferowanych zadań. W tym miejscu należy dodać, że wbrew oczekiwaniom podręczniki lokalne wypadają w tym względzie gorzej niż globalne. Zakłada się bowiem, że ich autorzy będą mieć na uwadze zarówno specyfikę polskiego kontekstu edukacyjnego, jak i problematyczne aspekty natury językowej i kulturowej, będące następstwem różnic pomiędzy językiem polskim a niemieckim (i jego odmianami) oraz pomiędzy kulturą polską a kulturą poszczególnych krajów niemieckiego obszaru językowego. W wielu analizowanych kursach uwagę przykuwa również zredukowanie niemieckiego obszaru językowego tylko do Niemiec. Jeśli już pojawiają się informacje na temat innych krajów tego obszaru, głównie Austrii i Szwajcarii, to są one dość powierzchowne i ogólnikowe. Ponadto teksty literackie sprzyjające poprzez swoją specyfikę, bardziej niż inne teksty, budowaniu wrażliwości interkulturowej, zostały zupełnie pominięte niemal we wszystkich analizowanych seriach. Teksty proponowane w podręcznikach, szczególnie lokalnych, to głównie teksty nieautentyczne¹⁴. Niekiedy tekst autentyczny *sensu stricto*¹⁵ stanowi wprawdzie podstawę do powstania nowego, niestety

¹³ Wyjątek stanowią: *KängooKängoo Deutsch, Stufen International, em neu, Aspekte*.

¹⁴ Istotą problemu autentyczności tekstów obcojęzycznych zajmują się dokładniej Grucza (2000), Pfeiffer (2001: 167-168) oraz Adamczak-Krysztofowicz (2003: 85-90), rozróżniając teksty oryginalne zawarte w oryginalnych źródłach obcojęzycznych oraz teksty autentyczne *sensu stricto* i *sensu largo*, które mogą dodatkowo zostać specjalnie zdydaktyzowane, aby uwzględnić ważne potrzeby uczących się w procesie glottodydaktycznym.

¹⁵ W odróżnieniu od tekstów autentycznych *sensu stricto*, stworzonych bez konkretnego celu zastosowania ich na lekcji języka obcego, najczęściej przez i dla rodzimych użytkowników języka dla celów komunikacji poza klasą, teksty autentyczne *sensu largo* są z jednej strony dostosowane do potrzeb ucznia języka obcego, z drugiej jednak

sztucznego tekstu, gdyż autorzy podręczników, dopasowując tekst do poziomu językowego odbiorców, stosują najczęściej symplifikację lingwistyczną, zamiast naturalnych strategii modyfikacji tekstów autentycznych.¹⁶ Zadania wspierające rozwój kompetencji interkulturowej zintegrowanej ze sprawnościami językowymi, stanowią w znacznej większości poddanych analizie kursów znikomą ilość. Z kolei zadania, w których rozwój wspomnianej kompetencji jest celem samym w sobie, należą w ogóle do rzadkości. Dodać należy, że niekiedy w podręcznikach pojawiają się zadania, które pozornie wydają się sprzyjać rozwojowi kompetencji interkulturowej lub jednego z jej komponentów. Niestety zdarza się, że niepoprawnie sformułowane polecenia nie tylko nie wspierają jej (ich) kształtowania, lecz wręcz przeciwnie prowadzą do utrwalenia dotychczasowych (wymagających jednak korekty) zachowań, np. niewłaściwe obchodzenie się ze stereotypami narodowymi. Nasuwa się zatem jeden wniosek końcowy – realizacja założeń kształcenia interkulturowego w oparciu o znaczną większość przeanalizowanych materiałów do nauki języka niemieckiego będzie utrudniona i w pełni uzależniona od osoby nauczyciela, tj. od tego, czy widzi on potrzebę, czy chce oraz czy potrafi podczas swoich lekcji wyjść poza ramy narzucone przez podręcznik i poszerzyć oferowane w nim treści lub zmodyfikować je w taki sposób, aby sprzyjały rozwijaniu kompetencji interkulturowej jako całości lub jej poszczególnych komponentów.

4. Perspektywy i dezyderaty badawcze kształcenia interkulturowego w warunkach zinstytucjonalizowanych

Wnioski z analiz dokumentów wyznaczających ramy kształcenia językowego w Polsce, wybranych programów nauczania i materiałów do nauki języka niemieckiego skłaniają do pewnych refleksji, których uwzględnienie skutkowałoby udoskonaleniem tychże dokumentów i materiałów, a w efekcie podniesieniem jakości kształcenia językowego w polskich szkołach w zakresie interkulturowości. Pomimo świadomości, że poniższe propozycje zmian sprowadzają się do powinności, które mogą, a nie muszą zostać uwzględnione w kolejnych opracowaniach, jesteśmy zdania, że konieczne jest ich wymienienie oraz skomentowanie.

Dokumenty określające kształt polskiej polityki językowej (*ESOKJ*, *PP*) powinny w jednoznaczny sposób odnosić się do celów interkulturowych. Z jednej

strony posiadają istotne z punktu widzenia komunikacji strukturalne cechy naturalnego dyskursu, tzn. wyrażają sensowną intencję autora skierowaną do realnego adresata w konkretnym komunikacyjnym celu i na określony temat.

¹⁶ Naturalne strategie dopasowania komunikatu do możliwości odbiorcy opisano szczegółowo w: Edelhoff (1985: 24-26), Königs (1991: 84), Dakowska (2008: 137-139), Miłułka (2014b: 109-111).

strony kompetencja interkulturowa jest w nich nazywana i ukazywana jako istotna w kształceniu językowym, z drugiej zaś dokumenty te oprócz sloganowych haseł nie oferują żadnych praktycznych rozwiązań dla osób mających wpływ na jej rozwój u uczniów, tj. dla autorów podręczników czy też nauczycieli. Brak praktycznych wskazówek dotyczących jej rozwijania i ewaluacji oraz brak jej rzeczywistej integracji z innymi celami kształcenia powoduje, że wspieranie rozwoju kompetencji interkulturowej na lekcjach języka obcego postrzegane jest jako pewien „dodatek”, coś dla „chętnych”, a nie obligatoryjny cel lekcji.

W programach nauczania języka niemieckiego zauważyć daje się podobna tendencja, tzn. płaszczyzna celów i płaszczyzna treści wydają się nie mieć ze sobą żadnych punktów stykowych. Autorzy programów powinni mieć jednak świadomość tego, że wyszczególnione i opisane przez nich treści programowe muszą sprzyjać osiągnięciu postawionych celów szczegółowych, w tym interkulturowych.

Układ podręczników powinien ponadto umożliwiać zintegrowany rozwój kompetencji interkulturowej i sprawności językowych. Treści dotyczące krajów niemieckiego obszaru językowego, nie mogą ograniczać się do informacji „typowych” jak to ma miejsce obecnie, lecz powinny zawierać treści nieszablonowe, zróżnicowane, motywujące uczniów do nauki tego języka. Ponadto niemiecki obszar językowy nie może zostać ograniczony tylko do Niemiec – podręczniki powinny zawierać więcej informacji o Austrii, Szwajcarii i Lichtensteinie. Liczba zadań, w których rozwój kompetencji interkulturowej jest celem samym w sobie lub jednym z celów, powinna zostać zwiększona, tak aby zadania te występowały w każdej jednostce lekcyjnej, a nie incydentalnie. Formułowanie poleceń do zadań powinno zaś zostać poprzedzone wnikliwą analizą celu, jaki uczniowie osiągną, wykonując dane zadanie. Wówczas uniknie się niefortunnych sformułowań, które niejednokrotnie zupełnie wypaczają przebieg zadania i stawiają pod znakiem zapytania w ogóle jego sens. Podręczniki powinny zawierać więcej tekstów autentycznych *sensu largo* i *sensu stricto*, umożliwiających rzeczywiste odkrywanie kultury danego kraju. *Last but not least*, teksty literackie, jako źródło wiedzy i refleksji kulturoznawczej nie tyle w sensie uświadomienia sobie i zrozumienia realiów, co w sensie zagłębienia się w świat ludzi, powinny stać się nieodłącznym elementem każdego rozdziału w podręczniku.

Niniejszy artykuł jest przyczynkiem do dyskusji na temat kształcenia interkulturowego w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce i w badaniach germanistów. Jednak ocena stopnia realizacji założeń kształcenia interkulturowego na lekcji języka niemieckiego jako obcego w Polsce nie może ograniczać się tylko do analiz dokumentów określających ramy kształcenia językowego w naszym kraju i (wybranych) materiałów do nauki języka niemieckiego dla poziomu początkującego i zaawansowanego. Naszym zdaniem warto skupić się w kolejnych pracach przeglądowych na pozostałych elementach układu glottodydaktycznego Pfeiffera

(2001: 21). Przedstawiając przykładowo jego centralny trzon, tj. ucnia i nauczyciela, należy zwrócić szczególną uwagę na poziom rozwoju ich kompetencji interkulturowej, a co za tym idzie na umiejętność mediacji między co najmniej dwiema kulturami. Ponadto warto analizując kształcenie interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce i w badaniach germanistów również zbilansować wszystkie procedury, w tym szczególnie metody i techniki glottodydaktyczne, które zostały wypracowane w celu stopniowego i efektywnego rozwijania kompetencji interkulturowej w edukacji szkolnej i językowej.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczak-Krysztofowicz S. (2003), *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Landes- und Kulturkunde-Vermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Adamczak-Krysztofowicz S. (2007), *Znaczenie podejścia interkulturowego w akademickiej dydaktyce języka niemieckiego. Rys historyczny i krótkie podsumowanie najważniejszych wniosków z badań własnych* (w) „Przełęcz Glottodydaktyczny”, nr 22, str. 39-46.
- Adamczak-Krysztofowicz S., Kowalonek-Janczarek M., Maciejewski M., Sopata A. (2011), *Vorwort* (w) Adamczak-Krysztofowicz S., Kowalonek-Janczarek M., Maciejewski M., Sopata A. (red.), *Aktuelle Probleme der angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 7-11.
- Adamczak-Krysztofowicz S., Jentges S., Stork A. (2015), *Fremde und eigene Gewässer – Einführende Gedanken und Aktivitäten zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht* (w) Cerri Ch., Jentges S. (red.), *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, str. 11-32.
- Aleksandrowicz-Pędich L. (2005), *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Altmayer C. (2004), *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Auernheimer G. (2010), *Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von multikultureller Kompetenz* (w) Auernheimer G. (red.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, str. 35-65.
- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”.

- Białek M. (2009), *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Błażek A., (2008), *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bolten J. (2007), *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen: Landeszentrale für Politische Bildung.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chojnacka-Gärtner J. (2016), *Bereitet die Oberschule auf das Philologiestudium vor? Die interkulturellen Erfahrungen der Studienanfänger am Beispiel der Germanistikstudenten der PWSZ in Konin* (w) Miłuńska K. Bąk P., Chojnacka-Gärtner J. (red.), *Interkulturalität in Theorie und Praxis der Glottodidaktik und Translatork*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, str. 59-71.
- Dakowska M. (2008), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Edelhoff Ch. (1985), *Authentizität im Fremdsprachenunterricht* (w) Edelhoff Ch. (red.), *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Max Hueber, str. 7-30.
- Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. (2003), Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Fus A. (2015), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Niepublikowana praca doktorska.
- Grucza F. (1992a), *Wstęp* (w) Grucza F. (red.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5-8 listopada 1987 r.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, str. 5-8.
- Grucza F. (1992b), *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej* (w) Grucza F. (red.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5-8 listopada 1987 r.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, str. 9-70.
- Grucza S. (2000), *Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – Zur Kritik des sog. Authentizitätspostulats* (w) „Deutsch in Dialog“, nr 2, str. 73-103.
- Hansen K. P. (2011), *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. 4. Aufl.* Tübingen u.a.: Francke (UTB).
- Jańska M.U. (2006), *Interkulturelles Lernen in der bilingualen deutsch-polnischen Erziehung. Evaluation der Unterrichtsmaterialien für den frühen fremdsprachlichen Deutschunterricht in Polen*. Wrocław-Dresden: Neisse Verlag.
- Jaroszewska A. (2006), *Problematyka wielo- i międzykulturowości w wybranych programach wczesnoszkolnego nauczania języków obcych* (w) Krieger-Knieja J.,

- Paprocka-Piotrowska U. (red.), *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, str. 296-308.
- Jaroszevska A. (2007), *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT. Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Jarząbek A.D. (2016), *Zadania służące afektywnym celom kształcenia międzykulturowego w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum* (w) Jaroszevska A. i in. (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego. Między teorią a praktyką nauczania*. Warszawa: Instytut Germanistyki UW, Instytut Romanistyki UW, str. 189-202.
- Jarząbek A.D. (2017), *Zadania rozwijające kompetencję międzykulturową w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum* (w) „Prace Językoznawcze”, nr XIX/1, str. 51-70.
- Karolak Cz. (1999), *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Wydawnictwo Naukowe UAM: Poznań.
- Karpińska-Musiał, B. (2015), *Międzykulturowość w glottodydaktyce. O związku świadomości metajęzykoznawczej z kompetencją międzykulturową w akademickim kształceniu nauczycieli języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Königs F.G. (1991), *‘Ein Text über Texte’: Zur Mehrdimensionalität von Texten im und für den Fremdsprachenunterricht* (w) Bausch H., Christ K.R., Krumm H.J. (red.), *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, str. 79-89.
- Mackiewicz M. (2008), *Podręcznik do nauki języka niemieckiego jako źródło międzykulturowej refleksji: czy istnieje model idealny? Analiza trzech przypadków* (w) Jodłowiec M., Niżegorodcew A. (red.), *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”. (= „Język a komunikacja” nr 22), str. 203-213.
- Mackiewicz M. (2010), *Standardy kulturowe a dydaktyka języków obcych* (w) Mackiewicz M. (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, str. 137-149.
- Maletzke G. (1996), *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Miłułka K. (2010), *Stereotype und Vorurteile in der deutsch-polnischen Wahrnehmung. Eine empirische Studie zur Evaluation des Landesbildes durch Germanistikstudenten*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Miłułka K. (2012), *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych. Mity a polska rzeczywistość*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Mihułka K. (2014a), *Wpływ materiałów do nauki języka obcego na proces kształtowania kompetencji interkulturowej – spostrzeżenia i wnioski z analizy kursów „Alles klar – zakres odstawowy” i „Direkt”* (w) Sujecka-Zajac J. i in. (red.), *Inspiracja, motywacja, sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Romanistyki UW, str. 185-196.
- Mihułka K. (2014b), *Wer Fremdsprachenerwerb sagt, muss auch Text sagen. Anmerkungen zur Problematik der „authentischen Texte“ im und für den Fremdsprachenunterricht*. (w) Bąk P., Rolek B., Sieradzka M. (red.), *Text – Satz – Wort*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, str. 100-117.
- Mihułka K., Bąk P., Chojnacka-Gärtner J. (2016), *Vorwort* (w) Mihułka K., Bąk P., Chojnacka-Gärtner, J. (red.), *Interkulturalität in Theorie und Praxis der Glottodidaktik und Translatorik*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, str. 7-8.
- Myczko K. (2005), *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego* (w) Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, str. 27-35.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pfeiffer W. (2004), *Interkulturowa glottopedagogika – nowa dyskusja naukowa? Uwagi do dyskusji* (w) Badstübner-Kizik C., Rozalowska-Żądło R., Uniszewska A. (red.), *Nauczanie i uczenie się języków obcych. Prace ofiarowane Profesor Halinie Stasiak w 70. rocznicę urodzin*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, str. 71-84.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny. (2017). Warszawa: MEN / ORE.
- Rada Europy (2001/2003), *Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Torenc M. (2007), *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Zawadzka E. (2000), *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości* (w) Krzeszowski T., Lukszyn J., Namowicz T. (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Graf Punkt, str. 451-465.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

Netografia

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_2017_Jezyk_obcy_nowozytny.pdf [DW 10.02.2019]

Jolanta Hinc

Universität von Danzig

<https://orcid.org/0000-0003-2119-6578>

jolanta.hinc@ug.edu.pl

INTERKULTURELLE KOMPETENZ IN DER TRANSLATIONS DIDAKTIK VON DER THEORIE ZUR PRAXIS

Intercultural Competence in the Didactics of Translation From Theory to Practice

The following article has two goals. The first is the presentation of theoretical approaches to the translation of culture-specific content and explanation of some relevant terms, which include culture, interculturality, intercultural competence and translational cultural competence. The second is to discuss practical teaching problems and possible solutions that translational didactics must keep in mind in its research perspective. The practical considerations relate to the transfer of written texts and to the education of students who gain their first experiences in translational activity. With questions about the text, which trigger its analysis on the macro- and microstructural level, the students should be motivated to approach cultural content reflexively and to reflect it in the target language.

Keywords: culture, interculturality, intercultural competence, translational intercultural competence, translation didactics

Słowa kluczowe: kultura, interkulturowość, kompetencja interkulturowa, tłumaczeniowa kompetencja interkulturowa, dydaktyka translacji

1. Zum Begriffstrio: Kultur - Interkulturalität – interkulturelle Kompetenz

Die Überlegungen zur Rolle der interkulturellen Kompetenz für die Übersetzung und die Translationsdidaktik haben ihren Ausgangspunkt in der Erklärung des

Begriffs Kultur, der je nach der Blickrichtung, dem Forschungsbereich und – ziel unter unterschiedlichen Aspekten ausgelegt werden kann. Eine bekannte Interpretation mit allgemeiner Tragweite stammt von Haviland (2005: 32) und beschreibt Kultur als “society's shared and socially transmitted ideas, values and perceptions - which are used to make sense of experience and generate behavior and which are reflected in behavior.” Nicht weniger relevant als die Definition des Begriffs ist die Reflexion über die kulturelle Vielfalt der Welt, zumal bei den vielen Gemeinsamkeiten, die Kultur impliziert, die kulturellen Unterschiede einen Bereich darstellen, der breite Wissenschaftskreise zur Forschung anregt. Diese Unterschiede entstehen (Meyer, Sprenger, 2011: 206), „(...) weil Gesellschaften und soziale Gruppen spezifisches Wissen und Verhalten produzieren und vermitteln (...). Kulturproduktion ist also ein Potenzial, das alle Menschen teilen, doch zugleich unterscheidet sich jede Ausprägung dieses Potenzials. Dabei darf der Begriff Kultur nicht mit dem der Gesellschaft oder Gruppe gleichgesetzt werden.“

Kontakte zwischen Teilnehmern unterschiedlicher Kulturen sind in der heutigen Welt alltäglich. Was sie ermöglicht, sind neben der Globalisierung die Vernetzungen von Wissenschaft, Wirtschaft, Technologie, Medien, die Literatur und ihre Übersetzung sowie die immer häufigeren privaten Kontakte zwischen Menschen. Das Bewusstsein für die Unterschiede, die kulturellen, ethnischen, religiösen und sprachlichen, wird als Interkulturalität bezeichnet und von Wierlacher (2003: 257) in einer weiteren Bedeutung definiert als „eine Bezeichnung eines auf Verständigung gerichteten, realen oder dargestellten menschlichen Verhaltens in Begegnungssituationen (...), an denen einzelne Menschen oder Gruppen aus verschiedenen Kulturen in diversen zeitlichen continua beteiligt sind.“ Die wechselseitige Einwirkung der Kulturen verdeutlicht der Begriff Transkulturalität, mit dem nicht nur auf die Interaktion, sondern auch auf die Hybridisierung der Kulturen und eine daraus resultierende Bildung von Interkultur hingedeutet wird (vgl. Neuland, 2013: 168). Die „dritte Kultur“ beschreibt Wierlacher (ebd. S. 260) als „eine Denk- und Handlungsnorm, die nie auf Seiten nur einer Kultur, sondern immer zugleich zwischen den Kulturen steht, an der Konstitution ihrer kooperativen Erkenntnisarbeit mitwirkt. Mit dem Prinzip der Kontrastivität hat die Interkulturalität nichts zu tun.“

Der Prozess der Bildung von Interkultur spielt sich in der interkulturellen Kommunikation und im interkulturellen Handeln ab und bedarf einer besonderen Kompetenz. Diese wird von Bolten (2007: 87) definiert als „(...) das erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten.“ Eine interkulturell kompetente Person ist der Definition nach im Stande (ebd. S. 88), „dieses synergetische Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und

strategischem Handeln ausgewogen zu gestalten.“ Ein anschauliches Beispiel aus der Sicht der heutigen Situation in Europa beschreibt z.B. Widła, die in Anlehnung an Bühling, Meyer (2015) anführt, dass die sprachliche Mediation in der Kommunikation mit Personen mit Migrationshintergrund, z.B. in einem Krankenhaus, weit über die bilinguale Sprachkompetenz hinausreicht und Wissen um den kulturbedingten Kontext der medizinischen Versorgung umfassen muss (vgl. Widła, 2016). Die interkulturelle Kompetenz ist im Kontext dieser Mediation als eine besondere Fähigkeit anzusehen, die es erlaubt, auch implizite Inhalte wiederzugeben, die Ansichten und Einstellungen der Gesprächspartner zu respektieren und ihr Interesse für das Gespräch zu wecken. Ergänzt wird sie des Weiteren durch die Fähigkeit, in Konfliktsituationen adäquat reagieren sowie für den Aufbau von Vertrauen sorgen zu können (ebd.).

Wenn jedoch in einer interkulturellen Kommunikationssituation die fremde Kultur ausschließlich auf Grundlage der eigenkulturellen Verhaltensschemata interpretiert wird, ist ein Missverstehen oder ein Scheitern der Kommunikation zu erwarten (vgl. Müller-Jacquier, 1999). Eben aus diesem Grund bedarf die interkulturelle Kompetenz einer gezielten Förderung, die nicht auf ein einzelnes Fach reduziert werden, sondern fächerübergreifend in einem breiten Spektrum an Inhalten ausgeführt werden sollte. Aus der Perspektive der Translativdidaktik bedeutet dies, dass die Entwicklung einer bewussten Einstellung zu Kultur und ihren Phänomenen im Unterricht zur Sprachausbildung und zur Landeskunde, aber auch in literarisch und sprachwissenschaftlich angelegten Seminaren zur Realisierung kommen muss. Die didaktische Umsetzung dieses Postulats verkompliziert sich jedoch durch die Vielfalt der kulturellen Aspekte und aufeinander wirkenden Ebenen, zu denen etwa Eigennamen, Begriffe zur Organisation des Lebens, Sitten und Bräuche, Traditionen, Gewohnheiten, Anspielungen, Künste, Regelungen von Nähe und Distanz, Einstellungen zu Alter und Geschlecht oder Regeln zur Formalität und Höflichkeit, wie auch außersprachliche Einstellungen und Werte, die Geschichte, das sprachliche Lexikon, Sprechhandlungen und Kommunikationsstile gehören (vgl. Göhring, 1998: 113, Hejwowski, 2004: 71f.).

Der Punkt, an dem die didaktische Bearbeitung der Problematik ihren Anfang nehmen muss, ist zweifelsohne die Reflexion über die eigene Kultur, zumal nur fundierte Kenntnisse über die Kultur, mit der sich ihre Repräsentanten identifizieren, eine Grundlage für das Verstehen der Begegnungskulturen bilden können.

2. Translatorische Kulturkompetenz

Da der Mensch ein Kulturwesen und ein Kulturschaffender ist, übermitteln seine Erzeugnisse, darunter Texte, neben den universellen auch kulturspezifische

Inhalte, die bei der Übertragung in eine andere Sprache mit besonderer Sorgfalt bearbeitet werden müssen, damit das Translat seine Funktion als interkultureller Kommunikationsakt erfüllen kann. Das Ziel der Übertragung versteht sich in dieser Auslegung darin, Kulturbarrieren zwischen den involvierten Kulturkreisen zu überwinden, wobei die Sprachbarrieren als eine Sonderform der Kulturbarrieren anzusehen sind (vgl. Witte, 1998: 346). Diese Aufgabe konkretisiert Göhring (1998: 112): „Für Übersetzer und Dolmetscher ist dabei all das praxisrelevant, was an gruppenspezifischen Unterschieden des Verhaltens und Bewertens sowohl innerhalb ihrer Ausgangskultur als auch in ihren Zielkulturen für interkulturelle Kommunikationsvorgänge Bedeutung erhalten kann. Dabei gilt es, auch rein individuelle Verhaltensweisen als solche erkennen zu können – eben nicht als gruppenspezifisch.“

Die Überwindung von Kulturbarrieren in der Übersetzung und beim Dolmetschen setzt die Entwicklung der translatorischen Kulturkompetenz voraus, die neben der sprachlichen und der kommunikativen Kompetenz eine Komponente der translatorischen Kompetenz bildet. Diese Kompetenz ist wegen der Verflechtung von Sprach- und Kulturebene eine dynamische, durch ständige Interaktion ihrer Teilkompetenzen geprägte Kompetenz, bei der eine strikte Abgrenzung der einzelnen Konstituenten unmöglich erscheint (vgl. Małgorzewicz, 2014). In dieser Perspektive, die im anthropologischen Konzept der Translatorik ihr wissenschaftliches Paradigma hat, ist die übersetzende Person zentral am kommunikativen Translationsprozess beteiligt.¹ Das wissenschaftliche Augenmerk gilt nicht den sprachlichen Einheiten, sondern dem Translator bzw. der Translatorin selbst sowie den anderen Akteuren im translatorischen Kommunikationsgefüge, ihren sprachlichen Kompetenzen, Entscheidungen und Wahlen (vgl. Gruzca, 1983: 292). Die Übertragung der Texte wird in der anthropologischen Auslegung als ein interkulturell-interlingualer Kommunikationsakt verstanden und das Translat als ein durch die Rekonzeptualisierung und Rekonstruktion des Ausgangstextes idio-kognitives Konstrukt der übersetzenden Person gedeutet. In der Projektion des Ausgangstextes in der Zielsprache erfolgt auf Grundlage der Prozesse eine Anpassung an die Kultur und den Diskurs seiner Adressaten (vgl. Żmudzki, 2013: 180f.). Dabei wird der Text nicht als eine abgeschlossene Ganzheit verstanden, sondern als ein Konstrukt, das nach Żmudzki (2013: 181) „erst in den Köpfen konkreter Menschen auf der Grundlage ihrer Wissensbestände und kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten konkrete Sinnstrukturen bilden kann.“

Relevante Aspekte aus psycholinguistischen Studien zur Mehrsprachigkeit erhebt diesbezüglich auch Chłopek, die beschreibt, wie im Prozess der

¹ Fachrelevante Publikationen zum anthropologischen Konzept der Translatorik stellt S. Gruzca (2010) zusammen.

Übersetzung drei Systeme aktiviert werden: das Sprachsystem, das Begriffssystem und das limbische System, die sich immer in einem soziokulturellem Kontext konstituieren und in einer asymmetrischen Beziehung zusammenwirken. Die Verbindung des Sprach- und Begriffssystems hat zur Folge, dass die involvierten Sprachen einander, bedingt durch die Prozesse der Aktivierung und Desaktivierung der jeweiligen Sprache, mit größerer oder geringerer Intensität beeinflussen, auch in der konkreten Anwendung wie in der Übersetzung. Es kommt zum Transfer der Begriffe (vgl. Chłopek, 2014). Dem negativen Transfer entgegenwirken kann in erster Linie seine Bewusstmachung. Gezielt gefördert sollte demnach die Fähigkeit werden, bewusst von Sprache zu Sprache zu wechseln. Dies ist die interlinguale Kompetenz, die eine voraussetzende Komponente der translatorischen Kompetenz ist (ebd.).

Der Aufbau der translatorischen Kompetenz hängt von den individuellen Prädispositionen des Translators oder der Translatorin ab. Zu den relevantesten gehören unter anderem Einstellung, Talent, Motivation wie auch gewisse persönliche Eigenschaften. Diese Faktoren konstituieren die Autonomie der Translatoren und wirken sich positiv auf die Effizienz ihrer translatorischen Produktivität aus. Einige für die Entwicklung der translatorischen Kompetenz unabdingbare Eigenschaften wie Reflexivität, die Verantwortung für eigene Entscheidungen, Intuition, Kreativität, Selbstkritik sowie sprachliche und kulturelle Sensibilität oder Offenheit, sind auf der ersten Etappe der translatorischen Aktivität unterrepräsentiert, was Małgorzewicz (2012) in einer Studie nachweisen konnte. Einer ihrer weiteren Befunde bezieht sich darauf, dass Studierende Probleme mit der Erkennung der translatorischen Probleme haben, die auf fehlendes metasprachliches, interlinguales, interkulturelles und transkulturelles Bewusstsein zurückgeführt werden können.

In Anbetracht dieser Forschungsergebnisse konkretisiert sich das Ziel der Translativdidaktik darin, bei Studierenden das Bewusstsein für alle übersetzungsrelevanten Sphären zu wecken, zumal nur bewusster Umgang mit Sprache und Kultur eine Grundlage für den Erfolg in der Kommunikation, also auch in der Übersetzung, bilden kann, wenn die sprachlichen und kulturellen Eigenarten aller Beteiligten des kommunikativen Translativaktes respektiert werden (vgl. Małgorzewicz, 2014: 6).

Die kulturspezifischen Inhalte besitzen einen Stellenwert in den Curricula und Lehrprogrammen für die translatorischen Studiengänge und sind auf jeder Etappe der Ausbildung präsent. So beschreibt Sieradzka (2016) ein Aufbaustudium, das unter dem Titel „Übersetzen als interkultureller Transfer“ an der Universität Rzeszów realisiert wurde und das Ziel verfolgte, sprachlich und translatorisch relativ erfahrene Translatoren (mit Bachelor- oder Masterabschluss) für die Übersetzung kulturspezifischer Inhalte zu sensibilisieren und

somit ihre translatorische Kulturkompetenz zu steigern. Wie die Problematik aus der Sicht der Translationsdidaktik aussieht, zeigen Publikationen, die unterrichtspraktische Aspekte ansprechen, wie etwa der Beitrag von Dolata-Zaród (2009), die das Problem der kulturbedingten Inhalte in der Fachübersetzung für das Sprachenpaar Französisch-Deutsch diskutierte oder der Beitrag von Hinc (2016), die am Beispiel einer Übersetzungsaufgabe die Übersetzungstechniken bei der Übertragung von Kulturelementen untersuchte und didaktische Implikationen herleitete.

3. Translatorische Kulturkompetenz in der Unterrichtspraxis

Wenn Translation als Vermittlung zwischen Kulturen definiert wird, muss auch die Translationsdidaktik die Analyse der kulturellen Einbettung jedes Textes, der als Kulturgut die Welt seiner Repräsentanten widerspiegelt, berücksichtigen und methodisch aufbereiten. Dabei sollte diese Analyse nicht als bloße Hervorhebung der Differenzen oder als Gegenüberstellung von Fakten, Begriffen oder Phänomenen zu verstehen sein, sondern als eine Reflexion und ein kognitiver Prozess, in dem kulturspezifische Inhalte wahrgenommen, verarbeitet und an den Adressaten angepasst werden, damit dieser die Kulturelemente nachvollziehen und in sein Kulturkonzept einordnen kann. Diese Herangehensweise hebt die Dichotomie von Ausgangs- und Zielkultur auf und führt zur Entstehung eines Zwischenbereichs, in dem die Kulturererscheinungen aus der Perspektive der betrachtenden Person (Translator/Translatorin) interpretiert werden (vgl. Göhring, 1998: 113, Witte, 1998: 347). Der Vergleich wird nach Witte (1998: 347) als ein „zielorientiertes In-Beziehung-Setzen von Verhalten“ verstanden.

Die zentrale Frage der Translationsdidaktik ist demnach diese, welche Mittel und didaktischen Methoden sich bewähren können, damit die kulturelle Disposition und kulturelle Vielfalt durch die Studierenden erkannt, rekonzeptualisiert und adressatengerecht wiedergegeben werden können. Das zweite Ziel definiert sich als die Notwendigkeit, bei Studierenden die Fähigkeit zu stärken, sich in die fremde Welt und Mentalität ihrer Repräsentanten einzufühlen und auch implizite Inhalte übertragen zu können.

Die Antwort auf diese Frage stellt eine komplexe Aufgabe der Translationsdidaktik dar. Mocarz-Kleindienst (2014: 130f.) versteht die Förderung der translatorischen Kulturkompetenz als Ausbildung von Fähigkeiten: die Relationen zwischen den Texten als Kulturprodukten zu beurteilen, den Ausgangstext auf seine Funktion und Gattungsmerkmale zu untersuchen, diese Merkmale in Paralleltexten in der Zielsprache zu analysieren sowie das Vorwissen der Adressaten im Vergleich zum Vorwissen der Repräsentanten der Ausgangskultur einzuschätzen. Je umfassender das Vorwissen eingeschätzt wird, umso mehr

kulturbezogene Inhalte können implizit dargestellt werden. Der Reduzierung der Divergenz im Bereich der Wissensbestände dient die Fähigkeit, adäquate Übersetzungsstrategien (z.B. Adaptierung, Exotisierung) zu wählen und diese als Übersetzungstechnik umzusetzen. Bei den Übersetzungstechniken werden unter anderem die Auslassung, der direkte Transfer, die Erklärung durch Definition und die Äquivalenz unterschieden (vgl. Tomaszkiwicz, 2006).

Einen theoretischen Ansatz, der auf die Unterrichtspraxis übertragen werden kann, schlägt Gerzymisch-Arbogast vor (1994: 22ff.), wenn sie von der makro- und mikrostrukturellen Perspektive der Textanalyse spricht. Die makrostrukturelle Perspektive umfasst die Fragen nach dem Texttyp, dem Textverständnis, der Übersetzungsstrategie, die Fragen nach der Kulturspezifik oder der Funktion der Übersetzung sowie die Fragen nach den Äquivalenzforderungen. Die mikrostrukturelle Perspektive bezieht sich dagegen auf kleinere Sinneinheiten auf der Satzebene und betrifft sprachliche Mittel zur Wiedergabe von Strukturen und Stilfiguren, wie etwa zur Wiedergabe von Metaphern oder Phraseologismen.

Unter Berücksichtigung der theoretischen Ansätze, zu denen, um die bisherigen Überlegungen zusammenzufassen, das anthropologische Konzept der Translativik, die Schaffung einer „dritten Kultur“, das Postulat zur Förderung eines Bewusstseins für viele einzelne sprachliche und kulturelle Phänomene, die Befolgung einer makro- und mikrostrukturellen Perspektive bei der Analyse eines Textes sowie schließlich die Wahl einer angepassten Übersetzungsstrategie und –technik gehören, ist es angebracht, didaktische Mittel zu entwickeln, deren Einsatz die Studierenden zu einer vertieften Reflexion darüber anregen könnte, wie kulturspezifische Elemente in einem Text zu erkennen und kognitiv zu verarbeiten sind.

Einen didaktischen Vorschlag stellen hier Fragen dar, die bei der Analyse von schriftlichen Texten und vor allem auf der ersten Etappe der translativischen Ausbildung Anwendung finden können. Die im Folgenden zusammengestellte Liste von Fragen präsentiert ein Beispiel, das für Anfängerseminare konzipiert wurde, textsortenunabhängig angewendet und mit wachsender translativischer Kompetenz und Erfahrung der Studierenden je nach den Bedürfnissen der Gruppe modifiziert werden kann.

Fragen zur makrostrukturellen Perspektive

Verstehen Sie den Text? Welche Textstellen breiten Ihnen Verständnisschwierigkeiten? Warum?

Welche kulturspezifischen Konzepte bzw. Elemente und Begriffe erkennen Sie im Text? Welchen kulturellen Mustern² können Sie die Elemente zuordnen?

² Als Kulturmuster werden Normen definiert, die sich in sich wiederholenden Situationen als reguläres Verhalten manifestieren (vgl. K. Żygulski, 1972). M. Filipiak (1996)

Wenn Sie jemandem sagen müssten, was Sie im Text als fremd/anders/neu/unverständlich erkennen, was wäre das? Beschreiben Sie die Elemente.

Warum erkennen Sie die Elemente als fremd/anders/neu/unverständlich? Inwiefern fehlen sie in der Kultur Ihrer Muttersprache oder in der Kultur anderer Ihnen bekannter Fremdsprachen³? Oder sind sie in diesen Kulturen anders? Beschreiben Sie die Unterschiede. Untermauern Sie die Unterschiede mit Beispielen, die sich auf den Kontext des Textes beziehen.

Welche Fragen/Zweifel kann der Adressat der Übersetzung in Bezug auf die im Text enthaltenen kulturspezifischen Inhalte haben?

Welche Übersetzungsstrategien halten Sie in diesem Kontext für angemessen? (z.B. Adaptierung, Exotisierung, Auslassung etc.)

Welche Übersetzungstechniken können Sie anwenden, um dem Adressaten den kulturellen Kontext der Übersetzung nachvollziehbar zu machen (z.B. Erklärung, Definition, direkter Transfer)?

Fragen zur mikrostrukturellen Perspektive

Welche sprachliche Form hat/haben das kulturspezifische Element/Elemente in der Ausgangssprache?

Welche Entsprechung können Sie dafür in der Zielsprache vorschlagen? Passt die Entsprechung zu der angenommenen Übersetzungstechnik?

Modifiziert die Entsprechung die Bedeutung des Elements? Wie? Beschreiben Sie diese Bedeutungsverschiebung.

Kann der Adressat der Übersetzung die kulturspezifischen Elemente mit diesen Entsprechungen verstehen? Welche Fragen kann er diesbezüglich haben?

Ausgewählte Fragen aus dem Fragenkatalog wurden von der Autorin des Beitrags im Seminar zur allgemeinen Übersetzung für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch angewendet. Die erste Evaluation bestätigt die Wirksamkeit der Methode. Bereits die Tatsache, dass die Lehrkraft Fragen zum Text stellt,

versteht unter dem Begriff Verhaltens- oder Denkweisen, die Verhaltens- und Denkmuster einer ganzen Gesellschaft repräsentieren. Claus Altmayer (2014: 68) definiert kulturelle Muster als „die einzelnen Elemente oder Bestandteile eben jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens, das wir bei jeder sozialen Interaktion und insbesondere bei jeder sprachlichen Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als allgemein und selbstverständlich bekannt voraussetzen, das uns als mit bereits vorgegebenen Deutungsangeboten für bestimmte Situationen und auf dieser Basis mit Handlungsorientierung versieht.“

³ Z. Chłopek konnte in ihren Studien nachweisen, dass bei mehrsprachigen Lernenden auch andere Fremdsprachen, über die sie verfügen, im Prozess der Übersetzung aktiviert werden können, nicht nur die Ausgangs- und die Zielsprache (Chłopek, 2014). Aus diesem Grund sollte die Lehrkraft es zulassen, dass in die Diskussion alle involvierten Sprachen der Studierenden als Vergleichsebene für den mentalen Vergleich der Begriffe bzw. Phänomene herangezogen werden.

bevor ihn die Studierenden übersetzen, und dass durch diese Fragen Meinungen ausgetauscht werden können, erhöht die Motivation, bringt eine Dynamik in den Unterricht und regt zur Reflexion an. Anschauliche Beispiele aus der Unterrichtspraxis liefern sowohl Gebrauchstexte, als auch Fach- oder Presstexte. Im Bereich der Gebrauchstexte können unter anderem Einladungen (z.B. zur Hochzeit) im Unterricht diskutiert werden. Das folgende Textbeispiel wurde einer Internetseite⁴ entnommen und in der didaktischen Praxis in einem Seminar zur Übersetzung von Gebrauchstexten mit Studierenden der Angewandten Linguistik (Universität Gdańsk) bearbeitet. Der Inhalt der Einladung deckte mehrere Übersetzungsprobleme auf, die dem Kulturmuster Trauung und seinen Komponenten: Einladung zur Hochzeit, Trauungszeremonie und Trauungstradition anzurechnen sind.⁵

Nach 7 Jahren wilder Ehe machen wir es nun amtlich!
Anna und Johannes ...
heiraten am 21. Mai 20... um 13 Uhr
in der evangelischen Kirche zu
Gepoltert wird am 24. Mai bei Elke und Wilfried in

Der Text enthält zwei Ausdrücke „wir machen es amtlich“ und „wir heiraten in der evangelischen Kirche“, die angesichts der in Polen üblichen kirchlichen Trauung (Konkordat), die aber nicht die einzige Möglichkeit darstellt, und auch hinsichtlich ihrer zivilrechtlichen Folgen, für die Studierenden Verständnisprobleme bedeuten können. Verbalisiert werden können diesbezügliche Zweifel durch die simple Frage, wo die Trauung stattfindet, auf dem Standesamt oder in der Kirche. Die Ausführung der Übersetzungsaufgabe bedarf also einer Recherche und Erklärung, wie der Aspekt der Trauung in Deutschland und in anderen deutschsprachigen Ländern rechtlich reguliert ist und in der Praxis aussieht. In der durch die Fragen ausgelösten Diskussion müssen auch vorgeschlagene Entsprechungen untersucht werden, die als kontextangemessene Botschaft durch den Rezipienten wahrgenommen werden können. Für den Ausdruck „Wir machen es nun amtlich.“ z.B. kann der polnische Ausdruck „Powiemy sobie tak (na zawsze)“ (dt. Wir geben uns das Ja-Wort) in Erwägung gezogen werden, der neutralen Charakter hat und nicht auf die Institution, wo die Trauung stattfindet, Bezug nimmt. Als kulturbedingtes Element muss des Weiteren der Ausdruck „poltern“ anerkannt werden, bei dem es zum Transfer der Begriffe kommen kann. Während sich Polterabend heutzutage sich im deutschsprachigen Raum eher auf

⁴ <https://www.hochzeitsplaza.de/mustertexte/hochzeitsanzeigen>, abgerufen am 23.04.2019.

⁵ Die Internetseite enthält fiktive Mustertexte für Hochzeitseinladungen in unterschiedlichen Versionen (standesamtliche Trauung, kirchliche Trauung, evangelische oder katholische).

einen ausgelassen gefeierten Junggesellen- oder Junggesellinnenabschied bezieht, beschreibt er in manchen Gebieten Polens (z.B. in der Kaschubei in Pommerellen oder in Schlesien) den Abend direkt vor der Trauung, an dem Familie und Freunde Geschirr zerbrechen, was dem Brautpaar in Zukunft Glück bringen soll. Zu untersuchen wäre diesbezüglich sicher auch noch der Aspekt, ob, wie häufig und in welchen Regionen der deutschsprachigen Länder der Brauch mit Geschirrzerschlagen kultiviert wird.⁶ Zu Diskussionen mag überdies der Umstand anregen, auf einer Hochzeitseinladung darauf hinzuweisen, dass das Brautpaar eine Zeit lang ohne Trauschein zusammen gelebt hat. Die Thematisierung des Problems verbindet die Ebene der Kultur mit der Ebene der Sprache und der Funktion des Textes, wenn von Studierenden konkrete Lösungsvorschläge für den Ausdruck „wilde Ehe“ gesucht werden – es können die umgangssprachlichen Ausdrücke „żyć na kocią łapę“ oder „żyć na kartę rowerową“ und die formellen Ausdrücke wie „żyć w konkubinacie“ diskutiert werden – die unter dem Aspekt der funktionsadäquaten und adressatengerechten Anpassung an die Form der Einladung untersucht werden müssen. Diese Anpassung kann gut analysiert werden, indem zum Vergleich auch andere Mustertexte der Internetseite herangezogen werden, die für unterschiedliche Trauungsformen, also auch Adressatengruppen (evangelische, katholische, standesamtliche Trauung) konzipiert wurden. Die Beschreibung der Übersetzungsaufgabe ist durch die Bemerkung abzuschließen, dass der Beispieltext eine Übung darstellt, die keinesfalls darauf abzielt, klischeehaftes Denken zu vertiefen, aber vielmehr darauf, durch Wissenserwerb und eine vertiefte Diskussion Studierende zur kritischen und sorgfältigen Lektüre des zu übersetzenden Textes anzuregen. Dies gilt nämlich als Voraussetzung und Vorbereitung darauf, den kulturellen Kontext eines Textes zu erfassen und in die fremde Sprache zu übertragen.

Ein Argument, das gegen die Methode erhoben werden kann, was durch die Beobachtung im Unterricht zum Teil auch bestätigt werden konnte, bezieht sich auf ihre schematische Form, die im wochenlangen Training als etwas belastend und monoton empfunden werden kann. Doch wie oben angemerkt wurde, stellt der präsentierte Fragekatalog nur einen Vorschlag dar, translatorisch unerfahrene Studierende auf kulturbedingte Elemente eines Textes aufmerksam zu machen und die Reflexion darüber zu stimulieren. Ganz bestimmt kommt die Umsetzung der Methode auf das Potenzial und das Temperament der Gruppe an. Aufgrund einer sich im Verlauf des Trainings vollziehenden Automatisierung

⁶ Das Wort *poltern* heißt ein Geräusch verursachen, Lärm machen, <https://www.duden.de/rechtschreibung/poltern>, abgerufen am 7.05.2019. Als wissenschaftliche Publikation, in der auf den Ursprung des Polterabends eingegangen wird, kann den Studierenden die Publikation von Edmund Kizik „Wesele, kilka chrztów i pogrzebów. Uroczystości rodzinne w mieście hanzeatyckim od XVI do XVIII wieku“ vorgeschlagen werden.

des Diskussionsprozesses kann die Liste der Fragen reduziert oder modifiziert werden. Auch die Ausführung der Methode lässt einige Varianten zu, von einer Diskussion im Plenum in der Anfangsphase des Kurses zur Gruppenarbeit in den späteren Etappen des Trainings, was die Selbständigkeit der Studierenden steigern und die dominierende Rolle der Lehrkraft abschwächen kann.

Abschließend ist zu bemerken, dass der Fragenkatalog eine offene Liste darstellt. Ergänzung und Modifizierung sind erwünscht und begrüßenswert sowie weitere Forschungsprojekte, die die Methode evaluieren und zu ihrer Vervollkommnung beitragen würden.

4. Schlusswort

Texte sind Träger von Werten, Traditionen und Geschichte einer Nation und bilden ihr Kulturerbe. Als Werke konkreter Autorinnen und Autoren spiegeln sie natürlich auch eine subjektive Einstellung zur Welt, eine persönliche Wahrnehmung von Kultur und zugleich eine individuelle Mitgestaltung an ihr wider. Kulturspezifische Elemente in einem Text zu erkennen und sie von einer in eine andere Sprache zu übertragen, bedeutet, sowohl die Perspektive der Autorin bzw. des Autors als auch der Adressaten einzunehmen und die kommunikative Funktion des Textes dabei zu erhalten. Die Vorbereitung der Studierenden auf diese Aufgabe stellt ein komplexes Ziel der Translativdidaktik dar und ist in Anbetracht der inzwischen gut fundierten theoretischen Abhandlung der Problematik ein immer noch nicht ausreichend aufbereiteter Bereich, vor allem für die erste Phase der Ausbildung, wenn Studierende mangels Erfahrung noch Schwierigkeiten haben, die entsprechend relevanten Elemente eines Textes zu erkennen, zu verstehen, zu rekonzeptualisieren und schließlich wiederzugeben.

Das im Beitrag präsentierte Konzept stellt einen Versuch dar, dieses Dilemma aufzuheben, indem durch eine Frageliste, die die makro- und mikrostrukturelle Perspektive der Textanalyse berücksichtigt, Studierende angeleitet werden können, kulturbedingten Erscheinungen bewusst zu begegnen und ihre translatorische Bearbeitung reflexiv anzugehen?

BIBLIOGRAPHIE

- Altmayer C. (2014), *Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik?* (w) „Vernum et Lingua“ Nr. 3/2014, str. 58-77.
- Bolten J. (2007), *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Sömmmerda.
- Bühlig K., Meyer B. (2015), *La pratique multilingue, les régimes linguistiques et la culture traductionnelle dans des hôpitaux allemands*, (w) „Langage et société“ nr 153, str. 75-90.

- Chłopek Z. (2014), *Przekład jako problem dydaktyczny z perspektywy psycholingwistycznej* (w) „Języki Obce w szkole” 4/2014, str. 77-84.
- Dolata-Zaród A. (2009), *Aspekty kulturowe w tłumaczeniu tekstów specjalistycznych* (w) „Rocznik Przekładoznawczy” 5, str. 83-91.
- Filipiak M. (1996), *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gerzymisch-Arbogast H. (1994), *Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum*. Tübingen-Basel: Francke.
- Grucza F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: PWN.
- Grucza S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków* (w) „Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/Angewandte Linguistik” 2, str. 41-68.
- Göhring H. (1998), *Interkulturelle Kommunikation* (w) Snell-Hornby M., Höning H.G., Kußmaul P., Schmitt P.A. (Hrsg.), *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, str. 112-115.
- Haviland W. A., Prins Harald E.L., Walrath D. (2005), *Cultural Anthropology. The Human Challenge*. Belmont: Wadsworth.
- Hejwowski K. (2004), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa: PWN.
- Hinc J. (2016), *Übersetzungstechniken in der Übersetzung von kulturspezifischen Inhalten – aus der Sicht der Translationsdidaktik* (w) Miłułka K., Bąk P., Chojnacka-Gärtner J. (Hrsg.), *Interkulturalität in Theorie und Praxis der Glottodidaktik und Translatorik*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, str. 105-115.
- Kizik E. (2001), *Wesele, kilka chrztów i pogrzebów. Uroczystości rodzinne w mieście hanzeatyckim od XVI do XVIII wieku*, Gdańsk: Oficyna Ferberiana.
- Małgorzewicz A. (2012), *Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translationsdidaktischer Sicht*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Małgorzewicz Anna (2014), *Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej* (w) „Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/Angewandte Linguistik” 11, str. 1-10.
- Meyer S., Sprenger G. (2011), *Der Blick der Kultur- und Sozialanthropologie. Sehen als Körpertechnik zwischen Wahrnehmung und Deutung*. (w) Meyer S., Owzar A. (Hrsg.), *Disziplinen der Anthropologie*. Münster: Waxmann, str. 203-227.
- Mocarz M. (2003), *Interkulturowość w przekładzie tekstów użytkowych (na materiale rosyjskich i niemieckich tłumaczeń przewodników po Polsce)* (w) „Rocznik Przekładoznawczy” 2007/8, str. 161-169.
- Mocarz-Kleindienst M. (2014), *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce przekładu* (w) „Roczniki Humanistyczne” LXXII, str. 127-137.

- Müller-Jacquier B. (1999), *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*. Koblenz: Universität Koblenz-Landau.
- Neuland E. (2013), *Interkulturalität – immer noch eine Herausforderung für Linguistik und Deutsch als Fremdsprache* (w) „Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten“ 2, str. 161-177.
- Sieradzka M. (2016), *Übersetzen als interkultureller Transfer* (w) Miłułka K., Bąk P., Chojnacka-Gärtner J. (Hrsg.), *Interkulturalität in Theorie und Praxis der Glottodidaktik und Translatorik*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, str. 89-104.
- Tomaszkiewicz T. (2006), *Przekład audiowizualny*, Warszawa: PWN.
- Widła H. (2016), *Znajomość języków obcych a znajomość kultur* (w) „Języki Obce w Szkole“, 1/2019, str. 86-91.
- Wierlacher A. (2003), *Interkulturalität* (w) Wierlacher A., Bogner A. (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Weimer, str. 257-263.
- Witte H. (1998), *Die Rolle der Kulturkompetenz* (w) Snell-Hornby M., Hönig H.G., Kußmaul P., Schmitt P. A. (Hrsg.), *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, str. 345-348.
- Żmudzki J. (2013), *Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej* (w) „Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/Ange wandte Linguistik“ 8, str. 177-187.
- Żmudzki J. (2003), *Transferprozesse und -typen beim Vollzug des Konseku tivdolmetschens* (w) Antos G./Wichter S. (Hrsg.), *Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*. Berlin, New York, Wien, Zürich: Peter Lang, str. 251-264.
- Żygulski K. (1972), *Wstęp do zagadnień kultury*, Warszawa: P.A.X.

<https://www.duden.de/rechtschreibung/poltern> [DW 7.05.2019]

<https://www.hochzeitsplaza.de/mustertexte/hochzeitsanzeigen> [23.04.2019]

Hadrian Lankiewicz

University of Gdańsk

<https://orcid.org/0000-0001-5124-7861>

hadrian.lankiewicz@ug.edu.pl

Emilia Wąsikiewicz-Firlej

Adam Mickiewicz University, Poznań

<https://orcid.org/0000-0003-4457-9715>

emiliawf@amu.edu.pl

THEORETICAL CONSIDERATIONS FOR DEVELOPING INTERCULTURAL SENSITIVITY THROUGH TRANSLATION ACTIVITIES: BEYOND THE MONOLINGUAL PREMISE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract

The article presents theoretical considerations pertaining to the use of translation in foreign language teaching and argues for the reinstatement of translation activities in language teaching to contribute to the development of intercultural sensitivity among language users. The authors build upon critical-ecological reflections in language education. They posit that a globalized world requires a departure from the monolingual language teaching paradigm, particularly in multicultural and multilingual contexts such as, for example, a united Europe. The argument touches upon the issues of neoliberal skills training, intercultural education, language pedagogy (glottodidactics), language acquisition and translation theories as well as observations of the practicalities imposed on L2 users by the postmodern reality and market forces. The authors present the incorporation of translation practices into foreign language teaching as a means of enhancing intercultural sensitivity and a way of fighting linguistic and cultural colonization. The ultimate goal – the new “paradigm shift” (Butzkamm and Caldwell, 2009) – is to contribute to social justice via foreign language education.

Keywords: translation, foreign language education, language skills, intercultural sensitivity

Słowa kluczowe: tłumaczenie, nauczanie języka obcego, sprawności językowe, wrażliwość interkulturowa

1. Introduction

The authors intend to present the theoretical foundations for perceiving translation as one of the key skills for bilinguals and plurilinguals. Such a view contrasts with traditional understandings of language skills in language teaching literature, such as speaking, reading, writing and listening. Capitalizing on the concepts of multi-competence (V.J. Cook, 1991) and the tenet of social justice through foreign language education (e.g. Lankiewicz, 2015), as well as recent calls for the reinstatement of translation in language teaching (TILT) (e.g. Butzkamm and Caldwell 2009; G. Cook, 2010), we offer a reconceptualization of the function of translating and interpreting in the process of language learning and language use for people who function within more than one language system. Subsequently, assuming a sociocultural constitution of language learning, as defined by Lantolf (2000), we posit that interlingual translation activities may contribute to the growth of intercultural sensitivity. The bridging platform for this line of thinking is drawn from Kramsch's contribution to the perception of the place of culture and language teaching (1993) and the application of the ecological metaphor to language learning (2002, 2012) as well as the concept of cultural grammars by Wierzbicka (1996). Valuable insights for developing intercultural sensitivity via translation are also derived from the concept of the third culture (Damen, 1987), third place (Kramsch, 1993) or tertiary socialization (Byram, 1989).

Such an attitude stands in contrast to the dominant monolingual vision of language as documented in language teaching methodology books and language teaching manuals, promoting the monolingual development of four skills (listening, speaking, reading and writing; cf. Malmkjær, 1998: 5), as it is the case in the still dominant communicative approach. Inherent incompatibilities between languages require the application of translation techniques by bi- and plurilinguals¹ in the communication of meanings as they are allowed by a particular language system and manifested by a particular culture.

¹ Assuming the ecolinguistic metaphor in language learning and capitalizing on SLA research pertaining to the abolishment of the dichotomy language learner/ language

It is in the translation process, be it only mental (characteristic of language processing – e.g. intercomprehension in translingual practices, cf. Mazak and Carroll, 2017), or exteriorized (spoken or written) that intercultural differences are made more visible in the language system itself. In the process of language learning the said dichotomy may be construed in relation to receptive and productive skills. Ultimately, we perceive translation, after Susan Bassnett (1998: xx), as “the performative aspect of intercultural communication” and posit the incorporation of translation as a constitutive skill for a foreign language learner/user and a way of developing their language awareness level.

2. Translation and language teaching

Language teaching methodology in the communicative era, triggered by the functional approach to language study, articulates four basic language skills within the receptive (reading and listening) and productive (writing and speaking) continuum. This well-grounded taxonomy may be perceived as inadequate, and provides an additional proof of the monolingual conceptualization of foreign/second language learning discussed widely in modern language teaching literature in the context of bi- and plurilingualism (Malmkjær, 1998). Accordingly, Todeva and Cenoz (2009) claim that second language acquisition (SLA) has neglected prior or simultaneous language learning experience and instead focused either on linguistic and communicative competence in the target language, students’ interlanguages influenced by L1 interferences, or on “the cognitive outcome of being proficient in both languages” (2009: 3). This shortsighted perception of SLA is unanimously referred to as a “monolingual bias” (cf. Grosjean, 1985; Block, 2003; Pavlenko, 2005). Eventually, as Todeva and Cenoz point out, L2 skills have “typically been judged by strict native speaker norms and have invariably been found lacking” (2009: 3).

Criticism of the monolingual bias may be made on different grounds, as will be manifested in the latter part of the article. Temporarily, limiting our considerations to language skills, we posit that the focus on four language skills in foreign language teaching methodology constitutes a blatant example of bias. The existence of the skills seems to be derived from a structural analysis of native speaker competence, or the psycholinguistic understanding of L1 acquisition. Language teaching methodologists have even gone so far as to recommend a progression from listening to speaking, reading, and writing in

user (cf. Kramsch (ed.), 2002; Firth and Wagner, 1997), we consider any communicative knowledge of language in addition to one’s mother tongue respectively as bi- or multilingualism.

developing them, to mirror the natural process of L1 acquisition. This was a consequence of equating L1 and L2 acquisition as similar processes. Hence, regardless of age, Krashen and Terrell, proponents of naturalistic language acquisition in their Natural Approach (presented in 1983) to language learning, accentuated the importance of the development of listening comprehension in pre-speech in the form of comprehensible input without “having to respond in the target language” (1995: 76). Speaking was supposed to develop as a result of a stress-free classroom atmosphere and subsequently fostered by properly organized instruction. Reading and writing activities were to come later. Similarly, earlier methods such as the Direct Method and its more scientifically grounded European Oral Approach (cf. Richards and Rodgers, 2001: 31) were informed by the empirical observations of the native speaker. The monolingual bias is also inscribed in the tenet that the language of instruction should be exclusively the target one.

The above-mentioned teaching methodology, proposed as a remedy for the Grammar- Translation Method and being a corollary of Chomskyan mentalism “colonizing” linguistics, did not allow space for translation activities. The functional approach to language learning and teaching, triggered by the concept of communicative competence, has been basically distrustful towards an incorporation of translation activities into language teaching (Savignon, 1983: 47). The desire to acquire the target language underscored the concept of appropriacy and authenticity as the parameters for the learner’s language competence. Translation activities, in this perspective, were unwelcome, since they might have facilitated transfer from the learner’s mother tongue, which was not perceived of as capital for building genuine personal meanings, or as a way of developing linguistic or cultural awareness.

Nonetheless, translation was considered an integral part of language teaching for decades within the Grammar-Translation Method, alternatively referred to as the Prussian Method in the United States, due to the German origins of its exponents (cf. Richards and Rodgers, 2001: 3). In short, its advocates assumed L1 to be a reference point for acquiring L2, thus the grammar system and lexis of the known language became a point of reference for the learning of the new one. Ultimately, grammar items were the main organizational hubs within the syllabus. Both grammar and accompanying vocabulary were presented in reference to mother tongue equivalents, or approximations if one-to-one correspondence was difficult to find. With the focus on developing receptive skills, particularly preparing students to read original foreign language texts, this way of teaching dominated much of the history of language teaching and became referred to as classical or traditional, and was severely criticized by the majority of “well-informed” theoretical methodologists and practitioners, lamenting the still common use of translation activities

by some teachers. Consequently, this marriage of translation and language teaching, as Munday (2016: 14) posits, has negatively influenced translation in general as a type of linguistic activity, and for a long time “academia considered it of a secondary status” and the “[s]tudy of the work in translation was generally frowned upon once the student had acquired the necessary skills to read the original” (ibid.).

Much of the criticism of translation within the paradigm of formal linguistics is justified. It needs to be underscored here that linguistically driven concepts of equivalence were restricted to the level of the sentence in translation theories and have, in a sense, been detrimental to Translation Studies. Translation techniques derived from the Grammar-Translation Method were form- rather than meaning-oriented and lacked full semantic, pragmatic and intercultural validity and were taught in the contextual vacuum. The controversial issue was the assumption that different language systems can be effectively compared with each other and similarities or differences (equivalents) identified (cf. Newmark 1981: 52).

Consequently, the sentence-oriented structural linguistics continued by Comparative Linguistics, featured in language teaching in the form of the Contrastive Analysis Hypothesis, and in Translation Studies inspired equivalence theories. The concept of equivalence was initially triggered within the Russian school of linguistics and it looked for one-to-one correspondence, while the French school searched for an equal functional value and ultimately laid the foundations for the concept of dynamic equivalence. The two different strains of equivalence theories “argue that translation is possible despite cultural or grammatical differences between SL[source language] and TL [target language]” (Panou, 2013: 2). On the other hand, they “both recognize the fact that the role of the translator should not be neglected and acknowledge some limitations of the linguistic approach, thus allowing the translator also to rely on other procedures that will ensure a more effective and comprehensive rendering of the ST [source text] message in the target text” (ibid.).

This approach to language teaching has been criticized by developments in linguistics offering post-structural visions of language (functional or interactional theories of language), developments in SLA allowing for a new understanding of how language functions and how the process of language learning works. An additional impetus for accentuating productive skills has been undoubtedly enhanced by the communication of the postmodern world with the predominant characteristics of *oracy* (Fairclough, 1992: 33) or *secondary orality*, as maintained by Ong (1982), who claims we are seeing the “technologizing of the word” via the mass media dominating the construction of our reality (Jameson, 1991: xiii).

The orality of the era of late capitalism has been reflected in the so-called Communicative Approach, encompassing a wide spectrum of practices

(cf. Richards and Rodgers, 2001: 64ff.). The new language teaching practice “stressed students’ natural capacity to learn language and attempts to replicate ‘authentic’ language-learning conditions in the classroom. It often privileged spoken over written forms, at least initially, and generally avoided use of the students’ mother tongue. This led to the abandoning of translation in language learning” (Munday, 2016: 14).

With the articulation of translation studies as a separate field of language studies by James Holmes (1972/ 1988), in his seminal paper presented at the conference in Copenhagen in 1972, and the communicative turn in language teaching, academics representing foreign philology departments naturally presumed that translation as a skill should be restricted to professional courses. It became considered an extra ability, outside the repertoire of language skills characteristic of a person possessing a practical knowledge of at least two linguistic systems. The strong version of the Communicative Approach, which could be characterized by the slogan “using English to learn” (Howatt, 1984: 279; after Richards and Rodgers, 2001: 66), assumed that knowledge of the language does not necessarily entail knowledge about the language (KAL), as Language Awareness has primarily been defined (cf. Andrews, 2008: 289). Therefore, it was believed that L2 learners are not able to carry out interlingual translation due to the incommensurability of the two linguistic systems, which actually might have been the case (cf. Lankiewicz, 2015: 133-195 for the criticism of the Communicative Approach in the context of Language Awareness). Additionally, research in SLA focused around the notion of interlanguage fostered the conviction promoting the separation of translation from the four basic language skills.

Only recently, in the aftermath of the “sociolinguistic revolution” (Johnson, 2008: 56) and the emergence of the sociocultural approach to language study and language learning (Lantolf, 2000; van Lier, 2004), have voices declaring the value of translation in language learning been heard again. One of them is G. Cook (2010), who in his ground-breaking book argues that “translating should be a major aim and means of language learning” (p. xv) and he presents the reasons for relegating translation from language teaching techniques, a process which has been initiated by the so-called Reform Movement at the end of the 19th and continued through the 20th century and caused by, as Munday (2016: 14) posits, “the attempts to replicate ‘authentic’ language-learning conditions in the classroom”. G. Cook (2010) articulates basic pedagogical, cognitive and practical misconceptions regarding the withdrawal of interlingual translation techniques from pedagogical practices, such as the fact that translation is a boring classroom activity, it does not facilitate L2 acquisition or the claim that students do not need it in the real world. He also

maintains that some decisions regarding the withdrawal from the incorporation of translation into language teaching were of a political and commercial character (related to neoliberal policies). Hence, he argues, that these reasons were totally external to academic reflections pertaining to language processing or language acquisition and ultimately promoting exclusively monolingual language teaching. Eventually, the author calls for the reassessment of translation practices during foreign language education, pointing to the interdisciplinary character of translation and its formative place in language teaching. We may add that, alternatively, language teaching is equally formative for professional translation processes as such.

The critical turn in Language Awareness, as initiated by Fairclough (1992), necessitated a general revision of non-critical language use in language pedagogies. Significant in this regard is the problematizing of the common sense concept of language *appropriacy* (Fairclough, 1992: 35-56), which eventually led to questioning of the dominant 20th century approach of Communicative Language Teaching (CLT), which effaced the latent learning potential in translating activities.

More contemporary academics delving into the language learning process highlight different assets of language activities based on translation. Wach (2017) presents interlingual translation as a grammar learning strategy for bilinguals. She evokes other scholars who postulate that reliance on learners' L1 benefits them regarding the development of their language awareness and sensitivity (Gozdawa-Gołębiowski, 2003) or provides them with confidence that they understood the relation between the meaning and form of particular grammar structures (Brooks-Lewis, 2009; Littlewood and Yu, 2011). Vermees (2010), in turn, revises basic negative reflections regarding translation practices in the educational milieu by providing sound counterarguments. He eventually concludes that "[t]he objections to the use of translation in foreign language teaching are all based on a limited view of translation. But translation is not only structure manipulation; it is primarily a form of communication" (p. 91).

3. Translation as a constitutive skill for bi- and plurilinguals

As foreshadowed before, the value of TILT may be re-considered with reference to the monolingual bias dominating "fashionable high-profile language teaching" (G. Cook, 2010: xv) as opposed to socio- and psycholinguistic reality of bi- and plurilinguals.

Kramersch (2012), in one of her lectures, mentioned, in an anecdotal way, that the domains of research in second language acquisition and bilingualism seem worlds apart, manifested by two different metaphorical concepts of the

language learner and the language user respectively, as highlighted by Firth and Wagner (1997). The divide is unfounded for the fuzziness of the two notions in real life situations. Capitalizing on her considerations and allowing for the transition from bilingualism to plurilingualism characteristic of modern times, particularly in the European context (cf. Widła, 2016), we extend Kramsch's sociocultural or ecolinguistic perspective to our context.

Vermes (2010), considering the use of translation in the field of foreign language teaching, concludes that there are no fundamental reasons for the exclusion of translation from language education. He elaboratively quotes and comments on the voices against the use of TILT. The objections, as he interprets them, derive from a "limited view of translation" (p. 91). By this, he means that the opponents of translating activities in language teaching basically perceive it as the process of transferring phrases or sentences in a word-for-word manner from one language to another, exactly the same way as it was practiced in the infamous Grammar-Translation Method. Keeping in mind the reflection on formal equivalence (Nida, 1964: 158 in Munday, 2001: 42), the disadvantages articulated against the efficiency of translation activities in a language class are basically unfounded and methodologically biased, e.g. some of them pertain only to written translation, or that restricted to the sentence level. In other words, all criticism referring to translation is modeled by "the kind of translation that was practiced in foreign language classroom" (Vermes, 2010: 88) rather than by socio- and psycholinguistic processes underlying language learning.

The monolingual language learning bias has led to the belief that translation, being psycholinguistically more complex, is independent of the four skills and is available only to people who have already mastered the new language system. Yet Vermes (2010: 88) cites opinions of other scholars demonstrating that translation is based inevitably on the practice of the four basic skills (Malmkjær, 1998: 8). It needs also to be stressed that cognitive theories (e.g. Fodor, 1983 or Anderson, 1992) "describe the processes of speaking, listening, reading and writing as all relying on a form of mental translation" (Vermes, 2010: 88).

Equally unfounded seems to be argument, regarding the unnatural nature of translation. A simple observation of bi- and plurilingual people in their natural milieu allows us to gain substantial evidence to show that translation is a frequent strategy, or an expected form of linguistic activity. Similarly, language learners use translation in their learning processes irrespective of teacher expectations or classroom practices. However, for some students it may be a key strategy for language learning, depending on the language learning attitude (cf. Wilczyńska, 2002). Research on language acquisition allows the claim that translation is "a latent component of language competence" (Lengyel and Navracscics, 1996: 60; after Vermes, 2010: 89) and it facilitates the language acquisition process. Ultimately, Vermes

(2010: 88) refers again to Malmkjær (1998: 8) “that there is no reason why we should not regard translation as a natural skill in its own right and why it could not be used as a natural classroom activity”.

An important argument for considering translation as a natural skill for bi- and plurilinguals may be derived from V.J. Cook’s concept of multicompetence (1991: 112), which is “the compound state of a mind with two grammars” or “the knowledge of more than one language in the same mind” (V.J. Cook 2002: 10). The concept of multi-competence highlights the problem of measuring the success of an L2 learner against the characteristics of a native speaker, which was a result of describing an L2 user in terms of an L1 user. V.J. Cook postulates that L2 users “are indeed unique users of language in their own right” (V.J. Cook 2005: 50). In his concept, interlanguage is understood in a verbatim way as an “integration continuum” (V.J. Cook, 2002), affecting all language systems in the possession of a person, as well as the whole brain. By this, he opts for a bilingual perspective in understanding the process of language learning and language use in general. The coexistence of two or more systems in one mind has been extended to the characteristic property of multilingual communities (cf. Nakagawa, 2017: 186). The redefinition of multi-competence was to account for the totality of linguistic knowledge and corresponding cognitive restructuring triggered by linguistic means. V.J. Cook (2005: 51-53), articulating the fundamental differences between monolinguals and bilinguals, refers to the confirmatory effects of L2 on the minds of language users. He mentions, among others, issues related to raised language awareness as well as a cognitive recategorization of basic linguistic concepts.

The concept of multi-competence capitalizes on the basic premise that L2 learners are at the same time L2 users, for example, outside school. Legitimization of the learner as an L1 user leads V.J. Cook (1999, 2002) to debunk the native speaker myth of a competent language user as a frame of reference for measuring success in L2 acquisition.

Correspondingly, the division between pedagogical vs. real translation (Klaudy, 2003: 133; after Vermes, 2010: 83), and school translation vs. professional translation (Gile, 1995: 22; after Vermes, 2010: 84) may reflect the same problem. The underlying distinction consists in seeing it either a tool or as a goal. The fuzziness of the distinction between the two types of translation in actuality echoes the problem of differentiating between language learner and user. Vermes (2010: 84) recognizes the ambiguity in the use of this terminology since, as he points out, even profession translation training is not translation proper, and suggests calling this type of translation simulated translation. The inherent dilemma of the suggested taxonomies is the assumption that even a professional translator, similarly to any L1 language user,

will always remain a learner. The translation products of trained and licensed translators offer clues to their linguistic and intercultural competences in the same way as those of pedagogical or simulated ones. This is not to say that professional translation training is groundless, it is rather to claim that all types of translations are real and natural, they simply may be used for different purposes. It is also important to keep in mind that translation as such should be also considered as an inherent skill of all bi- and plurilinguals, and made use of in the process of L2 learning for the benefit of increasing linguistic and intercultural competence.

Thereby, bi- and plurilinguals, apart from cognitive differences, “employ a wider range of language functions than a monolingual for all the needs of their lives. An L2 user can be seen in terms of *métissage* [original emphasis] ‘the mixing of two ethnic groups, forming a third ethnicity’” (V.J. Cook, 2005: 51). They simultaneously use more than one language via translation, code switching, or practices of translanguaging (Canagarajah, 2013; Mazak and Carroll, 2017). Additionally, research both on natural and instructed SLA indicates that language learners are naturally engaged in repertoire of translation activities Malakoff and Hakuta (1991), they may contribute markedly to the understanding and intake of comprehensible input (Sheen 1993). Thereby, pedagogical reliance on four skills in second language learning and teaching may not facilitate natural processes (of which translation is an integrative part) in which language learners engage.

To sum up, there is no reason why translation should not be used in the language classroom, particularly in the case when students share the same L1 with the teacher. It is only important to remember that translation activities should not “lead to treating the meanings of the second language as translation equivalents of the first language” (V.J. Cook, 2005: 59). Code-switching and translation should be treated as an inevitable occurrence in bi- and multilingual contexts, for various reasons ranging from language processing to sociocultural reality. All L2 users engage in some sort of “natural” translations as mediators (V.J. Cook, 2002: 5), and we dare say this ability should be taken for granted, since it is expected from bi- and plurilingual language users in various moments of their lives. One way of incorporating translating activities into the language learning process is increasing L2 users intercultural awareness and sensitivity.

4. Translation as an intercultural activity

The shift in defining multi-competence, signaled by Nakagawa (2017), is essential for our considerations, since it echoes the theory of linguistic relativism (interrelated connections between language, culture and thinking). In this

respect, Dewaele (2016) argues that “while the multicompetence perspective focuses on the effect of the new language rather than the new culture on the mind of the speaker, it is in fact quite difficult to separate these two entwined variables” (p. 463; after Nakagawa, 2017: 189). Nonetheless, relying on cognitive research carried out on bi- and plurilinguals (cf. Murahata, 2010; Murahata and Murahata, 2007; Athanasopoulos, 2001), we posit that “language cannot be separated from the rest of the mind or the community, but rather language influences the cognitive dispositions of L2 users including cultural and social aspects” (Nakagawa, 2017: 191).

Framing translation within intercultural communication is not a completely new idea. Steiner (1975) has a pioneering role in this, by claiming that “inside or between languages, human communication equals translation” (p. 47). In the book *After Babel*, he conceptualizes communication as a form of translation and visualizes it as an important component for intercultural relations. As he argues, it is impossible to carry over complete meanings from one culture to another and the translation act is always tinged with the translator’s culture. Katan (2009) comments on translation in this ethnocentric bias. Starting from Bennett’s statement (1998: 3) that “cultures are different in their languages, behaviour patterns, and values. So an attempt to use [monocultural] self as a predictor of shared assumptions and responses to messages is unlikely to work”, Katan posits the function of a translator as a cultural mediator. He ultimately claims that the source text itself does not offer all the cues and the target text “will be read according to a different map or model of the world, through a series of different set of perception filters” (Katan, 2009: 91).

To consider translating activities as a means of raising intercultural awareness in the process of foreign language learning, it is important to see it as an intercultural communication activity, rather than mental gymnastics to see the formal differences in the grammar system of compared languages (traditional pedagogical use of translations). It should focus on sociocultural meanings derived from structural differences, which constitute a cultural memory. Schäffner (2003), stressing the overlap between translation studies and intercultural communication manifested by, for example, conference titles, calls for an integrated approach, possibly with Translation Studies as a sub-discipline of Intercultural Communication Studies (p. 102). Yet despite the common thematic concerns, the two disciplines are not well-informed regarding their research findings and, surprisingly, the understanding of translation in Intercultural Communication is restricted basically to a linguistic phenomenon (Witte 2000: 95), which, as Schäffner (2003: 101) maintains, may be ascribed to the fact that both disciplines are still methodologically insecure (each fighting for a discipline in its own right) not to lose its “genuine object of research” (p. 86).

The history of translation theories ironically evidences the basic shift from the category of formal equivalence, faithful replicas of source texts, to the perception of translation as a purpose-oriented activity demanding some text manipulation. Due to space limitations, suffice it to say that the so-called “cultural turn” in Translation Studies introduced by Bassnett and Lefevere’s volume *Translation, History and Culture* (1990) still holds sway in the discipline with a more critical twist initiated by Tymoczko and Genzler (2002) presented in the volume titled *Translation and Power*.

Translation largely constitutes an asymmetrical cultural exchange, with the active role of translators shaping the intercultural exchange, as well as being shaped themselves by socio-political practice they represent (Venuti, 1995). Therefore, similarly to a bi- and plurilingual language user, the translator performs the role of intercultural mediator and it can be maintained that contemporary Translation Studies focus “on social, cultural, and communicative practices” (Schäffner, 2003: 86) and underscore the value of the visibility (agency) of the translator. This acting and interacting is characteristic of both Translation Studies and Intercultural Communication since, as Schäffner (2003) posits, they “operate on the basis of shared assumptions” (p. 90).

Undoubtedly, translation is a form of interhuman communication, and Translation Studies draw heavily on communication research, particularly discourse-oriented approaches of the 1990s, as well as other communication-oriented models of translation (cf. Munday, 2001/2016). What is essential, however, is the fact that human communication needs some cultural filtering in the form of contextualizing, framing or logical typing (Katan, 2009: 76ff). Intercultural Studies, and Intercultural Communication in particular, offer a framework for the recognition of cultural differences in any translation act, be it natural or pedagogical translation (cf. Vermes 2010), if the division should be maintained at all.

5. Raising intercultural sensitivity through translation activities in the process of language learning

As mentioned before, the narrow understating of translation in foreign language education resulted in a totally biased approach to the use of translation activities in the learning process. The redefinition of translation from the universalist perspective of encoding-decoding, typical of those who perceive language and culture as separate entities and assume a “conduit metaphor of language transference” (Munday, 2001: 75) to the intercultural perspective, fully restores its educational value as well as helps reconceptualize translating as a constitutive skill for bi- and plurilingual language users. While monolinguals function competently within four skills, those who operate within two

or more linguistic systems are subject to linguistic and cultural overlapping (not to use the misleading term of interference) in the communication act.

Language learning is the place of convergence for the processes of translation and intercultural communication (an inherent feature), since any language use is never culture free. Language switching inevitably entails mediation of cultural issues, some of which are inscribed in the structure of the language itself, while others are context-bound. This is equally true for unicentral languages (one language-one culture) and pluricentral languages (one language many cultures) such as English, and particularly English as a Lingua Franca. Intercultural communication never pertains to relations between equals, and L2 use is a political act, reflecting power relations between the cultures of the interlocutors, as well as cultural grammars (Wierzbicka, 1996: 527).

The teaching of culture has long been a crucial issue in language teaching, particularly accentuated by the functional approach to language teaching. Similarly, functionalists raised culture-related issues in translation studies, converging in this way with problems of intercultural communication. Briefly, it can be summarized by the claim that the target text should be markedly different from the source text in order to fulfil the cultural norms in which it is to function. This leads to an assumption that it is possible to produce a text which conforms with the criteria of target culture. Schäffner (2003) argues that such a perspective has produced the effect that “issues of difference, power, resistance, hybridity, etc. – key notions in postmodern theories – [were] hardly addressed in a forceful way” (p. 90). In other words, more contemporary translation theories underscore the fact that cultural equivalents necessitate adaptation techniques, thereby adaptation is a constitutive part of translation.

The culture related-concerns articulated in the field of Translation Studies reverberate with Fairclough (1992), who has criticized the notion of *appropriacy* in language teaching. The alleged existence of culturally binding norms in language learning, as he argues, has led to the naturalization of language (uncritical use of clichés, which do the thinking for people) and the celebration of native speaker norms in foreign language teaching. Thus, narrow-minded and uncritical functionalism was equally detrimental to translation and language teaching.

The critical (postmodern) turn in both fields brought about a marked difference to the place of cultural issues in language learning and translation theories, as proposed by Venutti (1995), in the strategies of domestication and foreignization. Subsequently, it resulted in the prominence of intercultural studies, whose ultimate objective is not enculturation, but rather an understanding that *the other* (foreign culture) and *the self* (native culture) are inherently related. In other words, the balanced construction of *the self* necessitates the presence of *the other*, as has been stipulated by Bakhtin (cf.

Hermans, 2001 for the application of his theory to cultural positioning). Therefore, the intersection for the areas considered in this paper (translation, language teaching in the era of plurilingualism and intercultural communication) is the concept of the *third culture* (Damen, 1987), *third place* (Kramsch, 1993) or *tertiary socialization* (Byram, 1989), understood as a reflective observation of cultures in contact from a position of distance.

Developing intercultural sensitivity through the reinstatement of translation activities in language teaching may be perceived as a way of fighting linguistic colonialism (Canagarajah, 1999). In the era of globalization, language is no longer in the possession of the native speaker. The call for Lingua Franca English (Canagarajah 2007), as opposed to English as a Lingua Franca, is significant here. It is unfair to presume that L2 users would be equally competent. They offer a legitimate voice as language users (Lankiewicz, Wąsikiewicz-Firlej and Szczepaniak-Kozak, 2016). In reality, they are more competent in certain respects (for example, being able to translate and mediate cultures).

TILT may also be perceived as a critical argument in a neoliberal language teaching policy (Lankiewicz, 2018). The principal tenet of a neoliberal education policy is commercialization, but ironically language teaching still celebrates naïve monolingual communicative orality, while globalized communication necessitates translation on the part of bi- and plurilingual language users. This is an observable phenomenon of authentic intercultural communication both at home and in public places. It may also be inferred from “[e]mployment opportunities based on a knowledge of English [...] likely to demand an ability to mediate between English and another language, not only to communicate in monolingual English contexts” (G. Cook, 2017: 739).

Assuming power issues in the process of translation, the fact that language learning is a personal experience (van Lier, 2004) and applying the tenets of the critical approach to intercultural communication (Byram, 2012), we posit that translation activities may raise the intercultural awareness of language learners, make them more sensitive users of language, and better citizens, in the sense of being aware of sociocultural issues inscribed in language and ready to respond to them in an active way (Lankiewicz, 2015). Correspondingly, G. Cook (2010), delineating the strong argument for TILT, oscillating around the declarative knowledge of language and culture awareness issues, sees it as a positive force in strengthening language acquisition, but also as an academic inquiry which “can promote critical thinking and serve as a bulwark against manipulation and deception” (p. 122-3). Thus, academically driven knowledge is perceived as a remedy for uniformed translations causing problems in the real world. Random, de-contextualized translation of some unstable of culturally laden terms might cause real-life problems (Pym, 2013).

The fulcrum in our considerations is the recognition of translation as an integral part of language learning with professional translation being a natural extension of it, and resulting from former experiences. It should not be treated as an additional activity, but as a means for developing metalinguistic awareness, which Karpińska-Musiał (2015) postulates as being of key importance in shaping perlocutionary responsibility in communication. In this perspective, the intercultural competence of a language learner, based on metacognitive awareness, is surely not the same as translation specific (inter)cultural competence (Witte, 2000: 163; after Schäffner, 2003: 93), yet it allows for cross-cultural understanding via aware language use (Karpińska-Musiał, 2015: 114). G. Cook (2010) accordingly criticizes the complacent view “of intercultural contacts as unfailingly benign” (p. 119). This basic assumption of intercultural communication needs reconceptualization in the context of ubiquitous hate speech (Kozak and Lankiewicz, 2017: 135-6). In this regard, G. Cook, evoking Thomas (1998), considers translation as “provoking disagreement and conflict laying bare the differences between languages and cultures” (p. 119). Thus metalinguistic knowledge is to help escape “from the prison of language and culture” (ibid.) and demonstrates the incompatible worlds views of many of the speakers of two languages involved” (ibid.). Research on hate speech, mentioned above, may indicate that globalization and internationalization processes do not easily root out personal, cultural stereotypes. Indeed, they may occasionally result in schizophrenic attitudes: a private and public face.

We can think of a large number of exercises which might be incorporated into foreign language teaching, derived directly from the translation practice of “culturemes” (Katan, 2009: 79) – terms functioning only in one of the cultures. Making students aware of translation strategies applied in the rendition of culturally-embedded phenomena (Kwieciński, 2001: 157) in the commonly accepted terminology, or asking them to transfer, for example, some songs laden with culturally specific issues, may be a good occasion for raising intercultural sensitivity inscribed in language. Such an activity would target metacognitive language awareness pertaining to the surface level of culture in Hall’s diagram (1959/1990) with language being only one conspicuous aspect.

On a deeper level of the cultural iceberg, Katan (2009), evoking other translation scholars, describes translation practices pertaining to allusions which are more context-based and require “the extralinguistic knowledge of the source language culture” (p. 81). In this respect, comparison of some proverbs or fixed expressions might offer students some insights into different lifestyles, customs and rituals, which can be observed only in the form of cultural abstractions. Relying on the mechanical memorization of traditional equivalents impedes cognitive processes which might lead to developing deeper layers of language awareness and arouse issues pertaining to cultural relativism.

However, the very core of intercultural communication refers to the level of basic assumptions – the levels of values and beliefs. These are things which cannot be identified in texts in a verbatim way. One needs to read between the lines to get the picture of an emergent different world. In translation proper, it boils down to the problem that the conduit metaphor of rendition would not be able to offer the same message without mediation. These inconsistencies are dubbed cultural grammars. Wierzbicka (1996: 527; after Katan, 2009: 86) describes this concept as “a set of subconscious rules that shape a people’s ways of thinking, feeling, speaking, and interacting”.

Space limitations stop us from a more detailed presentation of the way of sensitizing students to culturally-bound language use via translating. Moreover, on this level it is even difficult to offer a formal guide to follow. To discover the representation of reality inscribed in language use one has to apply, for example, the analytical instruments of critical discourse analysis to see through the words or grammar, so that language, as Allport (1986) puts it, is not set of linguistic clichés or “labels of primary potency” – indiscriminate uses of language doing the thinking for people. Meanings are not only communicated by single words, but also by culture-specific or individual rhetoric reflecting underlying values and ideologies. One possible activity might be the exercise of analyzing a student’s own or somebody else’s rendition of a text to make the translator visible (Venuti, 1995) through words, expressions or grammar. In other words, any text, the same as its translations, always reflects the author’s sociocultural affiliations and ideological mindset. In more general terms, any text is a signature of humanity marked by personal activity (thinking through language).

Foreign language learning is part of the construction of citizenship, as admitted by some national curricula (cf. G. Cook, 2010: 108), while international communication is just a necessity of a globalized world, a remarkable part of which is done through translation. Hence, it is odd to separate the three components if foreign language teaching is to meet the accountability principles set by neoliberal education policies (cf. Lankiewicz, 2018).

6. Conclusion

Translation can be a powerful instrument in raising L2 learners/users linguistic and intercultural awareness, it is only necessary to depart from the narrow-minded understanding of what it entails. It is, in a sense, ironic that Translation Studies a long time ago discarded the concept of formal equivalence, yet foreign language teaching practices applying translation mainly as a way of testing, adhere to the traditional approach. This is where G. Cook’s (2010: 122) argument against the fallacy that academic knowledge has no relation to practical skills,

assumed by the proponents of communicative methodologies, is blatantly true. In other words, should language teaching be more informed by Translation Studies regarding linguistic means, there would certainly be a rationale for translation activities during language classes in modern language teaching methodology, or at least they would be of a different kind.

The reality of a globalized world, supported by theoretical considerations pertaining to human linguistic activity, does not leave room for dissociating newly acquired languages from the mother tongue. Translation in this regard should be treated as a constitutive skill for bi- and plurilingual language users and, if properly used, might serve a purpose in enhancing intercultural communication by more discriminate, more informed language use, marked by perlocutionary responsibility. In the long term, an awareness of intercultural issues inscribed in language targets social justice.

REFERENCES

- Allport, G. 1986. "The language of prejudice" (w) *Language awareness* (red. P. Escholz i in.). New York: St. Martin's Press: 261–270.
- Anderson, M. 1992. *Intelligence and Development: A Cognitive Theory*. Oxford: Blackwell.
- Andrews, S.J. 2008. "Teacher Language awareness" (w) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, volume 6: Knowledge about Language*. Springer Science+Business Media LLC: 287-298.
- Athanasopoulos, P. 2001. *L2 acquisition and bilingual conceptual structure*. MA thesis, University of Essex.
- Bassnett, S. 1998. "Preface" (w) *Constructing cultures: Essays on literary translation*. (red. S. Bassnett i A. Lefevere. Clevedon: Multilingual Matters: vii- xxii.
- Bassnett, S. i Lefevere, A (red.). 1990. *Translation, history and culture*. London: Pinter
- Bassnett, S. i Lefevere, A. 1998. *Constructing cultures: Essays on literary translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bennett, M.J. 1998. "Intercultural communication: a current perspective" (w) *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected readings* (red. M. J. Bennett), Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.: 1–34.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Brooks-Lewis, K. A. 2009. "Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning". *Applied Linguistics*, 30: 216-235.
- Butzkamm, W i Caldwell, J. 2009. *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr Studienbücher.

- Byram, M. 1989. "Intercultural education and foreign language teaching". *World Studies Journal* 7(2): 4–7.
- Byram, M. 2012. "Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts". *Language Awareness*, 21(1-2): 5-13.
- Canagarajah, A. S. 1999. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canagarajah, S. 2007. "The ecology of global English". *International Multilingual Research Journal* 1(2): 89–100.
- Canagarajah, S. 2013. *Translingual Practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- Cook, G. 2010. *Translation in language teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford, Oxford University Press.
- Cook, G. 2017. "Translation and language teaching" (w) *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (red. M. Byram i A. Hu). New York: Routledge, 737-740.
- Cook, V. J. 1999. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly* 33, 2: 185-209.
- Cook, V.J. 1991. "The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence". *Second Language Research*, 7, 2: 103-117.
- Cook, V.J. 2002. "Background to the L2 user" (w) *Portraits of the L2 user* (red. V.J. Cook). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.: 1-28.
- Cook, V.J. 2005. "Basing teaching on the L2 user" (w) *Non-Native Language Teachers Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (red. E. Llorca). New York: Springer: 47-62.
- Damen, L. 1987. *Culture Learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Dewaele, J.-M. 2016. "Multi-competence and emotion". *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence* (red.) V. J. Cook and Li Wei, Cambridge: Cambridge University Press: 461-477.
- Fairclough, N (red.). 1992. *Critical language awareness*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N. 1992. "The appropriacy of *appropriateness*" (w) *Critical language awareness* (red. N. Fairclough). London and New York: Longman.
- Firth, A. i Wagner, J. 1997. "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA". *Modern Language Journal* 81 (3): 285–300.
- Fodor, J. A. 1983. *The Modularity of Mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gile, D. 1995. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Gozdawa-Gołębiowski, R. 2003. *Interlanguage formation: A study of the triggering mechanisms*. Warszawa: Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

- Grosjean, F. 1985. "The bilingual as a competent by specific speaker-hearer." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6: 467–477.
- Hall, E. T. 1959/1990. *The silent language*, New York: Doubleday
- Hermans, H.J.M. 2001. "The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning". *Culture & Psychology* 7(3): 243–281.
- Holmes, James S. 1972/1988. "The Name and Nature of Translation Studies. In Holmes, Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies". Amsterdam: Rodopi: 67–80.
- Howatt, A.P.R. 1984. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Jameson, F. 1991. *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. New York i London: Verso.
- Johnson, K. 2008. *An introduction to foreign language learning and teaching* [second edition]. Harlow, England: Pearson.
- Karpińska-Musiał, B. 2015. *Międzykulturowość w glottodydaktyce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Katan, D. 2009. "Translation as intercultural communication" (w) *The Routledge companion to translation studies* (red. J. Munday). London i New York: Routledge: 74-92.
- Klaudy, K. 2003. *Languages in Translation*. Budapest: Scholastica.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 2012. "Authenticity and Legitimacy in Multilingual Second Language Acquisition (SLA). International Symposium across the disciplines. Multilingual 2.0." University of Arizona. April 12-15. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=VHxpc2PoE>. [DW 28.01.2019].
- Kramsch, C. 2002. *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London i New York: Continuum.
- Krashen, S.D and Terrell, T.D. 1995. *The natural approach, Language acquisition in the classroom*. London and New York: Prentice Hall McMillan.
- Kwieciński. P. 2001. *Disturbing Strangeness*, Toruń, Poland: Wydawnictwo Edytor.
- Lankiewicz, H. 2015. *Teacher language awareness in the ecological perspective: A collaborative inquiry based on languaging*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lankiewicz, H. 2018. "Is there a place for "sowing" in second language (L2) education at the university level? Neoliberal tenets under scrutiny" (w) *Challenges of second and foreign language education in a globalized world. Studies in honor of Krystyna Drożdżiał-Szelest* (red. M. Pawlak i A. Mystkowska-Wiertelak). Cham: Springer: 197-213.

- Lankiewicz, H., Wąsikiewicz-Firlej E. i Szczepaniak-Kozak, A. 2016 "Insights into language teacher awareness with reference to the concept of self-marginalization and empowerment in the use of a foreign language". *Porta Linguarum* 25: 147-161.
- Lantolf, J.P. (red.). 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lengyel, Z. i Navracsics, J. 1996. "The Ontogenesis of Translation" (w) *Translation Studies in Hungary* (red. K. Klaudy, J. Lambert i A. Sohár). Budapest: Scholastica: 60-68.
- Littlewood, W. i Yu, B. 2011. "First language and target language in the foreign language classroom". *Language Teaching*, 44: 64-77.
- Malakoff, M., i Hakuta, K. 1991. "Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals" (w) *Language processing in bilingual children* (red. E. Bialystok). Cambridge: Cambridge University Press: 141-165.
- Malmkjær, K. (ed.) 1998. *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Mazak, C.M. i Carroll, K.S. 2017. *Translanguaging in higher education. Beyond monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Munday, J. 2001/2016. *Introducing translation studies. Theories and applications* [fourth edition]. London i New York: Routledge.
- Murahata, G. 2010. "Multi-cognition in L2 users: more evidence from an object categorization task by Japanese elementary school children". *Research Reports of Kochi University* 59: 131-146.
- Murahata, G. i Murahata, Y. 2007. "Does L2 learning influence cognition? Evidence from categorical and thematic organization of objects". *Research Reports of the Department of International Studies* 8: 17-27.
- Nakagawa, A. 2017. "Review of multicompetence". *Journal of Liberal Arts and Sciences at Tokyo City University* 10: 185-194.
- Newmark, P. 1981. *Approaches to Translation*, Oxford and New York: Pergamon.
- Nida, E. A. 1964. *Toward a Science of Translating*. Leiden: E. J. Brill.
- Ong, W. 1982. *Orality and Literacy, the Technologizing of the Word*. London and New York: Methuen.
- Panou, D. 2013. "Equivalence in Translation Theories: A Critical Evaluation". *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 3/1: 1-6.
- Pavlenko, A. 2005. *Emotion and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pym, A. 2013. "Research skills in translation studies: What we need training in". *Across Languages and Cultures*, 14(1): 1-14.
- Richards, J.C i Rodgers, T.S. 2001. *Approaches and methods in language teaching* [second edition]. Cambridge: Cambridge University Press.

- Savignon, S. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Schäffner, C. 2003. "Translation and intercultural communication: Similarities and differences". *Studies in Communication Sciences* 3/2: 79-107.
- Sheen, R 1993. "An EGTM: What is it?". *The Language Teacher*, 17(6): 13-16.
- Steiner, G. 1975. *After Babel*. London: Routledge.
- Szczepaniak-Kozak, A. i Lankiewicz. H. 2017. „Wybrane aspekty mowy nienawiści w Polsce”, *Lingwistyka Stosowana* 21: 135-147.
- Thomas, S. 1998. "Translation as intercultural conflict" (w) *Languages at work* (red. S. Hunston). Clevedon: Multilingual Matters, 98-109.
- Todeva, E. and Cenoz J. (2009). "Multilingualism: Emic and etic perspectives" (w) *The multiple realities of multilingualism: Personal narratives and researchers' perspectives* (red. E. Todeva i J. Cenoz). The Hague: Mouton de Gruyter, 1-32.
- Tymoczko, M. i Gentzler, E. 2002. *Translation and Power*. Amherst/Boston: University of Massachusetts Press.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Venuti, L. 1995. *The translator's invisibility*. London: Routledge.
- Vermes, A. 2010. "Translation in foreign language teaching: A brief overview of pros and cons". *Eger, Journal of English Studies*, 10: 83-93.
- Wach, A. 2017. "Odniesienia do języka ojczystego jako strategia uczenia się gramatyki języka obcego: perspektywa polskich uczniów języka angielskiego". *Neofilolog* 48/1: 73-88.
- Widła, H. 2016. "Zmierzch bilingwizmu i jego skutki". *Neofilolog* 47/1:9-19.
- Wierzbicka, A. 1996. "Japanese cultural scripts: cultural psychology and 'cultural grammar'". *Ethos*, 24(3): 527-55.
- Wilczyńska, W. (red.). (2002). "Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej." (w) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie w komunikacji ustnej* (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 51-68.
- Witte, H. 2000. *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*, Tübingen: Stauffenburg.

Giota Gatsi

Université Aristote de Thessalonique, Grèce

<https://orcid.org/0000-0003-3677-3358>

gatsipan@gmail.com

**ANALYSE DES PROPOS TENUS PAR DES REFUGIÉS MINEURS
NON ACCOMPAGNÉS DANS DES TEXTES IDENTITAIRES.
NOUVEAUX VECTEURS D'INCLUSION ?**

**An analysis of identity text entries by unaccompanied
refugee minors. New ways to support inclusion ?**

According to EKKA (National Center of Social Solidarity), in 2016, almost 5000 unaccompanied minor refugees were registered in Greece. Our research is part of a research for new methodological tools enabling language teachers to adapt their teaching to the needs of these new learners, in particular by exploiting their cultural and linguistic capital. One of these tools is the "identity text" which, according to Cummins (2006), is a reflection of the author's identity at some point in his/her biography. The hypotheses of our research are that the production of identity texts by unaccompanied minor refugees can reinforce (H1) their self-esteem, (H2) their motivation for learning new languages in school and (H3) the development of skills that could lead to better integration (affective, linguistic, cultural and socio-cultural) within the host country's school system. These hypotheses are confirmed by the results of cross-content analysis of a collection of identity texts produced online (on Facebook) in 2016-2017 by 30 unaccompanied minor refugees of Syrian, Afghan and Pakistani origin, aged between 14 to 18 years old. It appears that our three hypotheses are validated to a significant extent. These findings may be an incentive for language teachers, but perhaps also for the actors of Formal and Non Formal education to observe and anchor the linguistic and cultural skills of newly arrived refugees, so that they find their place more easily in a welcoming society.

Keywords: identity texts, unaccompanied minors refugees, plurilingual identity, integration

Słowa kluczowe: narracje tożsamościowe, nieletni uchodźcy bez opieki, tożsamość różnojęzyczna, integracja

1. Introduction

La crise des réfugiés s'est traduite par une augmentation considérable du nombre des réfugiés « mineurs non accompagnés », de ces enfants ou adolescents qui arrivent dans un pays en quête de protection internationale, sans famille ni quelque autre accompagnateur adulte. Selon le Centre national pour la solidarité sociale, de janvier 2016 à novembre 2017, 10 175 mineurs non accompagnés ont été enregistrés en Grèce (Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, 2017 : 1). La plupart d'entre eux viennent de la Syrie, de l'Afghanistan, de l'Irak ou du Pakistan (*Id.* : 3). Ces enfants non accompagnés sont détenus dans des conditions inadéquates, le plus souvent dans des installations fermées, ou en garde à vue par la police pendant de longues périodes, faute de logement stable et sûr, à court ou à long terme (Rapport collectif de Act!onaid *et al.*, 2016 : 4). Actuellement, davantage d'abris de transit et de longue durée ont été créés par des Organisations non gouvernementales, avec la collaboration du ministère du Travail. Mais le transfert des enfants dans ces structures est retardé, en raison de leur surpeuplement actuel. L'éducation de la majorité de ces enfants a été perturbée pendant de très longues périodes, par la durée de leurs voyages et par le temps passé à attendre en Grèce.

Aucune inscription systématique des élèves dans les écoles n'est réalisée et les élèves qui fréquentent malgré tout l'école grecque sont confrontés à des difficultés considérables, en raison de l'absence de mise en place de programmes d'études interculturels et d'approches pédagogiques inclusives. Les enfants non accompagnés qui se trouvent en détention dans des installations fermées ont un accès aux loisirs et à l'éducation mais les enfants non accompagnés détenus dans les postes de police n'ont pas ces possibilités.

Les camps qui disposent d'espaces d'apprentissage dédiés sont rares (*Id.* : 5). Les enfants résidant dans des refuges participent à des activités éducatives et reçoivent notamment des cours de langue, principalement dispensés en grec, mais aussi en anglais, en français et en allemand. Aucun de ces cours ne se fait dans leurs langues d'origine. Les mineurs non accompagnés s'expriment en arabe, en farsi, en ourdou ou dans une combinaison de ces langues. Leur compétence linguistique n'est pas nécessairement associée à

leur origine ethnique : elle peut être associée aussi à leur pays de socialisation. Par conséquent, ils utilisent des répertoires linguistiques liés à un ou plusieurs langages, registres ou genres.

Cette situation conduit les chercheurs à mettre au point de nouveaux outils méthodologiques permettant aux enseignants des langues d'adapter leur enseignement aux besoins de ces primo arrivants, en se concentrant sur l'exploitation de leur capital culturel et linguistique. Un de ces outils est le « texte identitaire ».

Cummins (2006) utilise le terme de *textes identitaires* pour décrire :

« Les produits du travail de création ou des performances créatives d'élèves, réalisés au sein de l'espace pédagogique et orchestré par le professeur. Les étudiants investissent leur identité dans la création de ces textes qui peuvent être écrits, parlés, visuels, musicaux, joués ou constituer des combinaisons multimodales. Le texte identitaire tient alors lieu de miroir dans lequel se reflètent leurs identités sous un jour positif. »¹

Le texte identitaire constitue donc un reflet de l'identité de son auteur, à un moment donné de sa biographie. Il permet de découvrir des moments difficiles de sa biographie qui peuvent influencer / avoir influencé son apprentissage. Ainsi, par le biais des textes identitaires, enseignants et chercheurs tentent de donner une voix aux réfugiés, de faire remonter à la surface la complexité de leur identité et leurs répertoires linguistiques.

On peut rapprocher ces notions de « textes identitaires » et d'« identités » de celle des « récits de vie » introduite par Deprez en 2006. Deprez montre que ces textes permettent de mieux connaître la vie du nouvel arrivé par le biais de ses productions écrites, de lui faire effectuer le récit de moments difficiles d'une façon moins directe. Pour Deprez, les récits de vie constituent un outil permettant de connaître l'auteur au travers d'une littérature réalisée dans sa première langue et d'utiliser justement cette littérature pour l'apprentissage d'une nouvelle langue.

L'usage du texte identitaire permet notamment aux élèves de mettre en valeur leur profil et, en particulier, leur identité plurilingue. Durant ces dernières années, il a constitué un outil de recherche. Ainsi, dans des classes de l'école primaire et dans le cadre d'un cours de langue française, nous avons

¹ Cummins et al (2006) Trad. de l'anglais « [...] the products of students' creative work or performances carried out within the pedagogical space orchestrated by the classroom teacher. Students invest their identities in the creation of these texts which can be written, spoken, signed, visual, musical, dramatic, or combinations in multimodal form. The identity text then holds a mirror up to students in which their identities are reflected back in a positive light ».

fait produire par les enfants de familles migrantes un grand nombre de textes identitaires (Cf. Auteur, 2009a, 2009b, 2010, 2011 ; Auteur en collaboration, 2010 ; Auteur en collaboration, 2013). Il s'agit de textes dans lesquels les élèves sont appelés à exprimer leurs attitudes envers les autres, leur expérience dans l'apprentissage, non seulement du français mais aussi d'autres matières. Cet outil nous a aidés à découvrir le bagage linguistique des apprenants et à appliquer, par exemple, « le principe de l'interdépendance » et/ou d'autres didactiques du plurilinguisme (Auteur, 2017)

Ces utilisations qui peuvent être faites du texte identitaire apparaissent clairement dans un texte produit dans un camp pour réfugiés mineurs non accompagnés, dont nous livrons la reproduction (Extrait 1) et la traduction ci-dessous.

انا اسمي سالم من سوريا كنت في عائلة متواضعة ولكن
 حياتي سعيدة لأنني بالقرب من أهلي وأهليين ولكن
 أنا لدي شعور قوي بأنني لا أعلم ولدي هنا صديق واحد
 له يسكن في ديانة سخنة أنا أريد الجميع سعيد بحياته لا أهتم
 بعد مات لدي أمي وأبي العزيزين لكن أريد أن أعود إلى وطني
 أنا أحب اللغة الانكليزية وأتكلها وأريد أن أتعلم الألسان أنا أهتم
 فقط أن يرجع لي أهلي وأهليين أريد أن أذهب إلى أهلي
 في سوريا دائما فتوت لا أريد لأي شخص أن يمر بالذرية
 مررت بها.

Je m'appelle Salem de Syrie. Je suis issu d'une famille simple. J'avais une vie heureuse parce que j'étais auprès de mes parents et des personnes que j'aime. J'ai une volonté très forte, celle de ne pas laisser tomber. Ici, j'ai des amis qui m'aident. Je ne m'intéresse à aucune religion. Je veux que tout le monde soit heureux dans sa vie et je ne souhaite le mal de personne. J'espère rentrer dans ma patrie. Mes mère et père bien aimés sont morts. Mais qu'est-ce qu'on peut faire... le destin. J'aime la langue anglaise, je la parle ; et je veux apprendre l'allemand. La seule chose que je souhaite est que mes parents et les personnes que j'aime reviennent. Je voudrais aller chez mon frère en Allemagne et devenir neurologue parce que j'avais perdu mon calme en Syrie, j'étais tout le temps perdu. Je ne souhaite à personne de traverser ce que j'ai subi.

Extrait 1 : Exemple de texte identitaire.

Nous tenterons de démontrer que la production de textes identitaires par des réfugiés mineurs non accompagnés peut renforcer leur estime d'eux-mêmes (H1), leur motivation pour l'apprentissage de nouvelles langues à l'école (H2) et le développement de compétences qui pourraient conduire à une meilleure intégration (aux plans affectif, linguistique, culturel et socioculturel) au sein du système scolaire du pays d'accueil transitoire ou définitif (H3).

2. Méthodologie

Cette recherche participative porte sur une collection de textes identitaires produits en ligne ou en présentiel en 2017 par 30 réfugiés mineurs non accompagnés d'origine syrienne, afghane ou pakistanaise, âgés de 14 à 18 ans, résidant initialement au centre d'accueil de Diavata, dans la banlieue de Thessaloniki (Grèce), et dont certains ont pu finalement rejoindre des parents éloignés en Allemagne et en Belgique (réunification familiale). Au centre d'accueil de Diavata, le projet didactique dans lequel ces activités ont été proposées était peu contraignant : il s'agissait simplement, pour les animateurs et les enseignants des langues, d'organiser des activités éducatives qui leur semblaient les mieux adaptées à aider les réfugiés mineurs non accompagnés dans leur voyage et leur éventuelle installation.

Les productions et les interactions étudiées étaient publiques, publiées sur le réseau Facebook, ou privées, postées sur la messagerie Messenger. La langue en ligne se matérialise au moyen de claviers et la variabilité de la forme linguistique écrite suppose une série de fonctions pragmatiques « dans le travail de contextualisation et l'indexation des identités sociales et des relations » (Androutsopoulos, 2014 : 5). En suivant les réactions de leurs camarades en ligne et en interagissant avec eux, les adolescents ont pu intégrer et mieux comprendre – par le biais des outils offerts par Facebook comme, par exemple, la traduction automatique de leurs commentaires – les normes du texte identitaire et sont ainsi parvenus à produire du sens. Le dégageant de toute norme stricte d'écriture a entraîné une participation plus active. Dans ces textes, on pourrait dire que les jeunes réfugiés observés s'ouvrent à la diversité linguistique et deviennent plus curieux à propos des langues utilisées par leurs pairs (Armand *et al.*, 2014).

La méthodologie adoptée est la même que celle de nos précédentes recherches (Cf. par exemple, auteur en collaboration, 2013) : une *analyse de contenu* du corpus a permis d'isoler et de recenser les représentations qu'ont les élèves de leur identité et de tout ce qui leur semble contribuer à la constitution de cette dernière. Le complètement d'une grille d'analyse (Fig. 1), construite et appliquée par deux chercheurs indépendants, a ainsi abouti à des résultats sensiblement identiques.

Cette grille revêt la forme d'un tableau à double entrée. Les *micro/macro fonctions* (CECR, 2001) réalisées par les réfugiés dans leurs textes sont recensées puis portées en abscisse. Les *référents* (CECR, 2001) relevés sont, quant à eux, portés en ordonnée.

	AIDE	AMI	AMITIÉ	APPRENTISSAGE	AVENIR	BESOIN	COMPRÉHENSION	CONNAISSANCE	COURS	DIFFICULTÉ	ÉCOLE	ESPOIR/ESPÉRANCE	ÊTRE HUMAIN	FACILITATION	FACILITE	FÉLICITATIONS	FIERTÉ	GENS/PERSONNE	IMPORTANCE	LANGUE	LANGUE D'ORIGINE	LANGUE DU PAYS D'ACCUEIL	LANGUE MATERNELLE	LANGUE UNIVERSELLE	LIEU DE RÉSIDENCE	MAINTENANT (MOMENT)	MOTIVATION	...	
ANNONCER UN PROJET																													
CONSEILLER																													
DÉCRIRE																													
DÉNOMBRER QUELQUE CHOSE																													
DONNER UNE/DÉS INFORMATION SUR																													
EXPLIQUER																													
EXPRIMER UN SENTIMENT																													
FAIRE UNE HYPOTHÈSE																													
JUSTIFIER																													
RACONTER CE QU'IL S'EST PASSÉ																													
RÉALISER UN PROJET																													
SALUER																													
SE DÉCRIRE																													
SE NOMMER																													
SOUHAITER																													
...																													

13
(nombre d'occurrences)

Figure 1 : Modèle de tableau permettant la mise en relation des fonctions réalisées et des référents recensés.

Une telle disposition permet – outre une indexation pratique des séquences isolées – de ne pas nous limiter au recensement des seules références aux pratiques d'apprentissage des langues et de systématiquement déterminer l'utilisation fonctionnelle (« donner des informations sur... », « exprimer un sentiment », « justifier » qui est faite de chacun des énoncés intégrant l'un des référents (avenir », « fierté », « motivation »). Ces listes de fonctions et de référents sont constituées et complétées par les chercheurs au fil de l'analyse des textes composant le corpus. Le nombre d'occurrences de chaque paire (*fonction, référent*) est également calculé.

3. Résultats

3.1 Renforcement de l'estime de soi

Les résultats de l'analyse, issus de la synthèse des représentations identitaires le plus souvent exprimées, sont les suivants².

² Les reproductions de fragments de textes identitaires sont toutes accompagnées d'une traduction par l'auteur, placée désormais en note, en bas de page.

La production de textes identitaires par des réfugiés mineurs non accompagnés semble contribuer au renforcement de leur estime de soi. Le processus de la rédaction de ces textes dans un climat de confiance paraît avoir créé chez eux une sorte de fierté née des compétences acquises. La dynamique du groupe formé tout au fil de la coopération avec la tutrice a probablement joué un rôle important. On peut parler d'un contexte d'échanges fertiles à travers diverses pratiques pédagogiques et psychosociales qui ont permis l'établissement d'un climat d'interaction, de confiance, de respect mutuel.

Ainsi, les auteurs des textes identitaires ne craignent pas ou plus de présenter les grands traits de leur personnalité :

« J'ai une volonté très forte, celle de ne pas laisser tomber. »

Ils mettent en avant leur répertoire plurilingue, leur plurilinguisme, comme un atout majeur de leur identité. Une augmentation de la fréquence des échanges de pratiques plurilingues et du translanguage³ – notamment l'alternance codique (Cummins, 2006) – au fil des interactions est d'ailleurs également observée au fil du temps (Extrait 2).

Extrait 2. Hey everyone my name is Ratihb i m from afghanistan i live in germany before i was in greece my mother language is dari but i can speak urdu,english,deutsch,persian and a little ellinika melaw me 😊 amd i really miss my friends from greece love you all guys 🤗🤗🤗🤗 [Λείτε τη μετάφραση](#)
[Μου αρέσει!](#)

Extrait 2 : Conscience des bienfaits du plurilinguisme.⁴

3.2. Renforcement de la motivation

La production de textes identitaires par des réfugiés mineurs non accompagnés peut renforcer leur motivation pour l'apprentissage de nouvelles langues à l'école (Extrait 3). Ils manifestent une réelle appétence pour un milieu d'apprentissage alternatif. L'école qui semble avoir une autre structure par rapport à celle de leur pays d'origine encourage plus à l'apprentissage de plusieurs langues, se présente comme plus ouverte à la diversité linguistique.

³ Comme l'a noté García (2011) pour les étudiants qui utilisent le translanguaging, cela devient un élément clé de la production de sens. Cette pratique permet aux bilingues émergents de relever des défis dans la compréhension et la production du langage lorsqu'ils créent leur propre texte et transmettent leurs voix uniques (Tsokalidou, 2016)

⁴ Traduction par l'auteur : « Salut à tout le monde, je m'appelle Ratihb je suis d'Afghanistan j'habite en Allemagne avant j'étais en Grèce ma langue maternelle est le dari mais je peux parler urdu, anglais, allemand, persan et un peu le grec « ellinika melaw » (translittération de la phrase grecque *je parle grec*) et mes amis de Grèce me manquent, je vous aime tous. »



Hello everybody my name is Ahmad I am from Syria and living now in Belgium in the capital Brussels I speak Arabic and English learning now French and Dutch and in soon future I would like to learn Greek language cause I had already experience with this language and I have a lot of great friends from there then I could talk with them in they are language Δείτε τη μετάφραση

Μου αρέσει!

· Απάντηση ·

2

· 23 Μαΐου στις 9:43 π.μ.

Ασπίρηση



Even here the school it's great with the teachers they are so kind in that job but also we have to be respectful for what they are doing to us the language it's little bit hard to learn it but I believe when you like or love something and you will focus on it then you gonna to got it and succeed Δείτε τη μετάφραση

Extrait 3 : Renforcement de la motivation.⁵

Le profil de l'enseignant constitue un facteur encourageant pour l'apprentissage des langues. Les réfugiés ressentent l'influence positive que peuvent avoir des enseignants-modèles sur l'évolution de leurs pratiques. Selon les témoignages oraux, mais aussi dans leurs productions écrites, les adolescents ont observé une grande différence entre les profils des enseignants qui avaient d'habitude un profil autoritaire et distant vis-à-vis des élèves dans les écoles d'origine⁶ :


« De même, ici les écoles sont géniales avec les enseignants ; ils sont si gentils.
» « Maintenant j'apprends le français et le hollandais. »

Pour les réfugiés, la difficulté de l'apprentissage des langues est occultée par les bienfaits que procurent la connaissance de ces langues (Extrait 4). Ces langues d'origines appartiennent à des branches (sous-familles) de langues différentes et/ou utilisant des alphabets différents, ce qui rend souvent l'apprentissage plus difficile. Cependant les avantages que procurent l'apprentissage de ces langues effacent les difficultés rencontrées et activent l'intercompréhension et la construction du sens par le biais d'autres mécanismes comme celui du translangage qui construit du sens compréhensible, qui favorise l'inclusion des autres et qui médiatise la compréhension à travers les groupes linguistiques (García, 2009 : 307-308).

⁵ Trad. : « Bonjour à tous, je m'appelle Ahmad, je suis de Syrie et je vis maintenant en Belgique dans la capitale, Bruxelles. Je parle arabe et anglais, maintenant j'apprends le français et le néerlandais et dans un proche avenir je voudrais apprendre l'anglais j'avais déjà l'expérience de cette langue et j'ai beaucoup de bons amis à partir de là, alors je pourrais parler avec eux dans leur langue »

⁶ Dans leurs témoignages, les réfugiés se réfèrent aux enseignants rencontrés en Grèce et aussi dans les pays d'accueils finaux.


Analyse des propos tenus par des réfugiés mineurs non accompagnés dans...

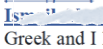
ed It's help to connection with people and to understand each other and i like to learn everything difficult to make easy for another people they see it difficult and i have many friends from different countries so i like to speak with them in they are language 😊😊😊❤️ [Λείτε τη μετάφραση](#)

Extrait 4 : Effacement de la difficulté de l'apprentissage des langues.⁷

Les réfugiés prennent ainsi conscience du fait que l'apprentissage de la langue d'accueil à l'école constitue un facteur primordial pour une intégration dans la société (Extraits 5 & 6). Les adolescents qui, à cause de la guerre souvent, n'ont pas eu la chance d'avoir une littératie dans quelque langue (auteur, 2018, recherche en cours) présentent, d'une façon mûre et expérimentée, que les langues facilitent leur propre intégration dans la société d'accueil. Selon nos données sur le terrain, d'ailleurs, les adolescents plurilingues dans les sociétés d'accueil jouent souvent le rôle de médiateurs pour leurs pairs.

[Επεξεργασία](#)

ed Hello my name is Abdallah i am from Iraq my mother tongue is Arabic and i speak English and Greek and now i learn Germany because i am living in German i would like to learn Spain and French [Λείτε τη μετάφραση](#)

annar Hello my name is Ismail am from Syria my mother tonight is Arabic and I speak English and Greek and I living in Germany and I learn German I want to speak French and Japanese [Λείτε τη μετάφραση](#)

Extraits 5 & 6 : Facteurs d'inclusion.⁸

Les réfugiés manifestent par ailleurs la volonté qu'ils ont d'affirmer leur plurilinguisme et de maîtriser de nouvelles langues (Extrait 7). Leur intention de faire des études ou d'être intégrés est étroitement liée avec l'apprentissage des langues.

« J'essaie d'apprendre l'arabe puis j'apprendrai le français, l'italien et l'allemand »



29 Mofou

ام اول از همه رمضان را به همه تبریک میکنم
ن امید هستم از افغانستان و الان در آتن زندگی میکنم زبان من دری است من بزبان هایش فارسی و انگلیسی هم صحبت
کنم والان در تلاش هستم تا زبان هایش عربی و یونانی و بعد هم فرانسوی و ایتالیایی و آلمانی یاد بگیرم

Extrait 7 : Volonté d'apprendre des langues.⁹

⁷ Trad. : « Ça aide à rencontrer des personnes et à se comprendre l'un l'autre et j'aime apprendre des choses difficiles pour les rendre faciles auprès d'autres personnes qui trouvent ça difficile et j'ai plein d'amis issus de différents pays et ainsi j'aime parler avec eux dans leur propre langue »

⁸ Trad. fidèle : « Bonjour mon nom est Abdallah je suis d'Irak ma langue maternelle est l'arabe et je parle anglais et grec et maintenant j'apprends l'Allemagne parce que je vis en allemand je voudrais apprendre l'Espagne et le français

⁹ Trad. : « Je vous félicite au nom de tout le Ramadan

Ils prennent aussi conscience du fait que certaines langues sont plus disséminées que d'autres (Extrait 8) et qu'il est important d'en tenir compte pour son avenir professionnel.

« Si tu peux parler anglais tu peux parler avec tout le monde »



Γεια σας! Hello everyone. My name is usman i am from pakistan. But now i am in sandorini island of greece. I can speak english greek turkish punjabi urdu siraiki pashto and little bit persian. But my mother tongue is punjabi. I want to learn only English. Because If you can speak english you can speak with all world. I think in world if you go any country you can talk with this country people. I can speak british english. But i want to learn american english.

Extrait 8 : Intérêt des langues plus disséminées.¹⁰

3.3. Développement de compétences inclusives

La production de textes identitaires par des réfugiés mineurs non accompagnés peut aussi renforcer le développement de compétences qui favorisent l'inclusion dans les pays d'accueil transitoire ou définitif.



Γεια σου Αραβικά Hi everyone, my name is Ahmad from Palestine. I live in Germany. The city of Mannheim. I speak Arabic, English and German a little. In the future I will learn Spanish [Δείτε τη μετάφραση](#)

Τέλειο!

· [Απάντηση](#) ·

1

· 23 Μαΐου στις 10:51 π.μ.

[Αφάιρες](#)



Γεια σου Αραβικά When you learn many foreign languages you can work many relationships with the world and can work easily and also help the world who need help [Δείτε τη μετάφραση](#)

Extraits 9 & 10 : Facilitation de la communication.¹¹

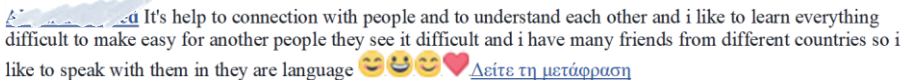
J'espère vivre en Afghanistan et maintenant à Athènes Ma langue est le dari Je parle anglais et anglais dans mes propres langues J'essaie d'apprendre les langues arabes à Vinny et ensuite le français, l'italien et l'allemand.»

¹⁰ Trad. : « Bonjour à tous. Mon nom est Usman je suis du Pakistan. Mais maintenant je suis à l'île de Santorin en Grèce. Je peux parler anglais grec turc punjabi urdu siraiki pashto et peu peu persan. Mais ma langue maternelle est le punjabi. Je veux apprendre seulement l'anglais. Parce que si vous pouvez parler anglais, vous pouvez parler avec tout le monde. Je pense que dans le monde si vous allez n'importe quel pays, vous pouvez parler avec les gens de ce pays. Je peux parler l'anglais britannique. Mais je veux apprendre l'anglais américain. »

¹¹ Trad. : « Bonjour à tous, je m'appelle Ahmad de Palestine. Je vis en Allemagne. La ville de Mannheim. Je parle l'arabe, l'anglais et un peu l'allemand. Dans l'avenir, j'apprendrai l'espagnol.

Les langues apprises jettent un pont entre les gens qui permet l'établissement de la communication (Extrait 9 & 10).

Les langues apprises constituent une aide pratique et favorisent la compréhension mutuelle. Les représentations du plurilinguisme sont toutes très positives (Extrait 11). Ces langues, recensées lors de la composition des répertoires de sujets étudiés, peuvent contribuer à la création de sens. Ces stratégies variées peuvent être considérées comme un processus ou une réalité potentielle et dynamique susceptible de développer ou d'améliorer les aptitudes et les compétences plurilingues qui accompagneront des jeunes tout au long de leur vie.

 It's help to connection with people and to understand each other and i like to learn everything difficult to make easy for another people they see it difficult and i have many friends from different countries so i like to speak with them in they are language 😊😊😊❤️ [Λείτε τη μετάφραση](#)

Extrait 11 : Représentations positives du plurilinguisme.¹²

La connaissance d'autres langues permet aux réfugiés de présenter leur bagage socioculturel, des valeurs importantes dans leur culture d'origine. En d'autres termes, les réfugiés peuvent mettre en avant leurs identités. Ces identités sont également enrichies (Spotti, 2011). Les mots ont donc une charge idéologique (Rampton, 2005) puisqu'ils sont soumis aux valeurs en jeu, au moment et dans l'espace où ils sont prononcés (Blommaert, 2005). Ainsi, des productions écrites des adolescents, émerge une réflexion sur les valeurs culturelles qui composent justement cette charge idéologique. La langue constitue donc un lien avec la culture du pays d'origine, mais aussi l'élément de base de la préservation d'une identité particulière.



من زبان فارسی یونانی و یه زره انگلیسی بلدم واسه من هم کمک کردن رفیق های خوب و زبان یک چیز مهمی است که باید یاد بگیرم اگه زبان بلد باشی همه چیز واسه آسان میشه. من یونانی را در یونان یاد گرفتم و انگلیسی هم همینطور. زبان یک چیزه مهمی است که میتوانی با مردم بیشتر آشنا بشی 😊

Extrait 12 – Familiarisation avec l'Autre¹³

Quand on apprend beaucoup de langues, on peut créer beaucoup de relations dans le monde et on peut travailler facilement et aussi aider les gens qui en ont besoin »

¹² Trad. : « Ça aide à rencontrer des personnes et à se comprendre l'un l'autre et j'aime apprendre des choses difficiles pour les rendre faciles auprès d'autres personnes qui trouvent ça difficile et j'ai plein d'amis issus de différents pays et ainsi j'aime parler avec eux dans leur propre langue ».

¹³ Trad. : « Si vous parlez la langue, tout devient facile. J'ai également appris le grec en Grèce et l'anglais. La langue est une chose importante que vous pouvez faire, pour mieux connaître les gens ».

L'usage d'autres langues permet aussi que se développe l'empathie, la familiarisation avec l'Autre (Extrait 12). Une sorte de biographie langagière (Thamin & Simon, 2009) qui est discernable dans les productions exprime la prise de conscience par les réfugiés du fait que le répertoire plurilingue constitue une source de richesse et un outil de contact avec les autres. Une identité toujours en évolution est présentée, une identité composée de plusieurs appartenances : l'appartenance religieuse et l'appartenance linguistique qui sont, à l'évidence, parmi les plus puissants constituants d'une identité. Mais ils fonctionnent différemment, et se trouvent parfois en concurrence : l'appartenance religieuse est exclusive, l'appartenance linguistique ne l'est pas (Tsokalidou & auteur, 2009). Le développement de l'appartenance linguistique et culturelle, par le biais de ces textes pourrait contribuer à réduire les tensions au sein des sociétés européennes comme dans le reste du monde.

4. Discussion

La production de textes identitaires par des réfugiés mineurs et non accompagnés peut donc bien renforcer

- l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, l'affirmation sous un jour gratifiant de leur personnalité, de leurs valeurs, de leur plurilinguisme (H1) ;
- leur motivation pour l'apprentissage de nouvelles langues à l'école, la conscience des bienfaits de la connaissance des langues, la prise de conscience du facteur d'inclusion que constitue l'apprentissage des langues (H2) ;
- le développement de compétences qui pourraient conduire à une meilleure intégration au sein du système scolaire du pays d'accueil par la construction d'un pont de communication, l'intercompréhension et l'empathie (H3).

Le texte identitaire constitue donc un outil prêt à l'emploi, mais pour peu que soit instauré un climat de confiance entre acteurs de l'éducation. Comment créer de telles conditions ? Sommes-nous prêts, en tant qu'écoles européennes, à accueillir ou à intégrer ce vaste répertoire des langues évoqué ? Comment les didactiques du plurilinguisme pourraient-elles contribuer à cette intégration ?

Les résultats de notre étude peuvent inciter les enseignants de langues, mais aussi peut-être l'École dans sa globalité ainsi que les organisations non gouvernementales à observer puis à ancrer les compétences linguistiques et culturelles des réfugiés nouvellement arrivés, afin qu'ils trouvent plus facilement leur place dans la société qui les accueille.

Une étude des processus d'articulation des identités chez les mineurs réfugiés sera très utile pour leur intégration dans l'éducation institutionnelle, en Grèce

ou ailleurs. La diffusion de nos résultats auprès des enseignants, des formateurs des enseignants et des décideurs peut sensibiliser à des questions telles que celles de l'interaction entre les langues, du plurilinguisme et des pratiques de translinguage (García, 2009), en tant que ressources utiles pour l'apprentissage et l'enseignement. Le texte identitaire quelle que soit sa forme nous incite à mieux prendre conscience de la nécessité croissante de la découverte des identités plurielles qui nous entourent, la nécessité cruciale de l'ouverture vers l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

- Act!onaid, Care, Norwegian Refugee Council, Rescue, International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies, Danish Refugee Council, Jesuit Refugee Service, Save the Children, Solidarity Now, Oxfam, Translators without Borders (2016), *More than Six Months Stranded – What Now? A Joint Policy Brief on the Situation for Displaced Persons in Greece*. Rapport sans sauteurs. Repéré à <http://www.statewatch.org/news/2016/oct/greece-More-than-Six-Months-Stranded-What-Now.pdf>
- Armand Fr., Combes E., Boyadjieva G., Petreus M. et Vatzlaaroussi M. (2014), *Écrire en langue seconde : les textes identitaires plurilingues* (dans) "Québec français", n° 173, p. 25-27.
- Androutsopoulos J. (2014), *Moments of sharing: Entextualization and linguistic repertoires in social networking* (dans) "Journal of Pragmatics", n° 73, p. 4-18.
- Bernaus M., Andrade A.I., Kervran M., Murkowska A. et Trujillo Sáez F. (2007), *Kit de formation*. Strasbourg/Graz : Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes.
- Blommaert J. (2005), *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candelier M. et al. (2012), *Le CARAP : Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à : <http://carap.ecml.at/> [consulté le 05.01.2018].
- Cummins J., Bismilla V., Chow P., Giampapa F., Leoni L. et Sandhu P. (2006), *ELL Students Speak for Themselves: Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms*, Repéré à : <http://www.curriculum.org/secretariat/files/ELLidentityTexts.pdf> [consulté le 05.01.2018].
- Cummins J. (2009), *Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-Based Strategies for Closing the Achievement Gap* (dans) "Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners", n° 11(2), p. 38-56.

- Delhaye O. et Gatsi G. (2013), *Bonnes pratiques méthodologiques pour renforcer l'estime de soi des élèves migrants dans une école primaire en Grèce* (dans) "Éducation et sociétés plurilingues" n° 34, p. 55-68.
- De Bonville J. (2000), *L'analyse de contenu des médias : de la problématique au traitement statistique*. Paris-Bruxelles : De Boeck-Université.
- Deprez C. (1996), *Parler de soi, parler de son bilinguisme, entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingue*, (dans) "AILE", n° 7, p. 155-180.
- Deprez C. (2000), *Histoires de langues, histoires de vies* (dans) "Cahiers de sociolinguistique", n° 5, p. 167-174.
- García O. (2009), *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell
- García O. (2011), *Educating New York's bilingual children; constructing a future from the past* (dans) "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", n° 14, 2 : p. 133-153.
- Gatsi G. – Γάτση, Γ. (2009a), *Τι μας λένε τα δίγλωσσα παιδιά* (dans) "Πολύδρομο", n° 1, p. 58-62.
- Gatsi G. – Γάτση, Γ. (2009b), *Τι μας λένε τα δίγλωσσα παιδιά* (dans) "Πολύδρομο", n° 2, p. 67-74.
- Gatsi G. – Γάτση, Γ. (2010), *Τι μας λένε τα παιδιά μας* (dans) "Πολύδρομο", no 3, p. 92-97.
- Gatsi G. – Γάτση, Γ. (2011), *Τι μας λένε τα παιδιά μας* (dans) "Πολύδρομο", no 3, p. 79-82.
- Gatsi G. (2017), *Contribution du texte identitaire au renforcement de l'identité plurilingue et à l'accroissement de la motivation pour l'apprentissage d'une nouvelle langue à l'école* (dans) "Revue Méthodal", n° 1. Repéré à <https://revue.methodal.net/?article97> [consulté le 05.01.2018].
- Gatsi G. et Delhaye O. (2015), *Représentations de l'identité pluriculturelle et épanouissement scolaire : aux « pays magique des plurilingues »* (dans) "Migration et société", n° 162, p. 121-138.
- Gkaintartzi A., Gatsi G., et Tsokalidou R. – Γκαϊνταρτζή Α., Γάτση, Γ., Τσοκαλίδου Ρ. (2010), *Παιδικές ταυτότητες μέσα από παιδικές φωνές: πολύγλωσσα παιδιά στο ελληνικό σχολείο* (dans) Πρακτικά Τέταρτου Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών: Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο από το 1204 έως σήμερα (Identities in the Greek world from 1204 to the present day). Πανεπιστήμιο Γρανάδας, 9-12/09/2010.
- Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (2017). *Rapport du Centre national pour la solidarité sociale. Situation actuelle des mineurs*

non accompagnés en Grèce. Repéré à <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/61145>

- Rampton B (2005), *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Manchester: St. Jerome.
- Spotti M. (2011), *Modernist language ideologies, indexicalities and identities: Looking at the multilingual classroom through a post-Fishmanian lens* (dans) "Applied Linguistics Review", n° 2, (2), p. 29-50.
- Thamin N. et Simon D.-L. (2009), *Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières* (dans) "Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique" (CAS), n° 4 (Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique), E. Huver et M. Molinié (dir).
- Tsokolidou R. (2016), *Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/Disadvantages*, p. 108-118.
- Tsokolidou R. et Gatsi G. (2009), *Questions de langue et d'identité : le cas d'Amin Maalouf* (dans) "Synergies", n° 2, p. 195-202.

III.

**INTERCULTURALITY
FROM A TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVE**

Jean-Paul Narcy-Combes

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France

<https://orcid.org/0000-0001-8318-8501>

jean-paul.narcy-combes@wanadoo.fr

COMMENT LA RÉFLEXION SUR LE TRANSCULTURING CONDUIT À REPENSER LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

How reflecting on transculturing leads to reconsidering intercultural competence

This article deals with the link between transculturing and translanguaging and what this link reveals. The ensuing transdisciplinary analysis shows that so-called intercultural competence results from the same emotional and cognitive processes as the theory of mind (social comprehension) that we all develop to relate to others. Turning to social psychology may then lead to more effective pedagogical approaches to “intercultural competence”.

Keywords: transculturing, translanguaging, emotions, cognition, intercultural competence

Słowa kluczowe: transkulturowość, transjęzyczność, emocje, myślenie, kompetencja międzykulturowa

1. Introduction

Le parallélisme entre ce que certains appellent *transculturing* (comportements transculturels) et le construit de *translanguaging* (production translangagière) a éveillé notre intérêt. Pour García (2009), la production translangagière est un ensemble de processus qui englobe de multiples pratiques discursives et qui est la norme dans les communautés multilingues. Wei (2017)

le décrit comme l'ensemble des performances linguistiques des locuteurs plurilingues, leur permettant de dépasser leurs limites dans les codes qu'ils utilisent par un jeu d'alternance entre eux dans la combinaison des structures et des formes pour exprimer leurs messages, leurs valeurs et leurs identités et préciser leurs relations. Néanmoins, le discours peut être quelquefois monocode, ce qui ne signifie pas qu'il y a unicité culturelle en amont, comme Wei (2017) nous le montre avec un corpus de *New Chinglish*, fréquent à Singapour. Les énoncés ou termes sont en anglais courant, ou cohérent avec le lexique de l'anglais, avec une connotation spécifique pour des locuteurs du chinois, ou des locuteurs de l'anglais en contact avec des chinois. On y trouve :

- *Smilence*: *smile* plus *silence* (réaction stéréotypée des chinois).
- *Chinsumer*: mélange de '*Chinese consumer*' (acheteur compulsif de produit de luxe).

Du côté francophone, de tels phénomènes sont repérés au Liban également, par exemple, (Wehbe, 2017).

Cette contribution part d'une recherche initiée dans Narcy-Combes Jean-Paul (2018). Une réflexion théorique sur la cognition et la personnalité (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019) nous a sensibilisés à nouveau au rôle de la théorie de l'esprit (voir infra) que notre domaine mentionne peu. La soutenance de Judith White (2018) a lancé un débat qui nous a conduit à affiner notre compréhension de la façon dont les individus gèrent leurs rencontres avec autrui. Nous voudrions aller au-delà du langage : nous postulons que toute production translangagière révèle des processus internes antérieurs au discours qui en est une conséquence, et ce sont les circonstances qui déterminent le choix du ou des codes (Grosjean, 2008). Nous nous plaçons au niveau du vécu où le discours véhicule des expériences multiples qui l'expliquent et nous avançons que la façon dont les individus gèrent leur discours et leurs comportements révèle leur complexité individuelle et, de ce fait, culturelle. Pour nous, les comportements transculturels (Baena, 2006) expliquent les productions translangagières et cet article poursuivra la réflexion entamée dans Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019). Nous partirons de l'énonciation, pour nous tourner ensuite vers l'action et son lien avec l'identité et la façon dont celle-ci se construit dans nos interactions dans des contextes multiples. Nous verrons si les interactions langagières sont décrites comme le reflet d'une pluralité culturelle et langagière.

Nous nous appuyerons sur plusieurs auteurs, dont Dervin (2011) et Baena (2006), à qui nous avons emprunté le terme *transculturating*¹. D'autres références soulignent la complexité de ces phénomènes. Saïd (2002) décrit la

¹ Nous parlons de comportements transculturels. Notre définition de transculturel de ce fait ne correspond pas à celle que donne Puren dans son article dans ce numéro.

souffrance qu'ils peuvent causer et des études s'arrêtent sur la vulnérabilité qu'ils créent (Moro, 2010). Citons *L'autre*², une revue qui explore la clinique transculturelle dans les interactions entre psychisme, cultures et sociétés ce qui conduit à interroger le statut de la langue, de la culture, des théories, des dispositifs de soins voire des politiques de santé. Sans aller aussi loin, nous parcourons de nombreux champs théoriques dans le but de comprendre les expériences transculturelles pour aboutir à une position nouvelle sur la compétence dite interculturelle.

2. Réflexion transdisciplinaire

L'adjectif se justifie car l'étude se trouve au croisement de plusieurs disciplines, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, les sciences de la cognition, et bien sûr, les sciences du langage (voir Narcy-Combes M.-F., 2018) pour résoudre les problèmes que pose l'intervention sur le terrain de l'enseignement (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019). Une revue des apports de ces domaines en ce qui concerne les comportements transculturels et aux conséquences que ces croisements transdisciplinaires nous ont permis de clarifier notre compréhension de ces phénomènes.

2.1. L'énaction

Notre position en ce qui concerne la cognition se concentrera ici synthétiquement sur ce que Varela (1993) postule au niveau de la corporéité de l'intelligence cognitive. Dans le modèle qu'il propose (*l'énaction*), une cognition, n'est pas la représentation d'un monde pré-donné, mais la construction conjointe d'un monde et d'un esprit à partir de ce que vit l'individu. Cependant ce monde lui reste spécifique, précisons-nous, et ne correspond pas à ce que d'autres ont construit, ce qui interpelle le construit de culture partagée.

2.2. L'action et les différents types d'action

Enaction inclut le mot action, selon Goffman (1974) c'est par elle que nous réalisons et déterminons notre identité. Les actions (une action est rarement isolée), impliquent un travail de planification, de distribution et de coordination, et suscitent des émotions, des problèmes, des conflits qui conduisent à en modifier le cours et à nous transformer. Toute action éveille chez l'individu une forme de conscience de ses limites, de ses capacités, et de sa relation avec l'objet et avec

² https://www.transculturel.eu/Presentation-de-la-revue-L-autre-Cliniques-cultures-et-societes-Publications-transculturelles_a203.html , accès le 24/12/ 2018.

les éléments du contexte qui entrent en jeu (Rabardel, 2005). On peut distinguer (voir Goffman, 1974 ; Leontiev, 2009 ; Narcy-Combes, 2005, par ex.) :

1. l'action consciente, mobilisant des outils et des connaissances face à une nouvelle situation ;
2. l'opération, automatisée, mais attendue dans le cadre d'une grande action complexe programmée ;
3. la réaction, lors d'un événement, moins programmé. Elle est plus ou moins consciente et « imprimée » en raison de rencontres préalables de situations similaires et répond à une visée moins précise, voire non-consciente (Narcy-Combes, 2005).

Ceci nous conduit à réfléchir également en termes de visées, de désirs, de valeurs, d'objectifs, et sans doute, de ce fait, d'intention.

2.3. Intention et intentionnalité

Le dessein (plus ou moins délibéré), le niveau de l'intention permet de différencier action, opération et réaction. L'intention résulte initialement de l'interaction entre l'individu et l'environnement dans le but d'agir (Xue, 2016). Elle a des racines profondes dans la personnalité de cet individu (visées, désirs, valeurs) (Clot, 2008). Elle peut être collective. Chacun des intervenants a un parcours personnel unique qui a construit sa subjectivité (LeDoux, 2003). Il y a autant de variations individuelles que d'intervenants malgré des points communs en raison de la proximité des environnements que le groupe partage (LeDoux, 2003). Dans l'opération ou la réaction, ce serait plutôt une intentionnalité qui gouverne : une façon moins affirmée, moins consciente, de viser un résultat (Scheler, 2003).

Au-delà de l'intentionnalité et des intentions que chacun a définies, des situations imprévues se produisent, qui déclenchent des (ré)actions différentes de ce qui a été planifié, en fonction, ou non, des convictions et des objectifs qui ont été annoncés. Dans l'urgence ou dans la surprise, l'individu ne pense pas de la façon dont il verbalise sa pensée (Cicurel et Narcy-Combes, 2014). Par l'analyse de verbalisations suite à la réaction (auto-confrontation), Xue (2016) montre que ces réactions sont conditionnées par soit :

1. la personnalité même de l'individu (à son insu),
2. des émotions issues des contraintes que l'institution ou le contexte déclenchent à ce moment-là,
3. son intentionnalité profonde.

Quand les conditions ne correspondent pas aux attentes, des problèmes surgissent qui nécessitent une remobilisation des connaissances et des outils, et les (ré)actions dépendent alors du jeu réciproque de l'intensité des émotions, du recul, de l'expérience de chacun et de son intentionnalité profonde, non sans

conflits internes. Ce qu'il a vécu dans l'enfance conditionne largement la façon dont il réagit lors de problèmes socio-émotionnels (Okon-Singer et al., 2015). Les humains attribuent souvent l'intensité de l'émotion ou de la motivation aux événements externes alors que leur pouvoir motivationnel provient en partie de la décharge en dopamine qui survient à ce moment et qui est une réaction physiologique conditionnée (Schultz et al., 2000). Dans un environnement peu familier, des émotions inopportunes peuvent être déclenchées et conduire à des ressentis ou des comportements inadéquats dont il serait utile de devenir conscient. Jarrou (2018) souligne que lors d'expériences de mobilité, c'est surtout lors des rencontres informelles de la vie quotidienne que l'incompréhension est la plus grande et les émotions le plus intenses. On mesure l'importance du recul qui permet à la fois de mieux se comprendre et de mieux comprendre les autres (Channouf, 2004), il convient donc de comprendre nos fonctionnements inconscients.

2.4. L'inconscient cognitif

L'individu n'agit donc pas toujours en pleine conscience, ce qui, d'une certaine manière, lui facilite la vie. Norman (1993) décrit deux types de modes cognitifs :

1. le mode expérimental où les (ré)actions se produisent de façon efficace et sans effort (les opérations) et où la personne ne se pose pas de problème;
2. le mode réflexif, où elle mobilise ses connaissances et ses expériences pour trouver de nouvelles solutions, ce qui implique la présence de raisonnement, de prise de décision et de créativité.

Nous ajouterions que cette prise de conscience pour modifier les comportements n'est possible que s'il n'y a ni urgence, ni pression.

Certaines (ré)actions résultent de l'urgence, de ce fait, le degré de réflexivité actionnelle diminue (Perrenoud, 1996), voire s'éteint (on n'est plus dans le cognitif). Néanmoins, les réactions révèlent des visées qui ne sont pas toujours claires et se manifestent dans la direction et l'intensité de ce que chacun fait (Channouf, 2004). Certains parlent d'un inconscient cognitif qui conduit les opérations (et les réactions), même dans des situations cognitivement complexes telles que la pratique professionnelle (incorporation de l'action, voir Lenoir, 2007 ; Varela, 1993). La question se pose de savoir comment cet inconscient cognitif se met en place, ce qui nous mène à explorer la façon dont chacun se construit dans les environnements sociaux où il est amené à interagir.

2.5. Un développement social et situé

Pour le socioconstructivisme, le développement cognitif de l'individu se fait dans l'interaction avec les autres participants avec lesquels se met en place

un partage de connaissances et de cultures (Vygotski, 1993). Les théories neurobiologiques et psychologiques confirment ce rôle du contexte (et donc de ce que l'on appelle la/les culture/s) dans l'émergence de l'action et de la cognition humaines. Des signes parfois imperceptibles réveillent des sensations vécues dans des situations similaires qui suscitent des prédictions (Dehaene, 2011) qui vont déclencher une/des (ré)action/s proche/s de celles déclenchées dans ces situations initiales (Freze et Zapf, 1994). Toute différence ultérieure amène à réagir et à résoudre les problèmes en fonction du degré d'urgence et des émotions ressenties, là aussi plus ou moins consciemment. Trois questions se posent auxquelles il est important de pouvoir répondre :

1. Quelle est l'origine de ces signes ?
2. Quelle est la persistance de cette similitude ?
3. Comme il y a nécessairement plusieurs choix, que se passe-t-il ?

Répondre à ces questions implique de comprendre les rapports entre ce qui relève de l'inconscient et de la réflexivité.

2.6. Automaticité comportementale et réflexivité

Le cerveau est, apparemment, en pilotage automatique tant que rien ne le perturbe. C'est le niveau de perturbation (urgence, surprise, etc.) mais aussi la réflexivité telle que la définit Norman (1993) qui activent la conscience. Ce peut être :

1. une tâche nouvelle,
2. le besoin de résoudre un problème nouveau,
3. une insatisfaction par rapport à ce que l'on vit, sans urgence,
4. une urgence (si nous ne sommes pas trop perturbés).

L'activité neuronale est alors relativement intense. Elle baisse avec la maîtrise de la tâche, puis s'affaiblit avec l'automatisation du contrôle des opérations accompagnée d'un taux de vigilance ou de réflexivité soumis à la façon dont l'individu évalue la situation (Freze et Zapf, 1994). Un lien est établi entre les affects et la conscience.

Ces fonctionnements correspondent également aux théories émergentistes (dont l'énaction) pour lesquelles l'humain se construit dans une interaction avec l'environnement et suit ainsi l'évolution de celui-ci pour mobiliser d'autres organismes physiologiques afin de s'adapter et de réagir (Kaptelinin, 1996). Chacun peut évoluer et ré-automatiser ses comportements ou faire des choix en fonction de la façon dont il vit les interactions. Il reste à comprendre comment, en particulier lors des changements d'environnements. C'est le langage qui sépare la simple expérience de la capacité de réfléchir sur elle. Langage et réflexivité seraient apparus conjointement chez l'homme primaire. Dans la vie quotidienne, la plus grande partie de l'expérience reste primaire, pas

réflexive (Varela, 1993). Dans des environnements inhabituels cela peut créer des problèmes. On peut se demander si cela signifie que nous ne pensons pas, même dans de telles situations, sans en avoir conscience. Nous avons donc besoin de comprendre comment fonctionne la pensée.

2.7. Les liens entre la conscience, la pensée et le langage

La conscience est issue du système émotionnel pour résoudre le besoin d'un lien entre les informations sensorielles, attachées à un événement donné alors que ces informations dépendent de réseaux différents, intervenant dans des zones différentes du cerveau, sans liaison neuronale directe entre eux (Damasio, 2010). Selon les théories actuelles, le cerveau ne stocke pas les données, mais crée des réseaux qui, lorsqu'ils sont activés, permettent de relancer les réactions appropriées (Rousset, 2000). Un souvenir n'est donc qu'une reconstruction. Différentes zones du cerveau qui ont reçu l'information l'ont encodée au même moment, la reconstruisent en synergie à partir d'un indice déclencheur. Selon Damasio (2010), les neurobiologistes s'accordent sur le fait que la conscience a une fonction adaptative et apparaît lors de comportements complexes quand les automatismes ne sont pas en place, sont inopérants et qu'un besoin d'adaptation est ressenti.

Nous avons vu précédemment que le conditionnement/l'automatisme, le passage au réflexif, est modifiable, non sans un nouvel entraînement qui va au-delà du savoir. Le réflexif est lourd cognitivement et émotionnellement (Xue, 2016). Les émotions ont une fonction cognitive que les humains contre-carrent fréquemment par un jeu de stratégies implicites ou explicites que l'on appelle mécanismes de défense (Payen, 2011): évitement, occultation, projection, etc. Ces derniers ne sont pas intentionnels mais semblent fonctionner sans effort et sans planification, malgré un coût émotionnel ou cognitif important. Les stratégies explicites exigent un degré de contrôle plus évident et dépendent de la situation émotionnelle (idem et Xue, 2016).

Par conséquent, le plus grand obstacle au changement vient du fait que le comportement conditionné nous protège à notre insu de toute déstabilisation, pas nécessairement de façon adéquate. La sélectivité socio-émotionnelle (Guillaume et al., 2009) et l'absence de motivation conduisent à se protéger dans l'évitement, le rejet ou l'occultation. Nos préférences émotionnelles sont conditionnées par l'impression relative et subjective du temps que l'on a devant nous, mais aussi par les bénéfices que l'on peut attendre de notre action. Quand les perspectives de temps sont limitées et/ou les bénéfices peu évidents, les individus peuvent privilégier les actions qui déclencheront des émotions agréables avec des gratifications immédiates (ibidem : 249).

La neuro-imagerie ne permet pas d'observer la pensée dans le cerveau, elle est inférée et reconstruite à partir des comportements et dans les réalisations comportementales, artistiques, scientifiques qui sont observables. Dans le cerveau, on n'observe que des jeux de réactions biologiques (activité électrique, variation du flux sanguin) qui correspondent à ce qui se passe quand on dit qu'un individu pense. Le cerveau s'appuie sur les ressemblances plus que sur les différences. La mise en correspondance des traits communs entre les phénomènes qui intervient à chaque étape lorsque nous interprétons, décidons, agissons, nous remémorons, etc., génère l'analogie. Celle-ci fonctionne dans toutes les sphères de la cognition (perception, mémoire, langage, apprentissage), pour constamment établir des liens entre les concepts et l'environnement, entre le passé et le présent de chaque individu et établir des catégories qui à leur tour servent à organiser le réel (avec des risques de projection). Contrairement à ce que beaucoup pensent, la pensée véritable procède par bifurcation et par sérendipité que l'on peut comprendre comme la capacité de découvrir par hasard : on fait une analogie avec quelque chose qui n'était pas prévu et donc on trouve ce qu'on ne cherchait pas (voir, par ex. Serres, 2015). La pensée est processuelle, elle ne devient cognitive que lorsque le discours intérieur ou extérieur en a donné forme et conscience et on ne peut comprendre, décrire et expliquer sa pensée sans se référer à son contexte individuel, culturel et social. Vygotski (1934) ajoute : la pensée n'est pas seulement exprimée par les mots, elle vient à l'existence à travers les mots, nous dirions qu'elle devient consciente. La conscience, de ce fait, est le résultat de la « rencontre » de la pensée et du langage. Pour Bakhtine (1977), le langage et la conscience ne peuvent être différenciés.

Il est personnellement et socialement utile de devenir conscient du fait que nos pensées et nos constructions sont personnelles et que les autres ne réagissent pas et ne construisent pas le monde comme nous. Un domaine de réflexion s'y est intéressé que nous allons aborder.

2.8. La théorie de l'esprit

La cognition sociale (Duval et al., 2011) nous dit que chacun acquiert une théorie de l'esprit de lui-même et des autres qui lui donne l'aptitude cognitive d'interpréter (plus ou moins adéquatement) les comportements en termes d'états mentaux à partir de ses représentations de la vie personnelle et sociale (Callaghan et al., 2005). On parle aussi de "compréhension sociale", et souvent d'« empathie ». Selon Berthoz (2015 : 22) celle-ci suppose, qu'on soit capable d'éprouver l'émotion telle qu'elle est ressentie par autrui en se mettant effectivement à sa place. Les humains s'appuient plus ou moins explicitement

sur ces sentiments afin de savoir comment se comporter dans les situations sociales qu'ils vivent.

Les enfants se construisent implicitement une théorie de l'esprit qui leur permet de voir que les personnes agissent en fonction de leurs croyances et de leurs sentiments qui peuvent être différents des leurs. Plusieurs recherches confirment le rôle de cette construction dans le développement cognitif, langagier et social et soulignent qu'elle est d'ordre culturel en fonction des rencontres et des expériences rencontrées (par ex. Bender & Beller, 2013 ; Shahaeian et al., 2014).

La théorie de l'esprit conduit à deux types de représentations :

1. Celles de premier ordre sont celles que l'on construit de l'état mental d'une personne en adoptant sa perspective. Elles permettent de comprendre que l'autre a des représentations plus ou moins pertinentes et que chacun a une conscience propre et spécifique.
2. Celles de deuxième ordre sont celles qu'une personne construit sur les représentations d'une autre personne. Ce niveau exige des ressources cognitives plus importantes pour arriver à une compréhension plus fine du comportement humain.

L'attribution d'états mentaux résulte de deux mécanismes fonctionnels qui permettent de déterminer l'état mental d'une personne :

1. Le décodage des états mentaux, affectifs ou cognitifs est lié à la perception et l'identification d'informations sociales et d'indices présents dans l'environnement (la prosodie, par exemple). Ce mécanisme de décodage serait automatique, spontané et pré-conceptuel et dépendrait donc de la perception, impliquant surtout des processus primaires : percevoir un sarcasme résulte de la détection simultanée d'indices prosodiques, émotionnels et comportementaux.
2. Le processus de raisonnement permet de comprendre, d'expliquer ou de prédire les actions et impose d'avoir accès aux connaissances ou aux faits concernant soit le protagoniste, soit les circonstances contextuelles. Ceci implique des fonctions de plus haut niveau que le décodage et permet de séparer plaisanterie et mensonge, de deviner comment l'autre va réagir, etc. Des processus cognitifs complexes sont déclenchés en parallèle avec d'autres fonctions cognitives, d'où la difficulté d'analyser séparément les états mentaux (on est proche du métaculturel que décrit Puren dans ce numéro).

Ces mécanismes, comme tout mécanisme, sont largement conditionnés et déclenchent des réactions qui dépendent du vécu antérieur et ne sont pas nécessairement adaptées à des situations inconnues.

Dehaene (2013, p. 323) postule que l'introspection et la théorie de l'esprit sont deux facettes d'un même système de représentation mentale qui

joue un rôle essentiel dans le dialogue social propre à l'espèce humaine. Le langage et la théorie de l'esprit entretiennent une relation d'interactions bidirectionnelles en lien avec la mémoire épisodique. Une relation est également avancée entre mémoire autobiographique et capacités d'inférence. Il est clair que l'apprentissage de langues additionnelles et/ou la vie dans un environnement nouveau seront facilités par une théorie de l'esprit efficace et donc adaptée. Émerge ainsi un lien avec ce que l'on appelle la compétence interculturelle (Chang, 2017) que nous comprendrons mieux si nous nous tournons d'abord vers le rôle du discours dans l'activité sociale.

2.9. Agir avec le langage

Le discours est l'instrument clé de la réalisation de l'activité sociale, il permet de dépasser les problèmes qui viennent du fait que chacun a des visions différentes de la situation. Comme toute action, l'agir communicationnel est contextuellement, socio-culturellement, historiquement et personnellement marqué (Habermas, 1984).

Pour communiquer, nous avons besoin, dans un premier temps, d'établir un code commun (Knight & Power, 2011). Tout discours reflète les spécificités de la communauté socioculturelle ou professionnelle qui le produit (Halliday, 1975). L'hypothèse Sapir-Whorf (Sapir, 1985) soulignait déjà le lien entre environnement, cognition et discours : la langue reflète l'environnement dans lequel elle prend forme et qui la délimite (Sapir, 1985). Cette hypothèse relativiste s'est maintenue sous une forme dite faible (Gumperz et Levinson, 1996). Le discours, produit social, est donc caractérisé et limité par le milieu où il s'est construit (Wittgenstein, 1980). Quels sont les effets des contacts dans des contextes différents pour un même individu ? Nous abordons ainsi les phénomènes dits « culturels ».

2.10. Quand le culturel rencontre le personnel, le construit de *transculturating* : nos appuis

Ce qui précède nous permet de comprendre pourquoi les chercheurs en ethnologie contestent la notion de culture monolithique (Descola, 2005). Baena (2006) s'arrête sur les effets de vécus pluriculturels sur les comportements et les pensées, et propose une analyse transculturelle pour comprendre les dimensions dynamiques de la conscience. En employant "*transculturating*" pour parler de la façon de vivre des expériences complexes ou apparaissent des choix non déterminés, Baena souligne l'importance de saisir le dynamisme de l'expérience pluriculturelle sans la stabiliser en éléments permanents et inclut tout ce

qui a trait à la vie humaine. De ce fait, des chercheurs (Puren, 2002 ou ce numéro, ou Dervin, 2011) se focalisent davantage sur la co-construction culturelle dans les interactions qui relève de phénomènes actifs que sur l'interculturel.

Dervin (2011) met en évidence l'absence des stéréotypes analytiques des identités et des cultures dans les discours de couples mixtes où il apparaît que les comportements, ainsi que les propos sur les langues, les identités et les cultures sont des constructions instables liées à l'instant, traduisant la pluralité des individus. Notre réflexion sur l'éraction permet de comprendre que ces constructions ne peuvent qu'évoluer selon le vécu des individus, en particulier si les environnements qu'ils connaissent sont différents les uns des autres.

2.11. Pluralité des habitus

Lahire (2001) nous a sensibilisés à la pluralité de l'habitus. Si le cerveau humain fonctionne par conflits entre le système rationnel (plus récent) et le système émotionnel (très ancien) (Eagleman, 2012) pour activer un comportement adapté à une situation, surtout si elle est inhabituelle ou si l'enjeu est grand (voir plus haut), ces conflits sont complexifiés lorsqu'un individu a des références culturelles plurielles, et cela explique le travail des psychologues et des psychiatres que nous avons mentionné plus haut. Nous serions tenté de dire que les individus vivent des expériences pluriculturelles mais réagissent transculturellement, selon notre définition de ce construit, c'est-à-dire que leurs comportements sont en quelques sortes métissés en fonction de leurs émotions et de leurs interprétations des situations. Les émotions ont aussi leur rationalité qui est parfois supérieure aux arguments logiques (Damasio, 2010). Il existe une autre source de conflits internes : la mémoire. Certes, ce qu'il a vécu dans l'enfance conditionne la façon dont un individu réagit lors de problèmes socio-émotionnels, mais les souvenirs ordinaires de la vie quotidienne sont stockés dans les neurones par l'hippocampe, tandis que les souvenirs traumatisants le sont dans l'amygdale et sont difficiles à effacer et susceptibles de ressurgir dans certaines situations difficiles à gérer. On comprend l'importance du recul (l'introspection) qui permet à la fois de mieux se comprendre et de mieux comprendre les autres (Channouf, 2004), mais ce recul ne peut que s'appuyer sur le discours et les comportements, c'est-à-dire sur ce qui est observable.

2.12. Le discours : un reflet de ce qui est intériorisé

Nous avons vu qu'un discours monolingue peut refléter des caractéristiques plurielles. La pensée n'est pas encodée. Quand elle le devient, elle suscite un idiolecte spécifique que l'on appelle discours intérieur (Vygotski, 1997). On

pourrait, de ce fait, avancer que la production translangagière reflète la pluralité et la créativité de l'individu : elle lui permet d'aller au-delà de l'unicité des codes, des normes et des références. Si Wei (2017) nous dit que les pluri-culturels/lingues construisent constamment leurs identités socioculturelles et leurs valeurs au travers d'une production translangagière, nous dirions plutôt que cette production reflète et traduit leur ressenti et les comportements qui en découlent et la façon dont le ressenti et les comportements sont interprétés dépendent des positions épistémologiques de ceux qui les interprètent, et donc de leur conception de ce que « culture » recouvre.

2.13. Remise en cause du différentialisme

Bayart (2002) affirme que le culturalisme (le recours à la culture dans son versant figé pour expliquer l'autre) a trois points contestables : (1) croire qu'une culture est un ensemble de représentations stables ; (2) considérer qu'elle est fermée sur elle-même ; (3) postuler qu'elle détermine une orientation d'actions précise. Ces trois points sont en contradiction avec ce qui précède, en particulier avec ce que postule l'énoncé, puisque tout individu a sa spécificité même dans un groupe apparemment monoculturel (voir White, 2018). Dervin (2011) rappelle que les discours des couples qu'il observe ne se réfèrent pas constamment à la culture. S'ils le font, les participants affirment que c'est une forme de jeu pour faciliter la co-construction de la culture de l'échange et la mise en scène de leurs identités : il s'agit de jouer à être interculturel, un jeu que décrit Axelson (2007).

Le différentialisme à outrance, en particulier la culture comme explication principale des problèmes dans les couples, est ainsi contesté par les interviewés pour qui leurs comportements sont plus dû au fait qu'ils sont des êtres subjectifs, humains et sociaux qu'à leur origine culturelle (Dervin, 2011),

Dans les approches dites culturalistes de l'interculturel, l'individu disparaît au profit d'éléments culturels « extérieurs » qui gouverneraient ses pensées, ses actes, ses opinions (White, 2011). L'identité est vue comme solide (Bauman, 2004 ; Chauvier, 2011 ; White, 2018). Une tendance contraire se développe depuis des années : le contexte est pris en compte, au-delà de la culture, à travers une approche « molle », où l'individu est au centre des analyses (Dervin, 2011). Par contre, le caractère intersubjectif des rencontres et l'inévitable co-construction de ce qui est dit, fait, mis en scène, le fait que le discours structure l'échange et les identités, est laissé de côté.

Ces deux visions réifiées, généralisantes sont contestées pour être remplacées par une démarche herméneutique, intersubjective et contextualisée (Briedenbach & Nyíri, 2009). Bensa (2010 : 79) affirme : « il n'y a pas de différence culturelle, il y a des différences d'histoire qui portent sur le type de ressources

que les acteurs mobilisent ici et là-bas ». Le caractère intersubjectif des rencontres déclenche, en cohérence avec l'énaction, un processus de transformation qui ne correspond pas à une culture unique et figée. Néanmoins, il paraît difficile de ne pas trouver des traces des divers environnements fréquentés chez les individus, traces qui expliquent que l'on généralise parfois à outrance ce que l'on appelle les traits nationaux.

2.14. Traiter le relationnel sans « culture » ne répond pas à toutes les questions

Dans les interviews de Dervin (2011), les participants, rejoignant certains auteurs, semblent penser que l'interculturel en tant que résultat de rapports co-constructifs devrait être traité « sans culture » (Dervin, 2011).

On peut imaginer que, selon Dervin (2011), sur le plan culturel :

- il y a métissage plus qu'essentialisme ;
- l'identité se construit au cours des interactions. Dervin (2011) parle d'identification comme processus ;
- il y aurait culturalité et non plus culture ;
- le construit de culture figée s'oppose à des processus soumis aux effets des interactions.

Les études et les données de Baena (2006) et Dervin (2011) confirment la suggestion méthodologique de Bensa de « s'affranchir de l'idée absurde d'une adhésion pleine et entière des acteurs à leur propre monde, sans que jamais leur perplexité, leur questionnement, leur éloignement relatif par rapport à ce qu'ils vivent, ne soient examinés » (Bensa, 2010, p. 36 -37). On comprend que le discours traduit cette complexité dynamique qui s'inscrit dans le vécu des individus et que nous appelons comportements transculturels.

Néanmoins, dans les interviews de Dervin (2011), certaines caractéristiques émergent dont il serait intéressant de déterminer l'origine et ce qui les cause :

- le rapport à la norme;
- le recours à des adjectifs évaluatifs tels que naturel, confortable, incorrect;
- le perfectionnisme;
- les contradictions internes;
- la langue des émotions;
- la dépendance et l'indépendance culturelles.

Cette origine peut être multiple pour chacun de ces items, et certainement différente pour chaque élément de la liste, mais elle est liée au vécu de l'individu, à son ressenti, et à la façon dont son ressenti l'a amené à modifier ses comportements et son discours, et sans doute aussi aux environnements qu'il a connus (ce que certains appellent les cultures qu'il a fréquentées). Tout

en acceptant que le différentialisme et le culturalisme ont des limites évidentes, il paraît utile de comprendre comment les comportements et les discours de chacun reflètent certaines caractéristiques des différents milieux qu'il a fréquentés, cela favorisera l'introspection, mais aussi la médiation, à condition bien sûr de ne pas se laisser aller à des interprétations hâtives...

3. Positionnement

Nous avons vu que, contrairement aux représentations traditionnelles, la pensée véritable procède par des va-et-vient et par sérendipité. La dynamique de la sérendipité, plus récurrente dans les sciences dites dures et les techniques, se retrouve également dans le domaine de la recherche en sciences sociales. En sociologie, des chercheurs de l'école de Chicago (voir Shepherd & Rothenbuhler 2001) l'ont présentée comme une méthode scientifique propre à la théorie ancrée (*grounded*) et en ont proposé un usage plus systématique. Les débats actuels sur les moteurs de recherche (Johnson 2010) comme outils de sérendipité soulignent l'importance de la réflexion et de la validation scientifique dans la confirmation de toute découverte.

Il nous semble que l'apport principal de notre parcours transdisciplinaire relève de la sérendipité. En rencontrant un construit rarement mentionné dans notre domaine, la théorie de l'esprit (compréhension sociale), nous nous sommes interrogés sur la pertinence de le distinguer de la compétence interculturelle. Selon Zarate (2002), la compétence interculturelle se construit dans la mise en relation de langues et de cultures, auprès d'acteurs sociaux qui les perçoivent comme distinctes, et non pas uniquement sur la base des différences. Son but principal est de prévenir, d'identifier et de réguler les malentendus et les difficultés de la communication dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). Elle est donc ce qui permet de comprendre et de gérer des rencontres avec des individus issus d'environnements très différents. On peut postuler qu'elle relève des mêmes processus et stratégies que ce qui est plus généralement appelé théorie de l'esprit.

Il nous semble que les préoccupations immédiates de notre domaine et un certain manque d'intérêt pour la psychologie ont fait négliger que toutes les interactions humaines relèvent des mêmes processus et que, si les référents dits « culturels » sont différents, cela ne signifie pas que les processus le sont. De plus, chaque individu construit langue(s) et culture(s) à sa façon, ce qui complexifie la mise en relation de langues et de cultures qu'avance Zarate (2002). L'idiographie des constructions individuelles confirme ainsi nos positions épistémologiques sur le caractère nécessairement situé de la linguistique appliquée (Condamines et Narcy-Combes, 2015). Comment en effet établir des lois universelles au niveau des relations humaines ?

4. Conclusion

Cette réflexion théorique nous rappelle que chacun :

- construit son monde en fonction de ce que déclenchent les rencontres et les environnements de sa vie ;
- réagit à lui-même et aux autres et agit avec eux en fonction de la théorie de l'esprit (compréhension sociale) qu'il s'est construite ;
- se comprend mieux et comprend en quoi il a bien ou mal interprété les autres et ce qu'il se passe autour de lui et en quoi ses (ré)actions étaient à propos ou non dans la situation vécue grâce à l'introspection.

En apparence cette réflexion est loin des préoccupations des enseignants de langues, mais dans les faits, ce n'est pas sûr. En effet, elle permet :

- de mieux comprendre ce qui anime les apprenants et les enseignants et de ne pas mettre les difficultés des rencontres pluriculturelles sur un plan différent de celles que révèlent les rencontres habituelles ;
- d'étudier les contextes dans une approche ascendante et participative sans succomber à un différentialisme rigide ;
- de relativiser le contexte (pluri)culturel en prenant en compte son dynamisme ;
- de mettre en place des médiations plus sensibles aux identités et aux comportements pluriels.

Et plus fondamentalement, elle souligne combien la construction des individus est complexe et dynamique et qu'il importe néanmoins de la comprendre et de la respecter afin que les jeux émotionnels ne contrecarrent pas le développement langagier et pluriculturel de chacun. Au niveau de la recherche et de la pédagogie, il semble que notre domaine gagnerait à collaborer avec des psychologues sociaux et qu'une sensibilisation à la compréhension sociale dès les premières années de scolarité faciliterait les rencontres interculturelles qui ne seraient plus aussi déstabilisantes dans la mesure où chacun serait prévenu de ce qui se passe en lui.

Il reste à valider ces hypothèses et à déterminer comment, dans les dispositifs scolaires, généraliser cette sensibilisation qui, pour le moment, relève encore souvent de la psychologie clinique. Des recherches ouvrent des pistes, comme celle de White (2018), et d'Ennassiri (2014) qui a mis en avant, pour des étudiants en mobilité, le rôle de ce qu'il appelle métacognition et que nous appellerions introspection. Il conviendrait de commencer ce travail plus tôt dans la scolarisation des individus. Au vu de ce qui a été abordé dans l'introduction, il serait peut-être possible ainsi de prévenir plutôt que guérir les inconforts que peuvent susciter les rencontres humaines.

BIBLIOGRAPHIE

- Axelsson E. (2007), *Vocatives: a double-edged strategy in intercultural discourse among graduate students* (dans) « Pragmatics », n° 17(1), p. 95-122.
- Baena R. (dir.) (2006), *Transculturating Auto/biography: Forms of Life Writing*. New York : Routledge.
- Bakhtine M. (1977), *Marxisme et philosophie du langage*. Paris : Minuit.
- Bauman Z. (2004), *Identity*. Cambridge : Polity.
- Bayart J.-F. (2002), *The illusion of cultural identity*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bensa A. (2010), *Après Lévi-Strauss, pour une anthropologie à taille humaine*. Paris : Textuel.
- Bender A., Beller S. (2013), *Cognition is ... Fundamentally Cultural* (dans) « Behavioral sciences (Basel, Switzerland) », n° 3(1), p. 42-54.
- Breidenbach J., Nyíri P. (2009), *Seeing culture everywhere*. Seattle : Washington University Press.
- Carstensen L. L. (1995), *Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity* (dans) « Psychological Science », n° 4, p. 151-156.
- Chang W. W. (2017), *Approaches for Developing Intercultural Competence: An Extended Learning Model With Implications From Cultural Neuroscience* (dans) « Human Resource Development Review », n° 16(2), p. 158-175.
- Channouf A. (2004), *Les influences inconscientes*. Paris : Armand Colin.
- Chauvier E. (2011), *Anthropologie de l'ordinaire*. Toulouse : Anacharsis.
- Cicurel F., Narcy-Combes J.-P. (2014), *Quelle complémentarité entre les savoirs d'action et les savoirs théoriques ? Quelques significations à attribuer à l'action enseignante* (dans) Aguilar J., Bruderermann C., Leclère M. (dir.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques*. Paris : Riveneuve, p. 347-367.
- Clot Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Condamines A., Narcy-Combes J.-P. (2015), *La linguistique appliquée comme science située* (dans) Carton F., Narcy-Combes J.-P., Narcy-Combes M.-F., Toffoli D. (dir.), *Cultures de recherche en linguistique appliquée*. Paris : Riveneuve éditions, p. 209-229.
- Damasio A. (2010), *L'autre moi-même. La construction du cerveau conscient*. Paris : Odile Jacob.
- Dehaene S. (2007), *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Dervin F. (2011), *Les identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture ?* Paris : L'Harmattan.
- Descola P. (2005), *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.

- Duclos A. M. (2015), *Resistance to change: an outdated and invalid concept in education*. (dans) « Psychologie & Éducation », n° 2015-1, p. 33-45.
- Eagleman D. (2012), *Incognito. Les vies secrètes du cerveau*. Paris : Robert Laffont.
- Ennassiri H. (2014), *Pour une conceptualisation de la communication interculturelle : choix théoriques, enjeux et perspectives*. Thèse de l'université d'El Jadida.
- Freze M., Zapf D. (1994), *Action as the core of work psychology: a German approach* (dans) « Handbook of Industrial and Organizational Psychology », n° 4, p. 271-340.
- García O. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA : Wiley/Blackwell.
- Goffman E. (1974), *Les rites d'interaction*. Paris : les Éditions de Minuit.
- Grosjean F. (2008), *Studying Bilinguals*. Oxford : Oxford University Press.
- Guillaume C., Eustachen F., Desgrandes B. (2009), *L'effet de positivité : un aspect intrigant du vieillissement* (dans) « Revue de Neuropsychologie », n° 1 (3), p. 247-253.
- Gumperz J., Levinson, S. (dir.) (1996), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Habermas L. (1984), *Discours, travail et polyfocalisation de l'action* (dans) Habermas L. (dir.), *The Theory of Communicative Action*, volume I. Boston, MA : Beacon Press.
- Halliday M. A. K. (1975), *Learning how to mean : Explorations in the development of language*. London : Edward Arnold.
- Jardou A. (2018), *Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas des apprenants primoarrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE*. Thèse de l'université Grenoble-Alpes.
- Kaptelinin V. (1996), *Activity Theory: Implications for Human Computer Interaction* (dans) Nardi B. (dir.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, MA : MIT Press, p. 103-116.
- Knight C., Power C. (2011), *Social conditions for the evolutionary emergence of language* (dans) Tallerman M., Gibson K. (dir.), *Handbook of Language Evolution*. Oxford : Oxford University Press, p. 346-349.
- Lahire B. (2001), *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LeDoux J. (2003), *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.
- Lenoir Y. (2007), *L'habitus dans l'œuvre de Pierre Bourdieu : un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement*. Document du CRI et de la CRCIE, n°1. Université de Sherbrooke.
- Leontiev A. N. (2009), *Activity Consciousness and Personality*. Pacifica : Marxists Internet Archive.

- Moro M.R. (2010), *Grandir en situation transculturelle. Des enfants qui appartiennent à plusieurs mondes*. Paris : Fabert / Yakape.be.
- Narcy-Combes J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes J.-P. (2018), *Transculturing : un construit pour découvrir les ressorts du translanguaging* (dans) « Language Education and Multilingualism », n°1/2018, p. 52-65.
- Narcy-Combes J.-P., Narcy-Combes M.-F. (2019), *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théorie et pratique*. Paris : Didier.
- Narcy-Combes, M.-F. (2018), *La transdisciplinarité dans l'intervention en linguistique appliquée* (dans) « Étude de Linguistique Appliquée », n°90, p. 183-195.
- Norman, D. A. (1993), *Things That Make Us Smart: Defending Human Attributes in the Age of the Machine*. New York : Addison-Wesley Publishing Company.
- Okon-Singer H., Hendler T., Pessoa L., Shackman A. J. (2015), *The neurobiology of emotion – cognition interactions: Fundamental questions and strategies for future research* (dans) « Frontiers in Human Neuroscience », n° 9, article 58.
- Payen V. (2011), *Motivation d'approche et d'évitement : effets psychophysiologicals de la couleur rouge sur les processus cognitifs et moteurs*. Thèse de l'Université de Toulon.
- Perrenoud Ph. (1996), *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Puren C. (2002), *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues- cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle* (dans) « Les Langues modernes », n° 3, p. 55-71.
- Rabardel P. (2005), *Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir* (dans) Rabardel P., Pastré P. (dir), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.
- Rousset S. (2000), *Les conceptions "système unique" de la mémoire : aspects théoriques* (dans) « Revue de neuropsychologie », n° 10(1), p. 27-51.
- Saïd E.W. (2002), *À Contre-voie. Mémoires, [Out of place. A Memoir, 1999]* traduction de Brigitte Caland et Isabelle Genet. Paris : Le Serpent à Plumes.
- Sapir E. (1985), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. California : University of California Press.
- Scheler M. (2003), *Nature et formes de la sympathie. Contribution à l'étude des lois de la vie affective*, trad. M. Lefebvre. Paris : Payot & Rivages.
- Schultz W., Tremblay L., Hollerman J. R. (2000), *Reward Processing in Primate Orbitofrontal Cortex and Basal Ganglia* (dans) « Cerebral Cortex », n° 10 (3), p. 272-283.
- Shahaeian A., Nielsen M., Peterson C. C. (2013), *Cultural and Family Influences on Children's Theory of Mind Development: A Comparison of Australian*

and Iranian School-Age Children (dans) « *Journal of Cross-Cultural Psychology* », vol.45, n° 4, p. 555-568.

Varela F. (1993), *L'Inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.

Vygotski L. (1997/1934), *Pensée et langage*, 3ème édition. Paris : La Dispute.

Wehbe O. (2017), *Questions que pose une didactique plurilingue au Liban, pratiques et représentations*. Thèse de l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Wei L. (2017), *Translanguaging as a Practical Theory of Language* (dans) « *Applied Linguistics* », vol. 39, n° 1, p. 9-30.

White J. (2018), *Apprendre à rencontrer l'autre – les effets de la réflexion guidée sur le discours des étudiants universitaires en mobilité*. Thèse de l'université Paul Valéry. Montpellier III.

Wittgenstein L. (1980), *Grammaire philosophique*. Paris : Gallimard.

Xue L. (2016), *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues. Une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère*. Thèse de l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Zarate G. (2002), *Le compromis entre innovation européenne et tradition nationale dans l'actualisation d'un programme de langues vivantes* (dans) Guidère M., & Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (dir.), *L'interculturel*. Paris : Nathan, p. 5-14.

Martin Blaszk

University of Gdańsk

<https://orcid.org/0000-0002-3749-517X>

martin.blaszk@ug.edu.pl

THE PERFORMATIVE IN SECOND LANGUAGE EDUCATION: AN EXAMPLE OF THE COMPLEXITY OF THE DISCIPLINE

Abstract

Second language education (SLE) must remain open to developments in the world if it is to be relevant to those who have an investment in it: learners, teachers and researchers. However, the broadening of the interdisciplinary nature of SLE that may occur because of this is not without its problems. New areas will bring ideas and terminology that will make SLE as a discipline even more complex. In addition, the ideas and terminology may be disputed in the fields from which they originate thus compounding the problem of complexity. The article looks at the example of the performative in SLE and how it supports an approach that is interdisciplinary and intercultural. It also looks at some of the problems this causes: the implications of implementing an SLE practice that is performative, the fact that there are different performative practices, as well as variance between seemingly similar performative practices because of national and cultural differences. The article concludes with the description of two studies which show the complex nature of performative SLE as praxis.

Keywords: discipline, complexity, intercultural, interdisciplinary, performative turn, performative SLE

Słowa kluczowe: dyscyplina, złożoność, międzykulturowy, interdyscyplinarny, zwrot performatywny, glottodydaktyka performatywna

1. Introduction

The debate around whether or not second language education (SLE) should be viewed as a discipline in its own right or as a sub-discipline of pedagogy continues. This article does not aim to rehearse the arguments covered more fully in other publications (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010; Dakowska, 2014), rather it accepts SLE as a young discipline that (out of necessity) has a complex pedigree and, therefore, terminology. In part, this is because SLE has concerns related to a number of different areas: those specifically connected to SLE and those which shed light on communicative competences. The areas related to SLE include communication sciences, linguistics, sociolinguistic and social psychology. The areas dealing with the development of communicative competences are pedagogy and didactics in general, cognitive linguistics, psycholinguistics and psychology (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 66-69). This complexity is also due to the fact that SLE must respond to changes that are taking place in the world if it is to remain relevant. This means that SLE practice should be inclusive of new trends in teaching-learning. However, the broadening of the interdisciplinary nature of SLE that may occur because of this is not without its problems. New areas will bring ideas and terminology that will make SLE as a discipline even more complex. In addition, these ideas and terminology may be disputed in the fields from which they originate, thus compounding the problem of complexity.

With regard to the above, one of the recent developments in SLE has been the growing acceptance of an approach that is intercultural (Karpińska-Musiał, 2015; Sobkowiak, 2015) as well as the adoption of a practice that is performative (Crutchfield, Schewe, 2017). In this article, interculturality in SLE is viewed in connection with other related approaches and, following argumentation put forward by Crutchfield and Schewe (2017), it is accepted that such an approach is best served by a practice that is performative. On from this, the implications for the implementation of the performative turn in SLE are considered along with some of the problems this may cause: namely, there are different performative practices which vary because they originate from different traditions but also because they have developed in different countries and cultures. Finally, two studies which show the complex nature of a performative SLE as praxis are considered. One is a project which continues the author's research into the performative turn in his own teaching and concerns learners in higher education at a college in Poland. The other, from the literature, concerns a project in which immigrant refugee children participated in a course of English for speakers of other languages (ESOL) which took place in Scotland.

2. The intercultural in SLE

Crutchfield and Schewe (2017: xi-xii) believe that SLE needs to respond to what is occurring in the world: from their point of view, the migrant crisis that is presently unfolding across Europe and also the rest of the world. In recounting their model of SLE, the authors draw upon ideas of multiculturalism and integration that are supported by the performative turn.

In explaining their choice of the intercultural model as appropriate for the second language classroom, Crutchfield and Schewe (2017: xii-xiii) delineate other models available. First of all, they outline the shortcomings of the monocultural and multicultural approaches, before going on to describe the possibilities of the inter- and transcultural models and the leading role the performative has to play. The monocultural solution, for instance, is viewed to be untenable as it treats certain members of society as second-class citizens, while the multicultural solution, in which different groups live in legally guaranteed respect of each other is also dismissed as unsatisfactory because this is done in lieu of mutual understanding. The intercultural and transcultural models, meanwhile, are perceived as more successful. With regard to these models, the intercultural mode allows for dialogue as well as understanding between different cultures within society while, more recently, a transcultural approach has been proposed, within which “cultures themselves become hybrid, porous, improvisational, subject to recombination and revision” (Crutchfield, Schewe, 2017: xii) and where the individual is placed central to the decisions to be made.

In developing their argument further, Crutchfield and Schewe concentrate on the intercultural approach which, in their view, because it is based on dialogue and emphasizes communication and language, means it is an appropriate model for the foreign language classroom. It also allows understanding to be viewed as a dynamic process which can include misunderstanding: interlocutors are always open to the possibility of not understanding one another, of trying to gain an understanding, and through this, the transformation of self that this entails. Additionally, for the purposes of foreign and second language teaching-learning, the classroom itself is viewed as an important place. This is because it enables spaces within which intercultural exchanges can be rehearsed as well as have an actual impact: teachers and learners are equal beneficiaries of the dialogues that take place there, which have the potential to be mutually transformative (Crutchfield, Schewe, 2017: xiii).

3. The performative turn in SLE and the humanities

Crutchfield and Schewe (2017: xiii) also believe that a didactics which is performative, that engages the person holistically, has a central role to play in the intercultural exchanges that take place in SLE. This is because the transformations that occur are all the stronger when people are engaged bodily and emotionally, and not just cognitively (Crutchfield, Schewe, xiii-xiv). Indeed, in order to remain inclusive while garnering the possibilities available to the performative, Crutchfield and Schewe (2017: xiv) attempt a “catch all” definition for it in the field of foreign language education: “any and all pedagogical approaches that make conscious use of performance – *embodied action before witnesses* – as an essential tool for learning”. They also qualify this statement by explaining that they are focusing specifically on foreign and second language teaching-learning “that makes use of techniques, forms and aesthetic process adapted from the performing arts – particularly the theater” (Crutchfield, Schewe, 2017: xiv).

However, in order to gain a fuller picture of what might be proposed with regard to the performative it is worth turning to a more general view. Ewa Domańska (2007), for example, writing about the performative turn in the humanities, believes it creates a situation in which traditional subject-object relations are disrupted or lost to be replaced by bonds of mutual cooperation through action. This is because in a world which is complex and dynamic – prone to dramatic events – understanding mediated through textual analysis and the hierarchies it upholds are no longer adequate. As a result of this, the traditional view of the human being as a lone subject is given up for a situation in which the status of subject is now shared with a range of previously unacknowledged (unacceptable) partners. This means that animals, clones, cyborgs, mutants, terrorists and even inanimate objects are now viewed as being on the same level as the human (Domańska, 2007: 54). For Domańska too, the subject of the performative turn is neither passive nor contemplative, but prone to change and even violent disruptions (revolution). The former homogeneity of the subject has also gone, to be replaced by a strong and hybrid entity which has agency. This is a subject that initiates and acts rather than spectates, interacts and works with other subjects (human and non-human) rather than alone (Domańska, 2007: 56). In this transformation of the subject it also has to be understood that the non-human entities as subjects have not been anthropomorphized and thus given human intentionality, rather it is recognized that there are now subjects with agency who work together but in different ways because, as Andrew Pickering, the American philosopher of science states: “human beings act but non-human entities also act” (Domańska, 2007: 57-58, translation – MB).

The performative turn Domańska describes, which emphasizes cooperation and partnership with a subject that is dynamic and heterogeneous, has links with the model of the performative that Crutchfield and Schewe (2017: xiii) outline for SLE and the people (subjects) they view to be involved in the teaching-learning process of a second language. In addition, the fact that this “new” subject is born out of the world as it exists rather than being a mediation with that world, also relates to the first point made in section two above, concerning a SLE that is intercultural: it needs to be responsive to what is occurring in the world that surrounds it. The dynamic processes inherent to intercultural exchanges, which involve transformation of Self, are also well served by the performative turn as described by Domańska where there is a dynamic subject that has agency and through contact with the other, is constantly open to (undergoing) change. And, it is important to state here that for Crutchfield and Schewe, as for Domańska, the intercultural contact that occurs thus, is not the absorption of the “newcomer” minority to the established majority, but rather an exchange from which everyone involved benefits (learns) and is able, to a certain degree, to remain autonomous.

Looking at the above, it is clear that a performative SLE is broad and complex in scope and can be concerned with, among others, the following areas:

- ethics – a redefinition of the subject and the form relations with the other might take,
- the social and cultural – SLE is responsive to and based within the wider world that surrounds it,
- critical pedagogy – there are transformative possibilities leading to an empowerment of the subject.

In addition to this, in proposing performative foreign and second language didactics, Crutchfield and Schewe (2017: xiv) are also aware that it is not a fixed paradigm as there is a continuing debate around its key concepts. This, at a very basic level, is evidenced by the range of practices that exist in performance education between countries, each of which has developed its own procedures and terminology.

4. Differences in performance related education between countries

The performative turn in education has evolved in different ways in different countries. In the United Kingdom, for instance, there is ‘drama in education’,¹ which is different to ‘theater in education’, while in the USA there is ‘theater

¹ The titles given in lower-case letters refer to approaches in general rather than the names of subjects. The titles given in upper-case letters are recognized subjects.

education', which in turn is different to the school subjects of 'Theater' or 'Drama'. Meanwhile, in Germany there are 'Darstellendes Spiel' ('Representational Play') and 'Theaterpädagogik', which, respectively, equate to the US 'Drama' and 'theater education' – the latter being training for theatre teachers. There is also 'Dramapädagogik', which is a pedagogical approach to subjects similar to the UK's 'drama in education'. One might add that in Poland (the perspective from which I am writing), there is also a diversity in relation to education in general and theatre education. In general education there is, for example, 'Pedagogikadramy' (Drama Pedagogy), similar to 'drama in education' and 'Dramapädagogik', while with regard to theatre related education there is 'PedagogikaTeatru' (Theatre Pedagogy), which might be seen to correspond with 'theater education' and 'Theaterpädagogik'. Generally too, the situation is further complicated by the fact that there are other performative practices, not just those based in theatre or drama, which also have a place in education. And, while Crutchfield and Schewe do not make specific mention of what these practices are, other than they belong to the performing arts, from this author's particular point of interest, performance art (Garofalo, 1999), live art (Layzell, 1993), as well as happening (Królicka, 2006; Blaszk, 2017), might be cited. It is evident, therefore, that the situation concerning the performative and performance practices in connection with education is complex.² However, it has to be noted that the complexity relating to performative practices across the different cultures (histories and traditions) of various countries, is not unknown to SLE in relation to its own identity. As a discipline, it has to contend with a range of practices and names. Wilczyńska and Michońska-Stadnik (2010: 42-46), for instance, list 16 different practices for the three countries and one language culture they survey.³ In which case, as a discipline, it might be said that because it is situated across different countries and language cultures, out of necessity, SLE has a tendency towards the intercultural and interdisciplinary beyond the fact, simply, that in its theory

² This does not aim to be a full account comprising all of the possibilities available in the countries given, rather it shows the possibilities given by Crutchfield and Schewe, as well as those that are known to this author at the present time.

³ The countries and language culture, as well as the practices Wilczyńska and Michońska-Stadnik give are as follows: Poland – dydaktyka języków obcych, glottodydaktyka, metodyka (nauczania JO), językoznawstwo stosowane; France – didactique des langues (vivantes), didactologie des langues-cultures, méthodologie de l'enseignement des langues; English speaking countries – applied linguistics, second language acquisition, foreign language teaching methodology, educational linguistics, foreign language didactics; Germany – zweitspracherwerbsforschung, sprachlehrforschung, fremdsprachendidaktik, fremdsprachenmethodik.

and practice it draws upon the research and findings of other disciplines (see section 1. above). A SLE that is performative, therefore, adds to this existing complexity by offering more possibilities connected to the different types of performance and their related research and practices, as well as the different countries (histories and traditions) they spring from.

Finally, in addition to questioning the possibility of there being only one performative practice within education, Crutchfield and Schewe (2017: xv) also note that 'performance' is a culturally loaded term, with the West having established a particular scientific epistemology in the second half of the twentieth century⁴ which may not necessarily be shared by other nations and cultures. Therefore, when working with different cultures in a classroom situation, teachers and researchers are warned that people may (will) respond to performative practices in different ways, while to avoid cultural imperialism: "we must proceed with extreme caution both in the way we speak of performance in theoretical discussions and in the way we apply it in praxis" (Crutchfield, Schewe, 2017: xv). In connection with this, and in line with a 'performative shift' in education research generally, the focus is now on *how* education is done rather than solely on *what* is done, with the emphasis upon the specific processes (both physical and verbal) used in knowledge generation as well as the kind of knowledge that then stems from it (Crutchfield, Schewe, 2017: xvi). This means that analyses of the performative in SLE must take into account its practice with regard to particular encounters.

5. Performative SLE as praxis

As well as the complexity of a SLE that is performative with regard to a meta-view, when it comes to praxis, the nature of each encounter needs to be taken into account, as each is unique with regard to the situation in which it unfolds as well as the people who are involved. To illustrate what is meant by this, two studies shall now be looked at. The first is part of a research project carried out by this author and involves students from a higher education college in Poland. The second is taken from the literature and describes an ESOL course upon which adolescent immigrant refugees in Scotland participated.

5.1. Study 1: Performative SLE workshops for students at a university in Poland

The workshops that took place, which resulted in a happening, involved students from Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa (State University of Applied

⁴ Crutchfield and Schewe (2017: xv) view this as largely due to the work of Victor Turner (1957), Erving Goffman (1959) and Clifford Geertz (1973).

Sciences) in Płock. The workshops and happening are part of a larger cycle of research carried out by the author. In previous research, the implementation of a course of extra-curricular English teaching in a school, based upon the principles of happening, was studied (Blaszk, 2016; Blaszk, 2017). In this project, the research focused upon how those principles might be implemented in a higher education institution and what areas of the teaching-learning process the students viewed to be significant. As the aim of this section of the article is to describe a practical application of a performative SLE, with a view to show the number of areas it crosses over and therefore its complexity, the author shall restrict himself to brief descriptions of the project set-up, what occurred and some of the data collected and its interpretation.

The workshops in preparation for the happening took place for four teaching hours each day between Monday the 15th October and Friday 20th October 2018. In total, 18 students were involved in the workshops, with 15 people eventually participating in the happening. The workshops were run in English, a language all of the students were studying as an L2 at the college. The students' proficiency in L2 varied – between B2 and C2⁵ – as did their experience of using it: there were students from the first level of studies (BA) as well as those from second level studies (MA). The emphasis with regard to L2 was production, especially in relation to speaking. In line with precepts underlying happening, the workshops were planned to have a high performative content i.e., a range of involvements other than simply the cognitive from all of the students in all of the activities.

In connection with this, to plan and prepare for the happening, three forms of activity were engaged in by the participants. The first was an individual exploration of three texts written by the Polish author Stefan Themerson: the novels *Bayamus* (1945) and *Cardinal Pölätüo* (1954), as well as the play *Kość w gardle* (1953). Before the workshops began,⁶ the participants were asked to read the texts and react to them by noting down words and phrases which they (the participants) found significant. They were also requested to create images or movements as part of these reactions. For the second form

⁵ This is according to levels given in the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001). No tests were carried out to assess the students' language levels before the workshops. This range is based upon my contact with the students in relation to their productive skills – speaking and writing. It is also based upon knowledge that students studying modern languages in higher education institutions in Poland start with and/or attain these levels.

⁶ The texts were sent approximately one month in advance of the workshops. The novels were written in English and the play in Polish. This meant that during the discussions in the brainstorm, some of the ideas the students presented had to be translated into English.

of activity, participants worked together in various and differently sized groups to discuss, plan and prepare the happening. For example, in a brainstorm during the workshops, the participants were asked to share and discuss the ideas they had worked on individually in relation to the Themerson texts. This was followed by the joint production of posters which became the basis for enactments: physical and verbal representations of ideas given on the posters. The third form of activity to occur during the workshops, physical involvement, was intertwined with the second, so that it ran simultaneously with the work on planning and preparing the happening. The physical activities used included those taken from published sources and theatre workshops: e.g., *Becoming a picture* (Maley, Duff, 1987: 129-130), a game of tag with chairs (Rintoul 2011).

The happening – *Themerson happening* – was enacted in Płock⁷ town square on Friday 20th October 2018. It was based on the reactions to the Themerson texts and the work done throughout the workshops. During the happening, the students carried out various actions using Polish: an announcement to start the happening, a woman reciting Mickiewicz's *Pan Tadeusz*, a man in a bear suit attacked whenever he tried to rest, men and women asking complete strangers for a hug, a man engaged in a vigorous argument with his imaginary mother, a coffin scene accompanied by prayers and a final action in which a pack of wolves savage a cloth before running off with posters advertising the happening.

Throughout the workshops, the participants were encouraged to work together in English, to put forward their own ideas in reaction to the Themerson texts and to find different ways to express those ideas: verbal, physical, visual and sound. In addition, during the workshops, the emphasis was on the exploration of the participants' own ideas towards the creation of a happening, rather than the accommodation of the participants' ideas to a readymade format for a happening. This meant that in the final happening there were, as described above, some surprising juxtapositions: the recitation of Mickiewicz's *Pan Tadeusz* and the participant in a bear suit stalking around Płock town square, some of the participants offering hugs to strangers and another participant arguing with his imagined and therefore, invisible, mother.

The involvement of the participants during the workshops, as well as the happening, display characteristics that can be attributed to happening. According to the characteristics for happening outlined by Blaszk (2017: 54-56), and taken from various sources (Pawłowski, 1982; Kirby, 1966; Morawski, 1971; Schechner, 1982; Garoian, 1999), these included:

- concentration on active participation and not just a final product (*process*),

⁷ A large town in the centre of Poland, close to the capital city, Warsaw.

- promotion of equality between participants (*participation* and *indeterminacy*),
- encouragement of different points of view (*multicentrism*),
- use of a broad range of materials and ways to express ideas (*abolition of borders between forms, interdisciplinarity* and *indeterminacy*),
- physical engagement in the learning process (*body intelligence*),
- engagement in activities without always knowing where they may lead – open ended activities rather than closed (*chance, paradox* and *dream logic*),
- personal perspective upon and assessment of what is done (*reflexivity*).

It was also a happening in which aesthetic concerns were to the fore rather than critical (socio-political) ones (Blaszk, 2017: 57-58). In addition, symbol systems other than language were used – there was high visual content along with the use of sound and music.

The characteristics of happening that were promoted during the workshops showed themselves in the happening. To outline only a number of them: there was body intelligence displayed in the physical nature of the enactment as a whole, dream logic in the disconnected nature of the actions that were presented, and multicentrism in that each of the actions were derived from individual interpretations of the Themerson texts read by the students. A fuller picture of what occurred is also given by the written responses to the workshops and happening given by the students in emails sent to the author. These show concerns already mentioned in relation to an intercultural performative SLE overall: the ethical, the social and cultural, and the critical (section 3).

In connection with the ethical, for example, Roksana (13 November 2018)⁸ recounts how she “met many new people and with those I had already known, I tightened the bond”, while Agata (7 November 2018) described how by the end of the workshops she had gained a feeling of strength which came from working with other people in the group and which meant that during the happening contact with strangers on the street was not a problem. In terms of the social and cultural, Hania (28 October 2018) described how the workshops and happening helped her “to understand and appreciate Themerson’s stories. It caused lots of interesting discussions between me and my friends”. Mateusz (4 November 2018) also mentioned how the creativity, play and performance used throughout the workshops and happening improved the students’ skills with regard to cooperation. Meanwhile, in relation to a critical

⁸ The names given have not been changed. The names as well as the comments presented here are used with the consent of the students who took part in the workshops and happening. The dates given refer to when the emails were sent to the author.

stance, Adrian (4 November 2018) admitted that: “It still is fascinating to think and try to analyze the methods and the thought processes that we had implemented during our workshops”, so that his account of what occurred throughout the workshops and happening concerned the activities of the people in the group as well as those (mostly homeless people) he met during the happening.

It is noticeable too that the students who wrote responses to what had taken place in the workshops and happening, mention the fact that involvement in both helped them with regard to affective factors that were part of the teaching-learning process. Roksana (13 November 2018), for example, wrote about overcoming “a blockade deep inside of me”, Hania (28 October 2018) about overcoming “some of my difficulties [shyness is mentioned earlier in the email]”, and Agata (7 November 2018), the personal growth that took place through negotiation of a space outside of her comfort zone.

5.2. Study 2: An ESOL course for immigrant refugee children in Scotland

Frimberger’s (2017: 24) work with immigrant refugee children in Scotland is another example of the complexity of a performative language learning encounter on the practical level. The specific situation Frimberger recounts relates to an identity text⁹ created by two learners, Nam Ha and Yun, which was then performed as part of a drama workshop. The text, quoted in full by Frimberger (2017: 21-22) reads as follows:

This is an egg – a baby animal – it hatches into a good world, from darkness to light, with small black eyes and little feet. Its heart is beating fast – everything is new and scary. He wants to find somewhere safe. So he goes to Scotland. Everything is different. It’s very hard to find love. He finds peace and freedom. He sees wonderful things – they are soft and lovely colours. He feels relaxed and comfortable. He feels hope for the future. A rainbow! He finds love, friendship, someone to hold hands, someone to help, to be together, to look after each other. To make a beautiful sound together. Together they are happy, they laugh and play like family. They are full, altogether complete. (Nam Ha and Yun)

The ESOL course upon which Nam Ha and Yun participated, and Frimberger was involved, was based in a Glasgow college and catered for 16 to 20 year old adolescents from different cultures across a broad range of languages.¹⁰

⁹ A text created by learners which can explicitly or implicitly symbolize political, social or economic issues critical to their lives.

¹⁰ These included “Kinda, Arabic, Farsi, Vietnamese, Mandarin, Dutch, French, Pushto, Borgow, Tigrinya and Amharic” (Frimberger, 2017: 24).

The participants also had different levels of English which was either L2, L3 or L4. All the learners, like Nam Ha and Yun, each had their own particular histories including war, political conflict and/or escape from repressive regimes, as well as loss of parents and relatives. The course also recognized and allowed the learners to explore the emotional, practical and intellectual skills they had gained in their short lives. In addition, as Frimberger (2017: 25) states, the word ‘refugee’ is itself a term which covers a broad range of positions: legal, socioeconomic, personal, psychological and spiritual, all of which were taken into consideration when dealing with the individuals who were grouped together under the one label. As a result of this, the 16+ programme, as it was called, not only covered the learners’ language needs but also dealt with their psychological requirements, the individual skills they had acquired and their status(es) as refugees. To do so, the ESOL curriculum included a diverse mix of ‘pedagogies’¹¹ including: “creative arts pedagogies, outdoor learning programmes, extensive personal guidance [...] counselling and mental health [...] [provision]” (Frimberger, 2017: 24).

In connection with how to work in an educational space which is so complex, where the learners’ lived experiences were so diverse, a critical intercultural language pedagogy was used. This was felt to be especially important as it meant learners were active in setting the agenda and could also educate others by sharing their life experiences. It also allowed for an educational space in which difference and conflict were actively engaged with rather than denied, allowing “wider realities of social contestation that affect students’ lives to become visible” (Frimberger, 2017: 27). As a result of this, the educational space for this performative language practice was one in which reflection was enabled and where learners could become aware of how the forces that affect their lives are maintained or can be transgressed.

Overall, therefore, Frimberger, her colleagues and the learners were engaged in a performative language learning process which included much more than is suggested by those terms alone. Indeed, the areas that Frimberger (2017: 24) mentions include:

- language needs – level of English, English as a second, third or fourth language,
- psychological requirements – personal experience of war, political conflict, repressive regimes, loss of parents and relatives,
- recognition of individual skills – emotional, practical and intellectual,
- positions of refugee status – legal, socioeconomic, personal, psychological and spiritual.

¹¹ Frimberger uses the term ‘pedagogies’ for these specializations and I continue this practice here.

In addition, the 'pedagogies' used, included:

- creative arts pedagogies,
- outdoor learning programmes,
- counselling and mental health provision

Importantly too, a critical pedagogy was used which allowed for the use of the learners' own experiences and reflection upon the processes they were involved with and how they might deal with them (Frimberger, 2017: 25-30).

6. Conclusion

In the article a performative SLE that is intercultural has been outlined with the purpose of showing its complexity in connection with the number of different areas it connects to as well as the different countries and language cultures it crosses. I have also suggested that a SLE that is to remain open and responsive to the world and the changes that are taking place needs to be inclusive and, because of this, interdisciplinary. Additionally, in line with other authors who call for a systematic approach to the practice and research into SLE (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010; Dakowska, 2014), this also means that SLE as a discipline needs to be aware of the sources in its practice as well as signal those sources in the way practitioners and researchers write about it.

In the two studies described, it is evident that the practical application of a performative SLE that is responsive to its surroundings and the people (learners and teachers) who participate in it is, out of necessity, unique. Each case, therefore, may relate to the various areas that are already the domain of SLE, but also, other, previously unforeseen considerations and areas may be included. In the first study described, there are, for example, areas relating to the performative, such as the ethical, the social and cultural, as well as the critical. In particular, the influence of a performance strategy relating to happening was evident. In the second study, the areas of outdoor learning and the creative arts were incorporated. Moreover, and perhaps more importantly, the refugee status of the migrants and the provision of mental health care were also areas that had to be considered.

Finally, in connection with the complexity of SLE as a discipline overall, and the imperative that it should be inclusive, the situation does not appear to have changed since Bańcerowski (1975: 24) wrote about one of its Polish equivalents, glottodidactics, almost half a century ago:

The aims of teaching are heterogeneous and it seems that at the present stage of glottodidactic science they cannot be accounted for in any homogeneous

theory which would guarantee the optimal achievement in teaching such different skills as comprehension, speaking, reading, writing, and translating. Consequently the attainment of these heterogeneous skills presupposes a choice and combination of different theories, or at least some aspects of them. In this way, we arrive at the notion of an *eclectic* or *selective* glottodidactic theory which is based on the evaluation of various complementary theories.

And, while Bańcerowski (1975: 21-22) may have been concerned specifically with the different theories available to SLE at the time he was writing, in today's world where interdisciplinary approaches are seen to be advantages, the promotion of a SLE theory that is inclusive of areas other than those traditionally accepted but necessary to its practice, would appear to make sense.

REFERENCES

- Bańcerowski J. (1975), *Is Metaglottodidactics Necessary?* (in) "Glottodidactica", No. 8, pp. 21-26.
- Blaszk M. (2016), *An inquiry into happening in school education: some of the questions it poses to teaching English as a foreign language in schools* (in) Stanulewicz D., Janczukowicz K., Ročławska-Daniluk M. (eds.), *Language education: controversies, observations and proposals*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 199-214.
- Blaszk M. (2017), *Happening in Education – Theoretical Issues*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crutchfield J., Schewe M. (2017), *Introduction: Going Performative in Intercultural Education. International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice* (in) Crutchfield J., Schewe M. (eds.), *Going Performative in Intercultural Education. International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice*. Bristol: Multilingual Matters, pp. xi-xxv.
- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Domańska E. (2007), „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce (in) "Teksty Drugie", No. 5, pp. 48-61.
- Geertz C. (1973), *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Goffman E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Frimberger K. (2017), *The Ethics of Performative Approaches in Intercultural Education* (in) Crutchfield J., Schewe M. (eds.), *Going Performative in*

- Intercultural Education. International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice. Bristol: Multilingual Matters, pp.21-40.
- Garoian C.R. (1999), *Performing Pedagogy: Toward an Art of Politics*. Albany: State University of New York Press.
- Karpińska-Musiał B. (2015), *Międzykulturowość w glottodydaktyce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kirby M. (1966), *Happenings: An Illustrated Anthology*. New York: E.P. Dutton & Co., Inc.
- Królica, M. (2006), *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Layzell R. (1993), *Live Art In Schools*. London: The Arts Council of Great Britain.
- Maley A., Duff A. (1987), *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morawski S. (1971), *Happening (2). Rodowód – charakter – funkcje* (in) "Dialog", No. 10, pp. 117-144.
- Pawłowski T. (1982), *Happening*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Rintoul D. (2011), Drama workshops attended by the author. Between Festival, 19-21 May. Sopot, TeatrWybrzeże – ScenaKameralna.
- Schechner R. (1982), *The End of Humanism: Writings on Performance*. New York: Performing Arts Journal Publications.
- Sobkowiak P. (2015), *Interkulturowość w edukacji językowej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Turner V. (1957), *Schism and Continuity in African Society: A Study of Ndembu Village Life*. Manchester: Manchester University Press.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Beata Karpińska-Musiał

Uniwersytet Gdański

<https://orcid.org/0000-0001-5171-9224>

lingbet@ug.edu.pl

Izabela Orchowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

<https://orcid.org/0000-0003-0239-6160>

izaorch@amu.edu.pl

MIĘDZYKULTUROWOŚĆ JAKO PRZESTRZEŃ DLA TRANSDYSCYPLINARNEJ METAANALIZY W GLOTTODYDAKTYCE I PEDAGOGICE MIĘDZYKULTUROWEJ – POLA WSPÓŁ-/ NIEZALEŻNOŚCI POJĘĆ, PARADYGMATÓW I CELÓW KSZTAŁCENIA

**Interculturality as space for transdisciplinary meta-analysis
in glottodidactics and intercultural pedagogy – inter-/in-dependence
of concepts, paradigms and teaching aims**

The paper presents a critical reflection on the issue of transdisciplinarity in defining interculturality as an object of scientific cognition on glottodidactics and intercultural pedagogy. Specifically, the authors propose a comparative meta-analysis of conceptualization of terms and paradigms, as well as teaching aims connected with interculturality in these two disciplines. They pose the question whether the transdisciplinary orientation is appropriate for scientific modeling and for defining teaching objectives on the borderline between interculturality in glottodidactics and intercultural pedagogy.

Keywords: transdisciplinarity, interculturality in glottodidactics, intercultural pedagogy, intercultural competence, co-culture

Słowa kluczowe: transdyscyplinarność, glottodydaktyczny obszar międzykulturowości, pedagogika międzykulturowa, kompetencja międzykulturowa, współkultura

1. Wprowadzenie

Współcześni naukowcy, zwłaszcza w obszarze nauk społecznych i humanistycznych, stoją przed wyzwaniem nieustannego redefiniowania przedmiotu poznania reprezentowanych przez siebie dyscyplin naukowych. Dzieje się to często na drodze dialogu inter- i transdyscyplinarnego z naukami pokrewnymi, które odnoszą się do mniej lub bardziej tożsamych obszarów rzeczywistości empirycznej. W przypadku glottodydaktyki jest to zadanie szczególnie trudne. Z jednej strony jest to nauka ciągle aspirująca do autonomii poznawczej (epistemologicznej) i instytucjonalnej (zob. Dakowska, 2014, Orchowska, 2019 w opracowaniu), co wymaga zdefiniowania jej przedmiotu poznania w tylko jej specyficzny sposób. Z drugiej strony ten przedmiot poznania jest na tyle złożony, że jego pogłębione zrozumienie wymagałoby zaznajomienia się również z wiedzą z obszaru nauk pokrewnych, których lista ciągle się wydłuża. Nie są to już tylko językoznawstwo, antropologia kultury, psychologia, pedagogika, socjologia wiedzy czy filozofia języka, ale także neurobiologia, neurodydaktyka, a nawet dynamicznie rozwijające się badania w obszarze cyfryzacji i nowych technologii. O poszerzaniu perspektywy w naukowym postrzeganiu i wyjaśnianiu rzeczywistości trzeciego milenium świadczy wkraczająca w dyskurs naukowy koncepcja *konsilencji*, mówiąca wręcz o zapożyczaniu od siebie koncepcji i ramifikacji pojęć pomiędzy odległymi od siebie dziedzinami nauk (Chrzanowska-Kluczevska, 2016).

Uznając pełną zasadność koncepcji glottodydaktyki jako nauki aspirującej do autonomii (Dakowska, 2014), jak i argumentu jej interdyscyplinarnego charakteru (Komorowska, 2010; Karpińska-Musiał, 2015), w niniejszym artykule skupimy się na kwestii transdyscyplinarności przedmiotu poznania w glottodydaktycznym obszarze międzykulturowości w porównaniu z pedagogiką międzykulturową. Takie ukierunkowanie naszej refleksji wynika z przeświadczenia, że w sytuacji, gdy w polskiej i światowej humanistyce idea transdyscyplinarności staje się coraz bardziej popularna (Kita, 2012; Narcy-Combes, 2018) również glottodydaktycy i pedagodzy powinni zabrać głos w tej kwestii. Podejście transdyscyplinarne wydaje się umożliwiać obiecujące ujęcie międzykulturowości jako zjawiska będącego przedmiotem poznania zarówno w polskiej glottodydaktyce, jak i pedagogice ogólnej. Mamy tu bowiem do czynienia z wielce rozległą i złożoną materią, co dodatkowo komplikuje epistemologiczne sytuowanie się glottodydaktyków i pedagogów podejmujących problematykę (między)kulturową w swoich badaniach oraz obliuguje ich do uporządkowania pojęć własnych i zapożyczanych z nauk pokrewnych. Równie istotne jest sformułowanie celów kształcenia odnośnie do rozwijania kompetencji międzykulturowej w obu dyscyplinach, z uwzględnieniem specyfiki danego kontekstu kształcenia jako integralnej części układu glottodydaktycznego (Pfeiffer, 2001: 21)

oraz ogólnopedagogicznego. Warto w tym miejscu podkreślić wyższy poziom ogólności celów w pedagogice, a także ich „podatność” na ideologizację, co bez wątpienia nie może pozostać bez wpływu na definiowane na gruncie pedagogiki koncepcje kształcenia międzykulturowego.

Samo pojęcie transdyscyplinarności rozumiemy szeroko za J. Piagetem (1972, netografia) jako najbardziej zaawansowany etap relacji pomiędzy dyscyplinami naukowymi, który sprowadza się do wypracowania ogólnej teorii systemów i zaniku granic pomiędzy nimi, a jednocześnie pozwala na konceptualizację pojęć transwersalnych i siatki powiązań pomiędzy tymi pojęciami. Powinno to prowadzić do przedefiniowania celów poznawczych poszczególnych dyscyplin, jak i celów aplikacyjnych, które w przypadku glottodydaktyki i pedagogiki odnoszą się do celów kształcenia. Kolejnym krokiem byłoby wypracowanie nowej metodologii badawczej warunkującej badania prowadzące do realizacji przeformułowanych celów poznawczych i aplikacyjnych.

Aby pojęcie transdyscyplinarności nabrało właściwej ostrości warto skonfrontować je z pojęciem interdyscyplinarności, które za M. Dakowską (2014: 139) definiujemy jako „*właściwość większości dziedzin współczesnych badań naukowych, która polega na podejmowaniu zagadnień wykraczających poza granice przedmiotu pojedynczych dyscyplin*”. Interdyscyplinarne podejście do przedmiotu poznania będzie miało walor wzbogacający dopiero wówczas, gdy konstrukty powstałe poza daną dziedziną zostaną zaadoptowane do jej specyfiki epistemologicznej. Jak podkreśla W. Wilczyńska (2010: 28), by dane badanie mogło wpisać się w obszar glottodydaktyki, „*winno ono być spójne wewnętrznie, tzn. formułować swój przedmiot, cele i wnioski właśnie w kategoriach glottodydaktycznych. Jest to niejako wstępny warunek (choć nie jedyny), by podjąć adaptację konstruktów pochodzących z innych dziedzin*”. Oczywiście przy wypracowywaniu pojęć i paradygmatów transwersalnych niezbędne jest zachowanie spójności przedefiniowanych wspólnie treści i ujęć.

Powodem, dla którego odnosimy się w niniejszej dyskusji do glottodydaktyki oraz pedagogiki międzykulturowej jest fakt, że obie te dyscypliny obejmują współcześnie swym przedmiotem poznania komunikacyjną i transakcyjną działalność człowieka zanurzonego w hiperprzestrzeni językowej, w której stykają się różne światy kulturowe przy różnych parametrach fizykalności (np. przestrzeń komunikacji wirtualnej). Przy zacieraniu się granic fizyczności kształcenia i komunikacji wskutek tworzenia się społeczności wirtualnych oraz wynikającej z tego faktu komunikacji z przedstawicielami różnych kultur na zasadach horyzontalnego, niezhierarchizowanego kontaktu, nowego znaczenia nabiera nie tylko komunikacja międzykulturowa, ale inaczej też przebiega definiowanie *kompetencji międzykulturowej* jako istotnego celu i czynnika kształcenia w obszarze glottodydaktyki i pedagogiki (zob. Rada Europy, 2003; Jaskuła i

Korporowicz, 2017). Właśnie kompetencję międzykulturową, ze względu na złożoność tego terminu, obierzemy jako przedmiot przykładowej metaanalizy porównawczej na poziomie konceptualizacji pojęć w naszym artykule.

2. Glottodydaktyka i pedagogika wobec współczesnej komunikacji międzykulturowej

Badacze przełomu XX i XXI wieku definiowali pojęcia odnoszące się do zjawiska międzykulturowości, posługując się często odmiennie terminologią dotyczącą elementów składowych komunikacji międzykulturowej w glottodydaktyce oraz pedagogice międzykulturowej. Odzwierciedlają ten fakt chociażby znaczenia przypisywane przedrostkom „inter-”, „między-” czy też „trans-” lub „cross-” i „meta-” umieszczane przed przymiotnikiem „kulturowy” (zob. np. Wilczyńska, 2005; Bourse, 2008; Puren, 2019; Nikitorowicz, 2009). Jeszcze inne rozbieżności terminologiczne i konceptualne zauważamy, porównując między sobą kierunki badań w obrębie bliskich sobie dyscyplin naukowych, takich jak: antropologia pedagogiczna oraz pedagogika antropologiczna (np. Ablewicz, 2003; Folkierska, 1990), socjolingwistyka, komunikologia (Puppel, 2007), wreszcie i sama filozofia dialogu w ujęciu np. przykładowo Martina Bubera lub Emmanuela Levinasa. Już choćby ta, niekompletna wszak, lista dyscyplin uwikłanych w interpretacje znaczeniowe międzykulturowości uwidacznia swoisty patchwork złożony z różnych dyscyplin nauk społecznych i humanistycznych.

Sytuując refleksję nad transdyscyplinarnością na pograniczu pedagogiki i glottodydaktyki, musimy pamiętać, że o ile ta pierwsza już dawno uzyskała instytucjonalny status nauki autonomicznej, to glottodydaktyka, ze względu na jej węższy zakres, raczej nie aspiruje do porównywalnego statusu. Jednocześnie, choć glottodydaktyka została pominięta w najnowszej klasyfikacji dyscyplin naukowych, co niejako kwestionuje jej autonomię instytucjonalną, to wielu badaczy wciąż podkreśla potrzebę ugruntowania się jej autonomii poznawczej. Co więcej, w polskim dyskursie metaglottodydaktycznym glottodydaktykę i jej autonomię poszczególni specjaliści definiują w sposób bardzo odmienny, określając ją jako naukę autonomiczną (Zajac, 2010) lub dopiero aspirującą do autonomii (Dakowska 2014; Wilczyńska, 2010; Orchowska, 2019 w opracowaniu). Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010) uważają, że wypada ją usytuować na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych, podkreślając jej swoistą, wyjątkową rangę pomostową. Jednocześnie wielu polskich anglistów postrzega kwestię autonomii epistemologicznej jako mało istotną dla sfery nauczania-uczenia się i użycia J2, i posługuje się terminem „językoznawstwa stosowanego” w znaczeniu bardzo zróżnicowanej metodologicznie dziedziny interdyscyplinarnej, która czerpie z kilku źródeł wiedzy, m.in. z językoznawstwa, psychologii, socjologii, pedagogiki i nauk o komunikacji (zob. Niżegorodcew, 2009;

Karpińska-Musiał, 2015). Wśród germanistów z kolei są specjaliści (np. Pfeiffer, 2010; Jaroszewska, 2014), którzy uznają kwestie dyscyplinarne za drugorzędne, opowiadając się za poszerzeniem profilu badawczego dziedziny w celu wyjścia naprzeciwko praktyce, m.in. poprzez dostrzeżenie większej roli pedagogiki w badaniach glottodydaktycznych.

W kontekście tego wciąż aktualnego sporu o status glottodydaktyki jako nauki i o jej relacje z pedagogiką, pojawiają się dyskusje na temat aparatu pojęciowego i specyfiki pola poznawczego obu dyscyplin. Swoistym łącznikiem terminologicznym pomiędzy dziedzinami humanistycznymi i społecznymi stały się m.in. pojęcia *kompetencji* oraz *kwalifikacji* (bardziej instrumentalnie zorientowanych umiejętności konkretnych w wybranym obszarze zawodowym i badawczym; np. Szlosek, 2001). Przy tym, Wilczyńska (2016) zwraca uwagę na fakt, że w glottodydaktyce zwykle jest mowa o jednej, całościowej *kompetencji komunikacyjnej* w J1 i/lub w J2. Ujęcie to opiera się na założeniu, że proces rozwijania kompetencji komunikacyjnej ma z natury rzeczy charakter podmiotowy, a tym samym wpisuje się w całościowy rozwój osoby uczącej się i funkcjonującej w J-K2 na własną miarę. Z kolei w pedagogice przyjmuje się cały kompleks elementów, nazwanych *międzykulturowymi kompetencjami komunikacyjnymi*, które obejmują swoim spektrum komponenty nawiązujące bardziej do postaw i relacji wobec inności, aniżeli do samych komunikatów językowych (Nikitorowicz i in., 2013; Nikitorowicz, 2009: 293). Innymi słowy, perspektywa pedagogiczna zmierza do procesu konstytuowania człowieka w kulturze zdominowanej przez określone reguły społeczne, a glottodydaktyczna wspiera go w adekwatnych do tego celu zachowaniach komunikacyjnych.

Wobec powyższego, zaryzykować można stwierdzenie, że skoro w ujęciu glottodydaktycznym rozwój kompetencji komunikacyjnej dokonuje się na bazie preferowanych przez podmiot (jednostkę) postaw i zachowań językowych w powiązaniu z jego systemem wartości i doświadczeniami komunikacyjnymi oraz edukacyjnymi, a w pedagogice owa kompetencja jest osadzona bardziej cywilizacyjnie i historycznie, będąc przy tym uwarunkowaną polityczno-kulturowymi wyborami, inna będzie też semantyka znaczeń przypisywanych pojęciom *świadomości* i *kompetencji* (np. kulturowej, międzykulturowej, językowej, językoznawczej, metajęzykoznawczej).

Dodatkowo, ujęcie pedagogiczne wpisuje się w transformację samej esencji *komunikacji* (oraz *kompetencji*) *międzykulturowej*, którą uznaje się za kluczowy obiekt praktyki oraz badań niezależnie od współczesnych zmian w przestrzeni dostępnej do praktykowania dialogu. Mamy tu na myśli transgresję pomiędzy światem realnym, za jaki można uznać komunikację naturalną z Innym oraz tę symulowaną w klasie językowej, a światem hipertekstu i wirtualnej rzeczywistości (np. w ramach społeczności budowanych w mediach społecznościowych oraz

ogólnie w sieci; zob. Braidotti, 2014). Z kolei w ujęciu glottodydaktycznym nie chodzi o transformację esencji komunikacji międzykulturowej, ale postuluje się raczej taki rozwój kompetencji międzykulturowej, w którym kluczową rolę odgrywałby „świadomy wgląd w istotę i tryb działania *kultury-w-nas* w wymiarze indywidualnym i interpersonalnym (interpsychicznym). Wgląd taki mógłby dalej znakomicie wspomóc naszą wrażliwość i świadomość nie tylko kulturową, ale wręcz kulturowościową” (Wilczyńska, Mackiewicz & Krajka, 2019: 122). Tym samym, kompetencja interkulturowa byłaby praktykowana jako tzw. *kulturowe pogranicze-w-nas* (ibidem: 375), a w konsekwencji zbliżałaby się do tego, jak bywa rozumiana kompetencja transkulturowa i metakulturowa (ibidem: 123).

Należy jednocześnie uwzględnić fakt, że problematyka komunikacji międzykulturowej nabiera wobec włączenia w społeczne funkcjonowanie człowieka cyberprzestrzeni jako zupełnie nowego wymiaru, znacznie szerszego znaczenia w stosunku do okółmilenijnych koncepcji pedagogiki i teorii krytycznej końca XX stulecia. Ta ostatnia pouczała o sile różnicy, o specyfice Innego, który aksjologicznie różnił się od Ja i przebudowywała tożsamość interlokutorów w kierunku postulowanych zmian społeczno-politycznych lub kulturowych. Komunikacja międzykulturowa była komunikacją językową z innym systemem znaków, innymi symbolami oraz inną kulturą, która wymagała dążenia do porozumienia, a przynajmniej zrozumienia różnic i powodów nieporozumień w głównie realnej komunikacji językowej, za jaką uznaje się zarówno kontakt z Innym w przestrzeni geofizycznej, jak i w klasie językowej poprzez symulację komunikacji obcojęzycznej (np. Karpińska-Musiał, 2015; Aleksandrowicz-Pędich, 2005; Byram & Risager, 1999). Kompetencja międzykulturowa rosła więc wprost proporcjonalnie do językowo-kulturowej, wzbogacana o elementy metajęzykoznawczej świadomości jednostki w zakresie pragmatyki komunikacji oraz kompetencji określanych jako proteofiliczne (Karpińska-Musiał, 2015).

Tymczasem cyberprzestrzeń ostatnich dwóch dekad nowego millenium zaskoczyła nas zupełnie nową socjologią komunikacji międzykulturowej. Jak piszą Jaskuła i Korporowicz (2017: 35), dialog w wymiarze wirtualnym nadal jest dialogiem, gdyż „[w]ielość i łatwość spotkań zachodzących w nowym wymiarze generują potrzeby wzajemnego zrozumienia, które jest możliwe nie tyle na drodze rozmowy, ile właśnie dialogu. Dialog bowiem wykracza poza postawy przekonujące do swoich racji, a staje się poszukiwaniem prawdy, również poprzez modyfikowanie własnych przekonań”. Stąd też autorzy ci posługują się pewnymi kryteriami dialogu sokratejskiego, które stanowią dla nich niejako matrycę kategorii porównawczych dla dialogu tradycyjnego i tego przeniesionego w przestrzeń wirtualną. Przywołują tutaj, jako przykłady „koncepcję Agory, odniesienie egzystencjalne, brak dogmatyzmu, majeutykę, poszukiwanie prawdy, samodzielność rozumu i myślenie w grupie” (Jaskuła i Korporowicz,

2017: 36-37). W każdej z tych kategorii realizuje się dialog, pomimo przepaści w uwarunkowaniach pomiędzy starożytną fizykalnością kontekstu dialogu sokratejskiego (spacery po agorze) a współczesną jego wirtualizacją (w przestrzeni świata cyfrowego). Przy spełnianiu jednak jednego istotnego warunku: chęci do osiągnięcia porozumienia wskutek myślenia racjonalnego i procesu raczej akulturacji niż dekulturacji.

Z drugiej strony, ci sami autorzy twierdzą, że: „[w]śród wielu problemów nierozpoznanych w przestrzeni wirtualnej na uwagę zasługuje zagadnienie obecności człowieka w świecie *bez granic*”, gdzie określenia zjawisk, procesów i działań wiążących się z konkretnym terytorium tracą sens” (Jaskuła i Korporowicz, 2017: 38). I tak, jak wirtualna rzeczywistość pozwala na dehierarchizację, na bazowanie na doświadczeniu, na wolność osądów i dochodzenie do konstruktywnych wniosków wspólnych, tak jednak rodzi też inne skutki: odrzucenie dialogu lub aporetyczną konkluzję o niemożności dojścia do porozumienia (Karpińska-Musiał, 2015). By komunikacja międzykulturowa zaistniała w cyberprzestrzeni, zdolność do „rozumienia, dlaczego do porozumienia nie dochodzi” wydaje się być warunkiem *sine qua non* kompetencji międzykulturowej. Podobnie jak, zgodnie z tym, co twierdzą wyżej cytowani autorzy, jest nim to, by rozumieć komunikację w kategorii *między-*, a nie *inter-* lub *wielokulturowości*. Przedrostek *między-* kierunkuje komunikację, zdaniem ww. autorów, bardziej na obopólność i wielokierunkową wzajemność, aniżeli na jednopłaszczyznową wymianę określaną przedrostkiem *inter-*. Bardziej czytelnego rozróżnienia w kontekście kontaktów kultur dokonuje tutaj Mikułowski-Pomorski (2006), który przytacza za Sitaram i Cogdell (1976) przedrostek *między-* w znaczeniu *poprzez-* (*cross-*) dla określenia etnicznego uwarunkowania badań porównawczych między kulturami, pozostawiając *inter-* porównaniom kultur na poziomie przynależności do grup społeczno-językowych i profesjonalnych (*Speech Communities*). Czy jednak, wracając do kontekstu czysto komunikacyjnego, na pewno jest tak, że dialog wirtualny zmierza do osiągania transgresji i wpływu wzajemnego? Gdyby tak było w istocie, a potwierdzają to coraz liczniejsze badania i studia z zakresu intencyjności komunikowania medialnego w przestrzeni cyfrowej, to z pewnością zmienił się styl i wielokierunkowość tej komunikacji (por. np. Tanaś i Galanciak, 2018).

3. Kryteria różnicowania w glottodydaktycznym obszarze międzykulturowości i na gruncie pedagogiki międzykulturowej

Proponowana próba poszukiwania współ- lub niezależności na poziomie metaanalizy obszarów glottodydaktyki i pedagogii międzykulturowej będzie dotyczyła obranych wcześniej kryteriów: **konceptualizacji pojęć w dyskursie naukowym z**

obu dyscyplin, **dominujących paradygmatów** oraz **celów kształcenia**. Tym samym, postaramy się odpowiedzieć na pytanie, czy pedagogika międzykulturowa jako nauka społeczna oraz glottodydaktyka jako *nauka pogranicza*, badająca z jednej strony procesy komunikacyjne i relacje społeczne, a z drugiej strony świadomość uczestników nauczania-uczenia się J2 i ich procesy interpretacyjne (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 18), mogą w obszarze międzykulturowości funkcjonować jako uprawniony, transdyscyplinarny system.

3.1. Konceptualizacje pojęć – od ujęć dyscyplinarnych do pojęć transwersalnych

Po wstępnym zasygnalizowaniu w punkcie 1. terminologicznych dychotomii niektórych pojęć w obu porównywanych naukach, proponujemy poddanie głębszej analizie porównawczej pojęcia *kompetencji międzykulturowej*. Konceptualizacja tego pojęcia w perspektywie obu nauk zilustrowana jest w zestawieniu poniżej (tab. 1).

Konceptualizacje kompetencji międzykulturowej w glottodydaktyce	Konceptualizacje kompetencji międzykulturowej w pedagogice międzykulturowej
<p>Kompetencja interkulturowa (transkulturowa) jest traktowana jako zależna od postaw osoby uczącej się (m.in. postawa otwartości, kontrola emocjonalna, postawa krytyczna) i składają się na nią:</p> <ul style="list-style-type: none"> „- specyficzna świadomość metakulturowa (obejmująca naturę i mechanizmy funkcjonowania kultury); - wrażliwość (inter)kulturowa (pozwalająca rozpoznawać przejawy działań kulturowych i doszukiwać się odpowiedniej ich interpretacji); - umiejętność mediacji interkulturowej (umożliwiająca zrównoważoną interakcję nastawioną na usuwanie barier komunikacyjnych i wzajemne wzbogacanie się)” (Wilczyńska, 2005: 22). <p>Świadomość metakulturowa jako kluczowa dla budowania kompetencji interkulturowej jest pewnego rodzaju świadomością kulturowości, która może zapewnić nam niezbędny dystans do własnej kultury, a także dostarczyć ram pojęciowych w konfrontacji z innością (Wilczyńska i in., 2019: 122).</p>	<p>Kompetencje do komunikacji międzykulturowej określa się jako kompetencje indywidualne, społeczne i kulturowe zależne od środowiska lokalnego i poczucia więzi lokalnej, osobistych doświadczeń migracyjnych i doświadczeń w tym zakresie członków rodzin oraz poczucia tożsamości kulturowej (Nikitorowicz i in., 2013).</p> <p>Do takich kompetencji zalicza się też:</p> <ul style="list-style-type: none"> - otwartość na informacje o „Innych”, na dialog informacyjny, w efekcie otwarcie tożsamościowe; - dialog negocjacyjny, zdolność i umiejętność prowadzenia dialogu jako imperatywu wzajemnego rozwoju, zachowania i kształtowania pokoju; - efektywne porozumiewanie się z partnerem interakcji, symbioza kulturowa, umiejętność współżycia, rozwiązywania problemów-konfliktów, wzajemne wzmocnianie kulturowe (ibidem: 11).
<p>Kompetencja międzykulturowa rozumiana jako „rodzaj kompetencji, który umożliwia uczącym się działanie w sytuacjach kontaktu z innością kulturową: od postrzegania poprzez interpretację tych sytuacji do tworzenia odpowiednich reguł działania” (Torenc, 2007: 203). Tak rozumiana kompetencja międzykulturowa powinna stanowić istotne narzędzie poznawcze oraz podstawę działania w kontakcie z innością kulturową. Ta sama autorka przyjmuje, że to „układ glottodydaktyczny jest jednym z możliwych układów, w jakich podmiot działa na płaszczyźnie międzykulturowej poprzez kontakt z innością kulturową” (Torenc, 2007:</p>	<p>Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna to: zdolność do budowania pozytywnych stosunków międzyludzkich w bezpośrednich kontaktach, do skutecznej komunikacji dzięki nabyciu umiejętności radzenia sobie ze stresem, redukcji obaw negatywnego odbioru, radzenia sobie z reakcjami i stygmatyzacją, umiejętności analizy stereotypizacji, zdolności zaangażowania i empatii, zdolności do zmiany punktu widzenia, stosunków emocjonalnych i relacji (Nikitorowicz, 2009: 293).</p>

Międzykulturowość jako przestrzeń dla transdyscyplinarnej metaanalizy...

117), a przy rozpatrywaniu procesów kulturowych zachodzących w układzie glottodydaktycznym, postuluje odwołanie się do teorii subiektywnych uczącego się oraz jego kompetencji.	
W glottodydaktycznym ujęciu wpisującym się w tzw. dydaktykę autonomizującą ¹ kompetencja międzykulturowa osoby uczącej się J2 została zdefiniowana jako podkompetencja wyróżniona w ramach jej osobistej kompetencji komunikacyjnej, która wpływa na i znajduje się pod wpływem takich jej komponentów, jak: kompetencja semiotyczna, referencyjna, dyskursywna, społeczno-językowa, pragmatyczna i strategiczna (Orchowska, 2008: 148).	W perspektywie pedagogicznej, międzykulturowa kompetencja komunikacyjna to zgodność i spójność komunikacyjna, zdolność do integracji społecznej, wiedza o komunikujących się ze sobą kulturach, a 7 składników potrzebnych do adaptacji wobec inności to empatia, szacunek, elastyczność ról, orientacja na wiedzę, postawa interakcyjna, kierowanie interakcyjne i tolerancja dla niejednoznaczności (za Kwieciński w: Nikitorowicz, 2009).
W końcu z metajęzykoznawczej perspektywy, model kompetencji międzykulturowej nauczyciela J-K2 uwzględnia kompetencję metajęzykoznawczą pod nazwą treningu wiedzy metajęzykoznawczej, ale również włącza takie komponenty, jak: międzykulturowa kompetencja pragmatyczna ² , kompetencje glottodydaktyczne i kompetencje pedagogiczne, relacje pomiędzy nimi oraz autentyczność i zaangażowanie (Karpińska-Musiał, 2015).	Pedagodzy konstruując dalsze konceptualizacje międzykulturowej kompetencji zwracają jeszcze uwagę na (wg modelu Lustiga, Koestlera, Martin i Stortiego): tolerancję dla niejednoznaczności, elastyczność poznawczą i zachowań, tożsamość kulturową, cierpliwość, entuzjazm, zaangażowanie, umiejętności interpersonalne, otwartość, empatię, szacunek i poczucie humoru (w: Nikitorowicz, 2009).

Tabela 1: Pojęcie kompetencji międzykulturowej w ujęciach koncepcyjnych glottodydaktyków i pedagogów (opracowanie własne)

Porównanie ujęć koncepcyjnych pojęcia (komunikacyjnej) kompetencji międzykulturowej proponowanych przez polskich glottodydaktyków pokazuje, że glottodydaktyczny obszar międzykulturowości odnosi się do przedmiotu poznania o charakterze interdyscyplinarnym, a poszczególni specjaliści, definiując to pojęcie, odnoszą się do koncepcji wypracowanych poza ich dyscypliną, dostosowując je do epistemologicznej specyfiki jej ogólnego przedmiotu poznania. Dla przykładu, definicja kompetencji międzykulturowej zaproponowana przez M. Torenc (2007) wpisuje się w szeroko rozumianą edukację międzykulturową z obszaru pedagogiki i psychologii, podobnie jak przywołane przez nią teorie subiektywne. Współautorka niniejszego tekstu, B. Karpińska-Musiał (2015) także ujmuje w przywołanym modelu elementy przynależne do nauk pedagogicznych, szczególnie w obszarze postaw niezbędnych do wykazania

¹ Glottodydaktyczny paradygmat dydaktyki autonomizującej opiera się na założeniu świadomego dążenia do zwiększenia zakresu autonomii uczącego się poprzez włączenie go w ramach tzw. współpracy dydaktycznej w planowanie, organizację i ewaluację zadań uczeniowo-komunikacyjnych, których celem jest kształtowanie jego osobistej kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska, 2002b: 319).

² W ramach tej kompetencji autorka (Karpińska-Musiał, 2015: 125) wymienia kompetencję proteofiliczną, kompetencję funkcjonalną (pragmatyczną), kompetencje komunikacyjne, kompetencje metapragmatyczne, językowe i systemowe oraz kompetencję aksjolingwistyczną, kompetencje krajoznawcze i kulturoznawcze.

kompetencji międzykulturowej. Z kolei I. Orchowska (2008) podkreśla specyfikę międzykulturowej kompetencji w J2 poprzez wskazanie na takie komponenty osobistej kompetencji komunikacyjnej, jak: kompetencja semiotyczna, referencyjna, dyskursywna, społeczno-językowa, pragmatyczna i strategiczna. Każda z nich jednocześnie wpływa na to, jak dany użytkownik języka komunikuje się, poprzez budowanie znaczeń właśnie w zakresie, (współ)konstruowania wiedzy i wyobrażeń o świecie, czy też w zakresie społecznych praktyk dyskursywnych oraz realizacji celów komunikacyjnych, przy większym lub mniejszym zaangażowaniu w przestrzeganie norm społeczno-językowych (Orchowska, 2008). Powyższe rozumienie kompetencji nie ogranicza się do sfery wyobrażeń użytkowników języka, ale obejmuje również ich wiedzę, postawy i wartości, działania komunikacyjne oraz szeroko rozumianą kompetencję do uczenia się, w tym zespół postaw, jakie przyczyniają się do definiowania celów uczenia się i oceny ich realizacji w zakresie budowania świadomości (meta)kulturowej. To ostatnie pojęcie definiuje Wilczyńska (2005) jako świadomość, obejmującą naturę i mechanizmy funkcjonowania kultury, podkreślając jednocześnie, że w komunikacji powinniśmy uwzględnić zróżnicowanie społeczne, a jednocześnie pamiętać o pewnym przenikaniu i współistnieniu wzorców i norm kulturowych. Współcześnie może to być szczególnie trudne, gdyż mamy do czynienia z coraz większą dowolnością, ale i szerszymi możliwościami w budowaniu przez poszczególne jednostki ich tożsamości kulturowej, chociażby w efekcie wspomnianej rewolucji cyfrowej i masowej komunikacji społecznej.

Nieco inaczej, ale wciąż w ramach perspektywy glottodydaktycznej, B. Karpińska-Musiał (2015) koncentruje się w swoim modelu na kompetencji metajęzykoznawczej. W takim ujęciu, *„dopiero znajomość pojęć z zakresu metajęzyka w połączeniu ze zrozumieniem ich funkcjonowania w skomplikowanym akcie komunikacyjnym gwarantuje pełniejszą możliwość negocjacji znaczeń lub diagnozowania kontekstualnych różnic w interpretacji”* w sytuacji komunikacji międzykulturowej (Karpińska-Musiał, 2015: 114). Tym samym to właśnie uświadomiona wiedza metajęzykoznawcza stanowi bazę, dzięki której może zachodzić rozpoznanie i określenie inności, a także mediacja w zakresie wyjaśniania kulturowej odmienności tej inności w sytuacji nauczania J-K2. Ten aspekt buduje, zdaniem cytowanej autorki, swoisty pomost pomiędzy interpretacjami glottodydaktycznymi a pedagogicznymi w zakresie kompetencji międzykulturowej, gdyż nawiązuje do identyfikacji narzędzia otwierającego postrzeganie i budowanie postaw. Jak bowiem widać w konceptualizacjach pedagogów, pomimo iż terminologia często nawiązuje do **komunikacyjnej** kompetencji międzykulturowej, jej elementy składowe oscylują głównie wokół wartości oraz postaw umożliwiających adaptację do Innego lub przynajmniej tolerancję i zrozumienie inności w relacjach z Innym. Relacje te nie zawsze

nazywane są i postrzegane *stricte* poprzez język, nabierając definicyjnie szerszego wymiaru i znaczenia. Są bowiem uwikłane w szerszy kulturowo-społeczny, antropologiczny i nierzadko ideologiczno-polityczny kontekst interpretacyjny. Co ważne, wyżej przywołane, przykładowe interpretacje odnoszą się także, podobnie jak w ma to miejsce w glottodydaktyce, do postaw i umiejętności oczekiwanych od nauczycieli w zakresie międzykulturowości, co pozwala potraktować je jako analogicznie ukontekstowane i wysuwać wnioski porównawcze co do praktycznych działań edukacyjnych w obu dyscyplinach.

Podsumowując, to, co łączy konceptualne ujęcia *kompetencji międzykulturowej* zaproponowane przez glottodydaktyków i pedagogów to z pewnością odniesienie do kultury jako integralnej części tożsamości człowieka, przy założeniu jej wielowymiarowości, dynamiki i ciągłego rozwoju. Jak pisze J. Nikitorowicz (2003: 202), kultura to „*zjawisko społeczne, normatywne, historyczne, i pokoleniowo zmienne, symboliczne, funkcjonalne, strukturalne i psychologiczne*” i dlatego powinno być rozpatrywane także z punktu widzenia jednostki i jej doświadczeń zakorzenionych w środowisku społecznym. Przy takim założeniu możemy zatem **uznać kulturę za pojęcie transwersalne**, podobnie jak *świadomość metakulturową*, która powinna obejmować świadomość zjawisk kulturowych w ogóle, w tym świadomość semiotycznej natury kultur, pojęcie tzw. *tożsamości wielorakiej*³ oraz pojęcie *świadomości metapoznawczej* jako warunku odpowiedzialnego udziału osoby uczącej się w procesie kształcenia. Do takich pojęć można zaliczyć także kompetencję międzykulturową.

Co niesie wypracowanie pojęć transwersalnych odnoszących się do międzykulturowości i sytuujących się na granicy glottodydaktyki i pedagogiki w wymiarze poznawczym? Uważamy, że jest ono funkcjonalne dla epistemologicznego osadzenia badań transdyscyplinarnych, ukierunkowanych na lepsze rozumienie i opisanie kontekstu kształcenia międzykulturowego w Polsce. Na uwagę zasługuje tutaj konieczność uwzględnienia specyfiki polskiego społeczeństwa pod względem podchodzenia poszczególnych jednostek do zjawiska międzykulturowości, konstruowania własnej tożsamości i mechanizmów komunikacji międzykulturowej, w tym globalnej komunikacji wirtualnej. Warto przy tym pamiętać, że współczesne społeczeństwa tzw. świata zachodniego cechuje znaczny stopień heterogeniczności (zob. Wilczyńska, 2005), co może czynić edukację międzykulturową coraz trudniejszą, pomimo zredukowania, czy nawet zlikwidowania dystansu geograficznego w związku z rewolucją technologiczną i medialną.

³ Tożsamość wieloraką rozumiemy za Wilczyńską, Mackiewiczem i Krajką (2019: 111) jako tożsamość wielopoziomową, której ten lub inny aspekt uaktywnia się w zależności od relacji i realizowanych celów lub funkcji.

3.2. Obszar paradygmatycznego osadzenia celów poznawczych w glottodydaktyce i pedagogice międzykulturowej

Stawiamy tezę, że rewolucja cyfrowa, a ściślej globalny charakter oddziaływania medialnego, zmieniły świat dialogu międzykulturowego, wnosząc dużą dozę (do)wolności i przyczyniając się do autonomizacji każdego uczestnika komunikacji. Wywołało to w społeczeństwach poczucie upełnomocnienia i uprąmocnienia do głoszenia swoich poglądów, którym np. teorie komunikowania masowego przypisują rozmaite struktury związane z transmisyjnością, pośredniczeniem, interpelacyjnością oraz interpretatywnym charakterem odczytu komunikatów (informacji) obecnych w mediach. Komunikacja społecznościowa, z kolei, wymusiła więcej samokontroli (i odpowiedzialności), ale też umożliwiła odwrót od komunikowania się, gdy nie spełnia ono oczekiwań którejkolwiek ze stron. Tzw. nowe media uczyniły komunikację szybszą, natychmiastową (kultura *instant*), a jednocześnie zrodziły zjawisko badane przez socjologów jako „missing-out” – poczucie bycia wykluczonym i pominiętym w przepływie informacji. Towarzyszy temu osłabienie wspólnotowości i podzielenia znaczeń w ramach funkcjonowania przedstawicieli danej kultury, przy czym paralelnie tworzą się inne rodzaje więzi i (po)rozumienia, np. pomiędzy osobami dzielącymi te same pasje lub poglądy polityczne, co widoczne jest chociażby w grupach społecznościowych budowanych na Facebooku.

Uwzględniając specyfikę współczesnego dialogu prowadzonego w cyberprzestrzeni, warto pochylić się nad definicją celów poznawczych, które odnoszą się do badania zjawiska międzykulturowości w glottodydaktyce i pedagogice. Musimy jednak uwzględnić tutaj rozbieżności epistemologiczne w definiowaniu i interpretowaniu pojęcia paradygmatu przez pedagogów i glottodydaktyków (por. Kwieciński, 2011; Dakowska, 2010), jak i odmienne osadzenie paradygmatyczne badań glottodydaktycznych i pedagogicznych.

I tak, w glottodydaktyce, z racji jej nachylenia w kierunku językoznawstwa, przez długi czas za najbardziej operacyjny uchodził paradygmat strukturalistyczny, następnie również w jego odmianach granicznych z post-strukturalizmem oraz ilościowo zorientowaną metodologią badawczą. Współcześnie, jak zauważa M. Dakowska (2014), nastąpiło odejście od pojęcia reguły językowej, a pojęciem centralnym dla dydaktyki J2 jest „użycie języka”. Nie mamy już do czynienia z traktowaniem J2 jako systemu formalnego, gdyż to uniemożliwiało uchwycenie społecznej i indywidualnej zmienności zachowań komunikacyjnych uczącego się, a na poziomie dydaktyki prowadziło do pomijania kształcenia „specyficznych umiejętności i sprawności jako podstawy podmiotowo realizowanych działań komunikacyjnych” (Wilczyńska, 2010: 23). Dzisiaj za główną oś scalającą wysiłki poznawcze w obszarze glottodydaktyki można

by uznać rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska, 2010), przy czym w praktyce dla znaczącej części polskich glottodydaktyków punkt odniesienia stanowi model kompetencji użytkownika J2 prezentowany w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (Rada Europy, 2003). W konsekwencji współcześni glottodydaktycy znacznie częściej wypowiadają się na temat składników kompetencji komunikacyjnej, niż procesu kształtowania się tej kompetencji u poszczególnych użytkowników języka i to pomimo, że epistemologicznie specyficzne dla glottodydaktyki podejście podmiotowe powinno wzmacniać ukierunkowanie na zindywidualizowany proces rozwijania kompetencji.

Należy pamiętać, że współczesna glottodydaktyka to dziedzina poznania, która staje się coraz mniej jednolita paradygmatycznie i metodologicznie, czemu towarzyszy pewnego rodzaju „rozproszenie koncepcyjne” (zob. Wilczyńska, 2010) i wielokierunkowość podejmowanych badań. Ilustruje to współwystępowanie na gruncie współczesnej glottodydaktyki chociażby takich paradygmatów, jak: wspomniana już dydaktyka autonomizująca (Wilczyńska, 2002) i paradygmat mediacyjny (Sujecka-Zajac, 2016). Co istotne, pomimo że badania glottodydaktyczne wpisujące się w oba te paradygmaty odnoszą się do współdziałania osoby uczącej się i nauczającej oraz zakładają podmiotowe traktowanie użytkownika J2, to z racji ich odmiennego ukierunkowania paradygmatycznego i nieprzystającej do siebie terminologii trudno byłoby doprowadzić do konsolidacji wiedzy konstruowanej w ramach tych badań.

Jednocześnie W. Wilczyńska i A. Michońska-Stadnik (2010) piszą o trzech zasadniczych podejściach metodologicznych w glottodydaktyce: ilościowym, jakościowym, mieszanym (hybrydowym) i zwracają uwagę na komplementarność dwóch pierwszych orientacji, gdyż podejście jakościowe służy pełniejszemu uchwyceniu danego zjawiska w celu lepszego zrozumienia jego istoty, uwarunkowań i dynamiki, podczas gdy podejście ilościowe nastawione jest na weryfikację konkretnych związków i zależności. Warto podkreślić, że w przypadku glottodydaktycznego obszaru międzykulturowości, jak wskazuje na to analiza ponad stu publikacji polskich specjalistów dokonana przez T. Roga (2016), głównymi technikami zbierania danych są wywiady, obserwacje lekcji i ankiety samooceny oraz analizy programów nauczania i podręczników. Z pewnością są to techniki najbardziej popularne ze względu na ich poręczność i dostępność użycia, ale uzyskane w ten sposób informacje nie pozwalają w pełni uchwycić dynamiki procesu rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej u poszczególnych osób, jak i jej przejawów w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Dlatego warto byłoby pozyskiwać dane również poprzez nagrywanie działań komunikacyjnych osób uczących się i nauczających J2 i dokonywać ich analizy w ramach zastosowania metody analizy dyskursu lub analizy konwersacyjnej (por. Nowicka, 2016).

Tymczasem w pedagogice mamy do czynienia nie tylko z wieloparadygmatycznością samej dyscypliny, ale i z dużo większą skalą interpretacji oraz dopuszczalnych – a wręcz wymaganych w określonych kontekstach badawczych – empirycznych metod badań. Dla przykładu, J. Nikitorowicz (2003: 200) definiuje holistyczną koncepcję procesu edukacji międzykulturowej na gruncie pedagogiki jako opartą na paradygmacie współistnienia, który zakłada otwartość, życzliwość, tolerancję i dialog oraz twórcze kreowanie własnej tożsamości społeczno-ekonomicznej i kulturowej. Pedagogika międzykulturowa, jako jedna z perspektyw pedagogiki ogólnej, operuje w ramach paradygmatów zdecydowanie interpretatywnych, „rozumiejących”, subiektywistycznych i humanistycznych, w których dominuje jakościowa analiza celów poznawczych i badania. Z kolei w badaniach wykorzystuje się takie metody jak: badania w działaniu (*action research*), studium przypadku (*case study*), fenomenografia, analiza wywiadów lub opis zdarzenia krytycznego.

Odrębność lub transdyscyplinarność paradygmatów, w jakich sytuują się empiryczne działania badawcze i refleksje teoretyczne w obu analizowanych dyscyplinach, uwidacznia się wyraźniej na tle charakterystycznych dla nich celów poznawczych. W tabeli 2. zestawiamy ze sobą przykładowe cele poznawcze badań realizowanych w obu dyscyplinach.

Cele poznawcze badania i/lub refleksji naukowej w glottodydaktyce	Cele poznawcze badania i/lub refleksji naukowej w pedagogice międzykulturowej
Za cel poznawczy uważa się dokonanie spójnej refleksji naukowej, pozwalającej na lepsze zrozumienie zjawiska międzykulturowości z perspektywy glottodydaktyki, co w dalszej kolejności pozwoli również na konkretne aplikacje o charakterze dydaktycznym (Wilczyńska, 2005).	Celem poznawczym jest, przykładowo, konstrukcja paradygmatu współistnienia jako modelu edukacji międzykulturowej, wyjaśnienie zjawiska edukacji międzykulturowej w ścisłym powiązaniu z uwarunkowaniami środowiskowymi i kulturowymi, aktywnością własną wychowanków i instytucji oraz przedstawienie procesu edukacji w szerokim kontekście kulturowo-społeczno-politycznym; wyjaśnienie aspektów budowania tożsamości, roli tradycji, wolności, tolerancji, operacjonalizacja pojęć dominacji i przynależności kulturowej, formuły społeczeństwa wielokulturowego opartego na godności każdej jednostki (Nikitorowicz 2003, 2009).

Tabela 2: Przykładowe cele poznawcze w glottodydaktyce i pedagogice (opracowanie własne)

Porównując chociażby te wybrane cele poznawcze w glottodydaktyce i pedagogice, zauważamy, że obie dyscypliny dążą do lepszego zrozumienia społecznego funkcjonowania międzykulturowego jednostek, z tą różnicą, że w glottodydaktyce jest ono ściślej (co nie znaczy wyłącznie) powiązane z rozwijaniem kompetencji

komunikacyjnej w J-K2 i jej aplikacyjną, dydaktyczno-komunikacyjną stroną. Cele poznawcze pedagogiki, nie ignorując językowej strony dialogu, koncentrują się z kolei silniej na aksjologicznych i socjalizacyjnych procesach akulturacji lub wykluczeń społecznych i w tym sensie dotyczą wyższego poziomu ogólności.

Warto w kontekście powyższego różnicowania przywołać także funkcjonujące w pedagogice paradygmaty iluzoryczny i schizoidalny (zob. Jaskuła i Korporowicz, 2017) jako elementy nowej zupełnie typologii wynikającej ze zmian w systemach komunikowania się, w tym międzykulturowego. Trudno określić na obecnym etapie ich konstytuowania się w nauce, co miałyby być celem poznawczym odnoszącym się, np. do iluzoryczności celów poznawczych i badań w omawianych tu dyscyplinach. Niewątpliwie jednak, jako że zarówno glottodydaktyka, jak i pedagogika, interesują się komunikacją społeczną, należy przyjąć, że będą one musiały uwzględnić zmiany w zakresie formy, kształtu, obranego medium a przez to zmieni się efektywność i kierunek oddziaływania naukowego lub dydaktycznego. Zmiana ta podążać będzie raczej w kierunku demokratyzacji, przyspieszenia i usieciowienia (*networking*) komunikacji, aniżeli w stronę tradycyjnych dotąd jej osadzeń w strukturalistycznych oraz interpretatywno-humanistycznych paradygmatach. Czy zatem, w swej skrajnej postaci, paradygmat iluzoryczny nie stanie się wkrótce punktem odniesienia w badaniach nad językiem i komunikacją?

Poszukując tymczasem wspólnego paradygmatu dla glottodydaktyki i pedagogiki międzykulturowej na obecnym etapie ich rozwoju, warto przytoczyć **paradygmat złożoności** zaproponowany przez E. Morina (2008), którego zdaniem **wszelka innowacja ma miejsce na granicy różnych dyscyplin**. W przypadku, gdy podejście międzykulturowe zakłada, że ważniejsze od uzyskania pewnych odpowiedzi jest stawianie pytań i dystansowanie się od własnych etnocentrycznych wyobrażeń, przekonanie Morina, że postęp dokonuje się w złożoności i niepewności, a nie na drodze wypracowania niepodważalnych prawd i uniwersalnych rozwiązań mogłoby być punktem odniesienia zarówno dla glottodydaktyków, jak i pedagogów. Co więcej, dostrzegamy spójność pomiędzy paradygmatem złożoności Morina (2008), a paradygmatem współistnienia Nikitorowicza (2003) jako modelu edukacji międzykulturowej w ujęciu holistycznym, która uwzględnienia jednocześnie dokonujące się procesy transformacji, modernizacji, globalizacji i integracji kultury, stawiając jednostkom, grupom i społeczeństwom coraz to inne wyzwania. Sama koncepcja edukacji międzykulturowej Nikitorowicza ewaluowała zresztą w czasie i w swoich ostatnich publikacjach (zob. Nikitorowicz, 2017) pedagog ten łączy kreowanie paradygmatu współistnienia różnych kultur z zapewnieniem członkom kształtujących się społeczeństw wielokulturowych możliwości kreowania tożsamości ponadnarodowej, międzykulturowej i transkulturowej. Przestrzega tym samym przed

ideologizacją własnego narodu w państwowej polityce edukacyjnej i opowiada się za tzw. heterologią⁴, która mogłaby przyczynić się do kształtowania postaw poczucia wspólnoty gatunku ludzkiego ponad wszelkimi różnicami.

Otwartym pozostaje pytanie, czy w przypadku glottodydaktyki, której przedmiot poznania jest już sam w sobie złożony, osadzony społecznie i kulturowo, a jednocześnie ukierunkowany podmiotowo, nie chodzi obecnie bardziej o zdefiniowanie glottodydaktycznych konfiguracji czynników, jakie wpływają na osobisty rozwój lub stagnację kompetencji międzykulturowej osób uczących się J-K2 w konkretnych kontekstach kształcenia językowego. Nie mniej ważne dla glottodydaktyki byłoby modelowanie kompetencji międzykulturowej różnojęzycznych użytkowników języka. Punktem wyjścia mogłyby być w tym przypadku np. badania nad zależnościami pomiędzy deklarowaną tożsamością kulturowo-językową badanych, a ich deklaracjami w zakresie postrzegania przedstawicieli innych kultur i języków, przy czym badania dotyczące deklaracji powinny oczywiście zostać uzupełniane badaniami na poziomie działań komunikacyjnych. Tym samym, jak widać, wskazana byłaby triangulacja metodologiczna, sugerująca już *per se* konieczność korzystania z obu paradygmatów: subiektywistycznego (dla badania deklaracji) i obiektywistycznego (dla zbadania działań językowych i ich efektów społecznych).

3.3. Cele kształcenia – inne czy tożsame dla obu dyscyplin?

Ukierunkowaną aplikacyjnie odsłonę naszej metaanalizy nad spójnością lub rozbieżnością glottodydaktycznego obszaru międzykulturowości oraz pedagogiki międzykulturowej stanowią formułowane przez badaczy obu dyscyplin **cele kształcenia**, których przykłady prezentuje poniższa Tabela 3.

Cele kształcenia w nauczaniu-uczeniu się J-K2	Cele kształcenia w ramach pedagogiki międzykulturowej
- praca nad poczuciem tożsamości określonych osób i ich sposobu jej przeżywania jako baza dla rozwoju indywidualnej kompetencji (inter)kulturowej Wilczyńska, 2005);	- nauczenie i prowadzenie dialogu kultur, a przede wszystkim dialogu kultury lokalno-regionalnej z kontynentalno-planetaryną; - otwarcie ludzi na siebie, a także zauważenie i podjęcie próby zrozumienia inności kulturowej poprzez akceptację i zrozumienie własnej jest priorytetem, dzięki któremu można doświadczyć inności, nie rezygnując z własnych idei i wartości (Nikitorowicz, 2003);

⁴ Heterologię definiuje J. Nikitorowicz (2017: 18) jako ideę, zasadę życia społecznego i postawę wyrażoną wobec innego, która opiera na otwartości, a niweluje etnocentryzm i socjocentryzm, negatywne wyobrażenia Innego, megalomanię, ksenofobię, niechęć, lęki, wrogię nastawienie do Innych, odmiennych rasowo, religijnie czy etnicznie.

Międzykulturowość jako przestrzeń dla transdyscyplinarnej metaanalizy...

<p>- rozwój kompetencji międzykulturowej oparty na podmiotowym uczestnictwie w kulturze, ze szczególnym uwzględnieniem dynamiki teorii subiektywnych dotyczących natury inności kulturowej i przy jednoczesnym uwzględnieniu autopoznawczego potencjału międzykulturowości (Torenc, 2007);</p>	<p>- asymilowanie mniejszości z większością, zaznajamianie z kulturą dominującą na danym terenie (język, historia, kultura) – przy zachowaniu poprawności politycznej;</p>
<p>- rozwój kompetencji międzykulturowej, której motorem rozwoju jest osobista kompetencja uczeniowa; ta ostatnia ukierunkowuje rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw o charakterze międzykulturowym, a jej wyznacznikami są świadomość (meta)kulturowa, która pozwala m.in. na kontekstualizację i kategoryzację faktów i zjawisk (między)kulturowych oraz wrażliwość językowo-komunikacyjną, której przejawem jest m.in. selekcja nowej wiedzy i umiejętności oraz ocena ich przydatności w rozbudowie całościowej osobistej kompetencji komunikacyjnej (Orchowska, 2008);</p>	<p>- wychowanie ku tolerancji, odrzucenie rasizmu i uwrażliwienie na problem stygmatyzacji, uprzedzeń, stereotypizacji (w tym poprzez język); - uwrażliwienie mniejszości na sposoby i motywację do upominania się o swoje prawa, strukturalne krzywdy, poprawę warunków społecznych i ekonomicznych (za: Rada Europy, 2003 w: Nikitorowicz, 2009);</p>
<p>- rozwój świadomości metajęzykowej jako bazy, dzięki której może zachodzić rozpoznanie i określenie inności będące podstawą dalszych procesów poznawczych (Karpieńska-Musiał, 2015: 126), przy czym „porozumienie komunikacyjne w kontekście międzykulturowym jest wciąż wizją otwartą, zadaniem, którego rozwiązanie nie jest jednorazowym wydarzeniem o zamkniętej strukturze” (ibidem, 2015: 127).</p>	<p>- przygotowanie ludzi do zgodnego współżycia w społeczeństwie zróżnicowanym, wielokulturowym (Nikitorowicz, 2009).</p>

Tabela 3: Cele kształcenia w zakresie kompetencji międzykulturowej w ujęciach glottodydaktyków i pedagogów (opracowanie własne)

O ile podejście międzykulturowe w glottodydaktyce jest skoncentrowane w warstwie dydaktycznej na rozwijaniu kompetencji międzykulturowej osób uczących się jako integralnej części ich osobistego rozwoju, w tym uświadamianiu sobie własnej tożsamości, to już perspektywa zadaniowa z *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (Rada Europy, 2003) jest ukierunkowana na wspólne działanie i tworzenie tzw. *współkultury*, obejmującej wspólne koncepcje, jakie są podzielane ze względu na lub poprzez wspólne działanie. Tym samym staje się ona bliższa perspektywie pedagogicznej, która - w celach kształcenia - kładzie nacisk na tożsamość konstruowaną społecznie, relacyjnie, wobec Drugiego (Innego) i w silnie określonym kontekście społeczno-kulturowym oraz historycznym. Jak precyzuje Ch. Puren (netografia), koncepcje te (elementy *współkultury*) mogą być odziedziczone po przodkach, a zatem stać się przedmiotem mniej lub bardziej świadomego przyjęcia kultury pochodzenia (w sposób transmisyjny), mogą być również negocjowane lub wypracowywane razem poprzez tworzenie czegoś oryginalnego lub na drodze przenikania się różnych kultur (w duchu analizy transakcyjnej). Naszym zdaniem tak duża swoboda w interpretowaniu pojęcia *współkultury* może ułatwić dialog międzykulturowy, ale również pozwala wykroczyć poza jego ramy. Tym samym, może

ono być definiowane jako kolejne pojęcie transwersalne, które byłoby operacyjne w szeroko rozumianej w edukacji międzykulturowej. Edukacja taka powinna jednak uzupełniać kształcenie językowe, a nie je zastępować.

4. Podsumowanie

Podsumowując refleksję nad transdyscyplinarnością glottodydaktycznego obszaru międzykulturowości i pedagogiki międzykulturowej na podstawie obranych kryteriów pojęć, paradygmatów i celów kształcenia, pragniemy przede wszystkim podkreślić fakt, że na obecnym etapie rozwoju obu dyscyplin możliwe jest już konstruowanie funkcjonalnych pojęć transwersalnych odnoszących się do międzykulturowości w obu dyscyplinach. W najszerszym ujęciu, przykładami takich pojęć są np. *kultura* oraz tzw. *współkultura*, a zmierza ku takiej klasyfikacji *kompetencja interkulturowa*. Co więcej, pojęcie *współkultury*, funkcjonujące obecnie głównie na gruncie glottodydaktyki mogłoby zyskać na funkcjonalności dydaktycznej dzięki jego metaanalizie transdyscyplinarnej i uwzględnieniu w niej np. założeń nowej socjologii komunikacji międzykulturowej. Szczęólnego znaczenia nabrałoby ono wobec paradygmatów operacyjnych dla cyfrowej komunikacji społecznościowej i mediatyzacji komunikacji międzykulturowej, takich jak iluzoryczny lub schizoidalny.

Natomiast badania nad dynamiką rozwoju kompetencji międzykulturowej w danym kontekście kształcenia językowego wymagają nadal modelowania uwzględniającego jego specyfikę, w tym wzięcie pod uwagę uwarunkowań właściwych dla konkretnych osób, użytkowników języka rodzimego lub obcego. Innymi słowy, pojęcie to może być operacyjne, jeśli będziemy je rozpatrywać w badaniu konkretnych zakresów aktywności u osób uczących się i nauczających J-K2 oraz u użytkowników języka, funkcjonujących w danej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Czym innym jest np. mediacja międzykulturowa zapośredniczona przez nauczyciela pracującego z dziećmi, a czym innym rola mediatora międzykulturowego, jaką ma do spełnienia nauczyciel akademicki wśród studentów neofilologii. Jeszcze czymś innym jest mediacja i edukacja międzykulturowa (w tym językowa) prowadzona w zróżnicowanym etnicznie społeczeństwie wielokulturowym.

Konkludując, podjęta w niniejszym artykule refleksja nad transdyscyplinarnością obu dyscyplin paradoksalnie zrodziła w nas przekonanie o konieczności większego dopracowania aparatu pojęciowego i zdefiniowania paradygmatów w ich ujęciu najpierw dyscyplinarnym, a potem inter- i transdyscyplinarnym. Konieczna jest zatem świadomość specyfiki epistemologicznej danej nauki, aby mogła ona wejść w dialog transdyscyplinarny, wzbogacający ją w wymiarze konceptualnym, paradygmatycznym i dydaktycznym. Na obecnym etapie

rozwoju tożsamości naukowej opisywanych dyscyplin bardziej zasadne wydają się być badania nad międzykulturowością ukierunkowane nadal **interdyscyplinarnie**, niż dążenie do zbyt szeroko zakrojonej **transdyscyplinarności**. Interdyscyplinarność pozwala bowiem badaczom na otwieranie się na nowe obszary i perspektywy badawcze, przy jednoczesnym wyraźnym uwzględnianiu specyfiki reprezentowanej przez nich dyscypliny. Jest to szczególnie ważne w przypadku tak szeroko definiowanych obszarów poznania naukowego jak glottodydaktyczny obszar międzykulturowości i pedagogika międzykulturowa. Przyjęcie perspektywy interdyscyplinarnej stwarza szansę na to, aby poszerzeniu pola badawczego glottodydaktyki poprzez uwzględnienie (meta)poznawczych doświadczeń pedagogiki towarzyszyło pogłębienie teoretyczne podejmowanych problemów badawczych, a do rozwoju pedagogiki międzykulturowej dodany został aspekt dyskursywny i dialogiczny rozpatrywany z perspektywy rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Sama natomiast kompetencja międzykulturowa (obrana tu jako przykład pojęcia podanego metaanalizie porównawczej) zyskałaby bez wątplenia na operacyjności, gdyby była definiowana i rozwijana przy uwzględnieniu jej konkretnych wyznaczników, zależnych od specyficznego kontekstu kształcenia. Konteksty kształcenia bowiem będą różnić się zawsze zależnie od przyjętych celów kształcenia, a te, mimo znaczących podobieństw w obszarze międzykulturowości, są jednak profilowane nieco inaczej w obu omawianych dyscyplinach naukowych.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K. (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Aleksandrowicz-Pędich L. (2005), *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Byram M., Risager K. (1999), *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bourse M. 2008, *Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologiques* (w) „Signes, discours, sociétés”. Online: [DW 08.01.2019]
- Braidotti R. (2014), *Po człowieku*. Warszawa: PWN.
- Chrzanowska-Kluczevska E. (2016), *Konsiliencja, czyli o porozumieniu między naukami w trzecim tysiącleciu* (w) „Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal”, nr 1 (1&2), str. 40-49.
- Dakowska M. (2010), *Glottodydaktyka jako nauka* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, str. 71-86.
- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Folkierska A. (1990), *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jaroszewska A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 4, str. 52-66.
- Jaskuła S., Korporowicz L. (2017), *Współczesne paradygmaty dialogu* (w) „Edukacja Humanistyczna”, nr 2 (37), str. 33-43.
- Karpińska-Musiał B. (2015), *Międzykulturowość w glottodydaktyce. O związku świadomości metajęzykoznawczej z kompetencją międzykulturową w akademickim kształceniu nauczycieli języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kita M. (2012), *Razem: konsiliencja, interdyscyplinarność, transdyscyplinarność* (w) Kita M., Ślawska M. (red.), *Transdyscyplinarność badań nad komunikacją medialną*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, str. 11-30.
- Komorowska H. (2010), *Dydaktyka języków obcych a nauki społeczne* (w) Wąsik Z., Wach A. (red.), *Heteronomie glottodydaktyki: Domeny, pogranicza i specjalizacje nauczania języków obcych*. Poznań: Instytut Filologii Angielskiej, str. 51-62.
- Kwieciński Z. (2011), *Spory o paradygmat w pedagogice* (w) Kwieciński Z. (red.), *Cztery i pół. Preliminaria – laminaria – varia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, str. 370-376.
- Mikułowski-Pomorski J. (2006), *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*. Kraków: Universitas.
- Morin E. (2008), *La Méthode*. Paris: Seuil.
- Narcy-Combes M.-F. (2018), *La transdisciplinarité dans l'intervention en linguistique appliquée* (w) „Études de Linguistique Appliquée”, nr 190, str. 183-193.
- Nikitorowicz J. (2003), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo psychologiczne.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz J. (2017), *Polityka edukacyjna w kontekście potrzeby nabywania kompetencji międzykulturowych* (w) „Pogranicze. Studia Społeczne”, nr 30, str. 7-19.
- Nikitorowicz J., Sobecki M., Danilewicz W., Muszyńska J., Misiejuk D., Bajkowski T. (2013), *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Niżegorodcew A. (2009), *Dwie tradycje badawcze w językoznawstwie stosowanym dotyczącym języka drugiego* (w) „Neofilolog”, nr 32, str. 7-16.
- Nowicka A. (2016), *Ethnic Categorization in Interviews in English as Lingua Franca*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

- Orchowska I. (2008), *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*. Kraków: FLAIR.
- Orchowska I. (2019, w opracowaniu), *O autonomii przedmiotu poznania polskiej dydaktyki J2 z perspektywy metaglottodydaktycznej. Od syntezy do metaanalizy dyskursu (meta)glottodydaktycznego*. Poznań.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pfeiffer W. (2010), *Esej o przywracaniu równowagi w glottodydaktyce polskiej* (w) Wąsik Z., Wach A. (red.), *Heteronomie glottodydaktyki: Domeny, pogranicza i specjalizacje nauczania języków obcych*. Poznań: Instytut Filologii Angielskiej, str. 75-85.
- Puppel S. (2007), *Interlingwalizm czy translingwalizm? Interkomunikacja czy transkomunikacja? Uwagi w kontekście współistnienia języków naturalnych w ramach globalnej wspólnoty kulturowo-językowo-komunikacyjnej* (w) Puppel S. (red.), *Społeczeństwo-kultura-język. W stronę interakcyjnej architektury komunikacji*. Poznań: Katedra Ekokomunikacji UAM, str. 79-94.
- Puren Ch. (2019), *L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle* (w) „Neofilolog”, nr 52/2, str. 213-226.
- Rada Europy (2001/2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Róg T. (2016), *Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową* (w) „Neofilolog”, nr 47/2, str. 133-152.
- Sitaram Roy K., Cogdell T. (1976), *Foundations of Intercultural Communication*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Sujecka-Zajac J. (2016), *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Werset.
- Szłosek F. (2001), *Kompetencje czy kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich?* (w) Sałata E. (red.) *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*. Radom: Wydawnictwo ITE
- Talaś M., Galanciak S. (red.) (2018), *Cyberprzestrzeń, Człowiek, Edukacja. Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Torenc M. (2007), *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Wilczyńska W. (2002a), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej* (w) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 51-67.
- Wilczyńska W. (2002b), *Słowniczek najważniejszych pojęć dotyczących autonomizacji* (w) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 319.

- Wilczyńska W. (2005), *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej ?* (w) Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i kompetencja międzykulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, str. 15-26.
- Wilczyńska W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki* (w) „Neofilolog”, nr 34, str. 21-35.
- Wilczyńska W. (2016), *Pojęcie kompetencji komunikacyjnej i jego przydatność poznawcza dla glottodydaktyki* (w) Jaroszewska, A., Karpeta-Peć, B., Smuk, Maciej., Sobańska, J. i Sujecka-Zajac J. (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego – między teorią a praktyką nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo UW, str. 95-110.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon/Flair.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zajac J. (2010), *Glottodydaktyka w ujęciu epistemologicznym* (w) „Neofilolog” nr 34, str. 37-48.

NETOGRAFIA

- Piaget J. (1972), *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*. Online: http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp72_epist_rel_at_interdis.pdf [DW 15.01.2019]
- Puren Ch. (2011), *Composantes sémantiques du concept de conception [de l'action]* Online: <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/045/> [DW 14.02.2019]

Anna Jaroszevska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-2788-593X>

a.jaroszevska@uw.edu.pl

SUBIEKTYWNA REFLEKSJA GLOTTODYDAKTYKA PO LEKTURZE KSIĄŻKI WERONIKI WILCZYŃSKIEJ, MACIEJA MACKIEWICZA I JAROSŁAWA KRAJKI *KOMUNIKACJA INTERKULTUROWA.* *WPROWADZENIE*

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM, POZNAŃ 2019, SS. 685

Keywords: intercultural communication

Słowa kluczowe: komunikacja interkulturowa

Już dziesiątki lat osobistych, zupełnie przypadkowych lub świadomie inspirowanych spotkań i interakcji z przedstawicielami innych języków i kultur; w kraju i zagranicą, w zróżnicowanych kontekstach sytuacyjnych. Poznane z autopsji, w toku obserwacji bądź z relacji osób trzecich i literatury przedmiotu zjawiska psychospołeczne, takie jak: kultura i kulturowa obcość oraz inność, bariera komunikacyjna, lęk przed nieznanym, zagubienie i wyobcowanie, różnej kategorii stereotypy i rodzaje się na tym gruncie uprzedzenia, nietolerancja, dyskryminacja, agresja i międzykulturowy konflikt. W opozycji do powyższego: zwykła ludzka ciekawość, także fascynacja, otwartość, dążenie do zrozumienia, tolerancja i akceptacja, poczucie bezpieczeństwa, przynależności lub po prostu naturalnej inności, w końcu międzykulturowy dialog – jako fundament współistnienia i współpracy w różnych sytuacjach dnia codziennego, w sferze zawodowej oraz bliskich relacji prowadzących do długoletniej przyjaźni. Przeszło dwudziestoletnia praktyka wychowawcy i nauczyciela języków obcych realizowana w grupach uczniów zróżnicowanych pod względem pochodzenia,

wieku, mobilności, poglądów i kompetencji komunikacyjnych, w różnych placówkach oświatowych, w tym na poziomie kształcenia akademickiego wśród studentów – przyszłych nauczycieli języka niemieckiego. Do tego aktywne uczestnictwo w gremiach naukowych, sprzyjające wymianie zdań i doświadczeń na temat międzyludzkiej komunikacji, wielojęzyczności, ale też nierozdzielnie powiązanych z nimi wielo- i międzykulturowości. Liczne autorskie teksty i materiały nauczania poświęcone tej problematyce, dziesiątki zaopiniowanych podręczników szkolnych. Czy czyni mnie to przygotowaną do międzykulturowych interakcji, do życia w kulturowym tyglu, rozwiązywania związanych z tym problemów, w końcu kształcenia innych, jak problemy te rozwiązywać, bo przecież nauka języków obcych nie ogranicza się li tylko do przekazywania wiedzy językowej? Po części zapewne tak, ale...

To przygotowanie do życia przekraczające próg zawodowego nowicjatu, właściwego młodym adeptom nauczycielskiej profesji bądź początkującym badaczom ludzkich języków i kultur oraz metod ich eksploracji, analizy i poznania. Jednak wciąż niepełne i z pewnością niewystarczające, wymagające kolejnych lat wytężonej pracy i nauki, licznych własnych, ale też cudzych prób i błędów, porażek i sukcesów, by jeszcze lepiej poznać i zrozumieć człowieka, istotę zaiste społeczną, która, żeby przetrwać, jak również osiągnąć pełnię szczęścia, jest zmuszona skutecznie komunikować z innymi ludźmi. Komunikacja ta coraz częściej musi się odbywać z pominięciem dobrodziejstw mowy ojczystej – w językach obcych, zarówno wśród swoich, jak i w gronie obcych, ze wszystkimi tego społeczno-kulturowymi konsekwencjami, których nie można przecież bagatelizować. W dobie nadzwyczaj dynamicznych zmian geopolitycznych, kulturowych, społecznych, gospodarczych czy technologicznych, coraz śmielej sięgających najdalszych zakątków globu ziemskiego, efektywna komunikacja międzykulturowa stała się wyzwaniem ogólnospołecznym. Zdolność pokonania kulturowych i komunikacyjnych barier, które od zarania ludzkości w naturalny sposób dzielą ludzi na swoich i obcych, jest dziś wyższym dobrem stanowiącym poważny i – co istotne – bezpieczny oręż w walce o lepsze jutro, o cywilizacyjny rozwój i pokój na Ziemi – tak w skali globalnej, jak i w granicach naszych małych ojczyzn, które dawno już przestały być monolingwalne, a tym bardziej monokulturowe. Z jednej strony otrzymaliśmy szansę i nieograniczone wręcz możliwości wniknięcia w tę nową i wciąż pełną tajemnic, a przez to fascynującą rzeczywistość. Jest to współcześnie przywilej powszechny, a nie, jak niegdyś, dedykowany wybranym grupom czy nawet jednostkom. Z drugiej strony w obliczu tych przemian wszyscy napotykamy na realne trudności i zagrożenia, których nie możemy nie zauważać, z którymi również musimy się zmierzyć. Pomimo rozwoju i upowszechnienia szeroko pojętej oświaty, redefiniowania i prób unifikacji zbioru praw i wolności człowieka, mimo otwarcia

granic oraz rosnącej intensyfikacji spotkań i głębokich interakcji na kulturowym pograniczu, w konfrontacji z innością i obcością nadal bardzo często brakuje nam cierpliwości, motywacji, inspiracji, gotowości, niekiedy podstawowej wiedzy. Odnosi się to zarówno do spraw ważnych, jak i błażych, publicznych i prywatnych. Dotyczy prawdopodobnie większości z nas, niezależnie od wykonywanego zawodu, narodowości, koloru skóry, wyznania, światopoglądu itd. Czy można temu zaradzić w gonitwie myśli, terminów i wydarzeń, w natłoku zawodowych obowiązków i rodzinnych powinności, wobec braku czasu, ale też napływu często niespójnych i trudnych do zweryfikowania informacji? Dla wielu z nas jest to zadanie wykonalne, choć niewątpliwie wymagające pełnego zaangażowania i uwagi. Gdzie jednak szukać wsparcia, podpowiedzi, być może sprawdzonych rozwiązań, by swą niewiedzę uzupełnić, a mylne pojęcie o innych kulturach sprostować? Bez wyczerpującego przewodnika trudno nam będzie w międzykulturowej rzeczywistości w pełni zaistnieć, jeszcze trudniej będzie odpowiedzialnie i bez najmniejszych wątpliwości w tym zakresie kształcić młode pokolenia, np. nauczycieli języków obcych, choć nie tylko. Szczególnie pomocna w realizacji tego przedsięwzięcia może okazać się najnowsza książka Weroniki Wilczyńskiej, Macieja Mackiewicza i Jarosława Krajki, wybitnych polskich neofilologów, którzy – mimo różnych specjalizacji zawodowych – postanowili wspólnie wypowiedzieć się na wyjątkowo rozległy i złożony temat, jakim jest właśnie komunikacja międzykulturowa.

Przywołana książka, a właściwie bardzo obszerna, bo licząca 685 stron, monografia naukowa, ukazała się drukiem w 2019 roku nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej skromny tytuł: KOMUNIKACJA INTERKULTUROWA. WPROWADZENIE zdecydowanie nie oddaje ogromu zgromadzonych w niej informacji na temat tego zagadnienia, zjawiska, procesu. O tym jednak za chwilę. Na wstępie warto bowiem podkreślić znakomitą jakość wydania, która zadowoli nawet najbardziej wymagającego czytelnika. Składają się na nią: a) sztywna, wielobarwna oprawa z intrygującą ryciną „multimedialnego drzewa” autorstwa Ewy Wąsowskiej, b) poręczny format B5, c) niebudząca zastrzeżeń jakość klejenia kart, d) dobry, czytelny druk, e) tekst w doskonałym opracowaniu typograficznym Moniki Tyma, f) dopełniony kolorowymi rycinami, których obróbkę graficzną zrealizowała Agnieszka Nowicka, g) logiczny i trafny układ treści, obejmujący: *wstęp*, *dziewięć rozdziałów*, *zakończenie*, *przebiegłą bibliografię* – w której zebrano ponad 450 pozycji źródłowych, wielce użyteczny *słowniczek terminów*, w końcu *anglojęzyczne streszczenie*. Poza zespołem autorów, opiekę nad całym projektem przejęli redaktorzy Roman Bąk i Dorota Borowiak, którym również należy pogratulować finalnego efektu ich pracy.

Nie sposób w tych kilku przynależnych recenzji zdaniach nawet pobieżnie zreferować treść poszczególnych rozdziałów tego dzieła. Jest to po prostu

zbiór zbyt duży i wielowątkowy. Znacznie większy walor informacyjny będzie miało raczej przywołanie ich nazw i głównych śródtytułów:

- (1) **Kultura – atrybut człowieka i społeczności ludzkich** (s. 17-66), a w nim:
 - *Człowiek, natura, kultura;*
 - *Ujęcie obrazowe: drzewo kultury;*
 - *Sposoby ujmowania kultury i ich funkcjonalność;*
 - *Główne pojęcia powiązane;*
 - *Kultury jako przewodniki po rzeczywistości;*
 - *Kultura a tożsamość;*
 - *Kultura, język, społeczeństwo: ograniczoność ujęć ogólnych;*
 - *Wspólnota jako podmiot kultury;*
 - *Podsumowanie;*
- (2) **Badania interkulturowe** (s. 67-130), a w nim:
 - *Ogólna charakterystyka badań nad kulturą;*
 - *Interkulturowość jako nowe pole badawcze;*
 - *Porównywanie kultur jako wyzwanie poznawcze i metodologiczne;*
 - *Wspólnoty dyskursywne jako podmiot kultury;*
 - *jednostka a kultura: ujęcie podmiotowe;*
 - *Podsumowanie;*
- (3) **Kontekstowe wyznaczniki relacji interkulturowych** (s. 131-229), a w nim:
 - *Typy odrębności kulturowo-językowych;*
 - *Stosunki językowe a regulacje prawne;*
 - *Modelowanie relacji międzykulturowych: typologia J. Berry’ego;*
 - *Charakterystyka współczesnych społeczeństw;*
 - *Wielokulturowość jako zjawisko i program społeczno-polityczny;*
 - *Dynamika tożsamości kulturowej: akulturacja i integracja;*
 - *Podsumowanie;*
- (4) **Symboliczna, systemowa natura języka** (s. 231-316), a w nim:
 - *Systemowość języka – uwagi ogólne;*
 - *Znak i jego struktura;*
 - *Znaczenia językowo-kulturowe;*
 - *Mentalność językowa: ujęcia współczesne;*
 - *Kognitywne interpretacje organizacji znaczenia;*
 - *Zjawisko dwu- i kilkujęzyczności;*
 - *Podsumowanie;*
- (5) **Teoretyczne podstawy komunikacji interkulturowej** (s. 317-378), a w nim:
 - *Istota i rodzaje komunikacji interkulturowej;*
 - *Przełom w badaniach nad komunikacją interkulturową;*
 - *Kolejne poszerzenia zakresów analizy komunikacji;*
 - *Style komunikacji;*

- *Style tekstowe a style intelektualne: dyskurs akademicki;*
 - *Współczesne zagrożenia dla komunikatywności języka;*
 - *Kompetencja interkulturowa;*
 - *Podsumowanie;*
- (6) **Interkulturowe relacje interpersonalne – uwarunkowania i dynamika** (s. 379-444), a w nim:
- *Ogólna typologia kontaktów interkulturowych;*
 - *Postrzeganie kulturowe: od swojskości do inności;*
 - *Postawy w relacjach interkulturowych: ujęcie psychokulturowe;*
 - *Stereotypy i stereotypizacja;*
 - *Filozofia dialogu (spotkania) jako podstawa relacji międzyludzkich;*
 - *Od listy różnic kulturowych do pogłębionej interpretacji;*
 - *Indywidualne strategie i postawy w komunikacji interkulturowej;*
 - *Podsumowanie;*
- (7) **Komunikacja interkulturowa w świecie nowych mediów** (s. 445-518), a w nim:
- *Elektroniczna komunikacja interkulturowa jako forma komunikacji masowej;*
 - *Media elektroniczne: od starych do nowych nowych mediów (NNM);*
 - *Wybrane gatunki oraz struktury ponadgatunkowe;*
 - *Interakcje językowe w sieci;*
 - *Wybrane rodzaje komunikacji 2.0;*
 - *Negatywne zjawiska użycia nowych mediów w komunikacji interkulturowej;*
 - *Podsumowanie;*
- (8) **Komunikacja interkulturowa w biznesie** (s. 519-572), a w nim:
- *Rodzaje uczestników i miejsca relacji interkulturowych w biznesie;*
 - *Kultury organizacyjne;*
 - *Zarządzanie międzykulturowe;*
 - *Negocjacje interkulturowe;*
 - *Międzykulturowe aspekty reklamy;*
 - *Podsumowanie;*
- (9) **Edukacja interkulturowa** (s. 573-647), a w nim:
- *Konteksty, potrzeby, motywacje w kształceniu interkulturowym;*
 - *Kompetencja interkulturowa: wybrane koncepcje i podejścia;*
 - *Współczesna debata nad interkulturowością;*
 - *Edukacyjna polityka językowa UE;*
 - *Dydaktyka interkulturowa w praktyce;*
 - *Ewaluacja kompetencji interkulturowej;*
 - *Podsumowanie.*

Są to rozdziały stricte teoretyczne. Każdy z nich został zwieńczony syntetycznym podsumowaniem, które dopełniono trafnymi wnioskami autorskimi. Kompozycja ta jest zrównoważona, a sposób dozowania w niej informacji umiejętny.

Warto przy tym zaznaczyć, że, mimo wysoce teoretycznego umocowania prowadzonych rozważań, pozytywnie zaskakuje mnogość obecnych na kartach pracy wyników badań empirycznych, szczegółowo opisanych epizodów badawczych lub, po prostu, sytuacji życiowych, zaczerpniętych z opublikowanej już literatury przedmiotu, mediów codziennych bądź z własnego doświadczenia autorów i/lub osób im bliskich, a dotyczących szerokiej palety kultur narodowych, etnicznych, regionalnych czy subkultur oraz właściwych im języków. Częstokroć wyróżnione w ramach, opatrzone dodatkowym komentarzem, zobrazowane na różnego typu grafikach bądź rozpisane w tabelach elementy te zostały dopełnione wyraźnie wybrzmiewającymi z wywodu wskazówkami dydaktyczno-wychowawczymi (o ile tak można powiedzieć) – te zaś przedłożono czytelnikowi w bardzo przystępnej formie, łącznie przesądając o niezwykle pragmatycznym charakterze tej publikacji. Sama zaś teoria została wyłożona w sposób wyjątkowo klarowny i wyważony, skrupulatnie, w logicznym ciągu, bardzo dobrym i jednocześnie przyjaznym niespecjalistom stylem naukowym. Celnie wpleciono ją w zawiałości prozy życia (także jego kolorytu), nadając książce z jednej strony postać podręcznika czy wykładu akademickiego, z drugiej również instruktażu, a nawet poradnika – w pozytywnym tych pojęć znaczeniu. Należy przy tym zaznaczyć, że autorzy nie uzurpują sobie prawa do prawdy/wiedzy, podkreślając wielokrotnie, iż w kwestiach tak złożonych jak relacje między ludźmi/kulturami nie można przyjąć jednej tylko perspektywy postrzegania/oceny rzeczywistości. To zresztą, w pewnym sensie, było dla nich impulsem do napisania omawianej monografii – by przedmiot swoich zainteresowań, a więc interkulturową komunikację, ukazać wielopłaszczyznowo, z różnych stron i w różnych kontekstach, na ile to możliwe także szczegółowo, odnosząc się przy tym do uwarunkowań historycznych oraz wyzwań, szans i zagrożeń, jakie przynosi dynamika współczesności.

Zamieszczona w tytule monografii „uwaga”, iż jest to *Wprowadzenie*, zapewne niejednego czytelnika może pozytywnie zaskoczyć, bowiem jest to wprowadzenie wyjątkowo wnikliwe i jak powiedziano wcześniej – interdyscyplinarne, a przy tym przemyślane, rozważne, w końcu niebywale ciekawe. Oczywiście trudno było ukryć autorom swą językoznawczą, a ściślej: glottodydaktyczną przynależność zawodową; być może również pozazawodową, wynikającą z ich osobistych pasji i zainteresowań. W żadnym wypadku nie rzutuje to na obiektywizm prowadzonego wywodu; raczej pozytywnie intryguje. Zresztą nierozłączność kultury od języka jest tak oczywista, że trudno byłoby się dziwić nachyleniu pracy w tym kierunku. Wartość publikacji zyskuje na znaczeniu także

przez to, że daje ona czytelnikowi nie tylko wgląd w najważniejsze nurty badawcze od lat zgłębiające tajniki ludzkich kultur i relacji między nimi (najczęściej właśnie zapoczątkowanych komunikacją werbalną) tak na gruncie humanistyki, jak i nauk społecznych, lecz pozwala również rozpoznać na tym tle wyraźnie zaakcentowaną myśl autorską – krytyczną, opiniotwórczą, konstruktywną, wybiegającą w przyszłość. Fakt, że jest to wydanie polskojęzyczne należy uznać za posunięcie jakkolwiek ujmujące autorom światowej renomy, to jednak słuszne i z punktu widzenia rozwoju nauki polskiej szczególnie ważne i pożądane. A to z takiej oto przyczyny, że dotychczas w polskim piśmiennictwie nie pojawiło się opracowanie naukowe tak aktualne, które rzeczony zagadnienie komunikacji interkulturowej ujmowałoby tak kompleksowo, z tak wielu różnych perspektyw, a nie, jak to bywa najczęściej, w wąskim ujęciu, ograniczonym specjalizacją zawodową autora, odwołującym się wyłącznie do bliskiego mu (często „wygodnego” z perspektywy własnych dociekań) nurtu badawczego, obejmującym niewielki wycinek kulturowej czy też międzykulturowej rzeczywistości.

Wykorzystane na potrzeby prowadzonych rozważań źródła internetowe i bibliograficzne są bardzo bogate, trafnie dobrane i precyzyjnie wkomponowane w treść pracy, czyniąc z niej – ograniczony, ale mimo wszystko dość obszerny i użyteczny – przewodnik po najważniejszych nurtach badawczych, dla których centralną postacią stał się człowiek, jego kultura i język – tak w ujęciu jednostkowym, jak i w wymiarze społecznym, ze szczególnym uwzględnieniem takich kluczowych kategorii, jak swojskość, obcość, inność i spajające je (jednak nie zawsze) procesy komunikacyjne. Z pewnością istotnym dopełnieniem tego przewodnika jest autorski słownik przeszło 100 pojęć, które pojawiają się w pracy najczęściej, a które – zdaniem autorów (to wypada podzielić) – nazbyt często są mylnie interpretowane bądź po prostu niezrozumiane, niekiedy nawet w środowiskach naukowych.

Nie będzie więc nadużyciem stwierdzenie, że każdy czytelnik, który choćby w najmniejszym stopniu interesuje się kulturami (swoją, obcymi, innymi) bądź ma do czynienia z ich przedstawicielami/nosicielami, w pracy tej najpewniej odnajdzie odpowiedzi na nurtujące go pytania, cenne wskazówki, które zaspokoją jego głód poznawczy, ułatwią poruszanie się w świecie tak różnorodnym i kulturowo skomplikowanym; w gruncie rzeczy wcale nie takim oczywistym, na pewno nie czarno-białym. Jest to praca ze wszech miar naukowa, lecz przez zawarty w niej uniwersalny, niezwykle klarowny i „wielobarwny” wykład, sięgający do miejsc egzotycznych i naturalnie bliskich (m.in. Polski), wśród szerokiego grona jej adresatów, można – poza przedstawicielami świata nauki i środowiskiem akademickim, w tym studentami różnych kierunków (zwłaszcza neofilologicznych) – wymienić także: nauczycieli (nie tylko języków obcych), animatorów kultury, kulturowych mediatorów, polityków i zawodowych

dypłomatów, przedstawicieli międzynarodowego biznesu, zwłaszcza negocjatorów, pracowników agencji medialnych i reklamowych, w końcu nas samych, nie zawsze specjalistów, często zupełnych laików, którzy we współczesnym świecie niemal codziennie są konfrontowani z kulturową innością. Warto, by możliwie najpełniej wykorzystać potencjał tych spotkań, by nie zasadały się one na nieaktywnym „byciu obok siebie”, lecz przyjmowały postać rzeczywistego dialogu, przynoszącego obojóm korzyści nie tylko w sferze materialnej, ale i w wymiarze duchowym (w rozumieniu: ubogacania *kultury-w-nas*).

Reasumując, *KOMUNIKACJA INTERKULTUROWA. WPROWADZENIE* autorstwa Weroniki Wilczyńskiej, Macieja Mackiewicza i Jarosława Krajki to projekt wyróżniający się na tle innych publikacji naukowych poświęconych nakreślönemu w tytule zagadnieniu. Od plemion pierwotnych i przekazu słownego do „nowych” nowych mediów i cyberkodów przyszłości, od ujęć klasycznych człowieka i jego kultury po najnowsze badania interdyscyplinarne społeczności świata wirtualnego, od środowiska rodzinnego z okresu dzieciństwa do życia zawodowego i świata wielkiego biznesu, od myśli i monologu, przez stereotypy do wielostronnych negocjacji, od zapomnianych regionalistów po świat mediów, reklamy i kultury globalne, od Europy Zachodniej, przez Daleki Wschód do obu Ameryk i dalej, od tradycji chrześcijaństwa po prawidła koraniczne islamu, od spraw błahych, jak zakup *suweniru* na arabskim straganie, po pamięć historyczną i dumę narodową Polaków, od monokultur, przez ich różnorodność do interkulturowej komunikacji – w takie i wiele innych tajników ludzkiego jestestwa, z którymi kultura i interkulturowa komunikacja są nierozzerwalnie powiązane, wprowadzić może czytelnika omawiana monografia. Jest to pozycja szczególnie wartościowa i godna polecenia. Jej lektura była dla mnie intelektualną ucztą.

BIBLIOGRAFIA

Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

SPIS TREŚCI

INTRODUCTION: Beata Karpińska-Musiał, Izabela Orchowska 203

ARTYKUŁY

I.

REKONCEPTUALIZACJA POJĘĆ W GLOTTODYDAKTYCZNYM OBSZARZE MIĘDZYKULTUROWOŚCI

1. Christian Puren – *L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle* 213
2. Agata Cierpisz – *Dismantling intercultural competence – a proposal for interpreting the concept of critical cultural awareness in an L2 teaching context* 227
3. Anna Waszau – *Ku konceptualizacji wrażliwości kulturowej w ramach modelu kompetencji (inter)kulturowej na gruncie współczesnej glottodydaktyki* 245
4. Grażyna Małgorzata Griso – *O trudnościach glottodydaktyków z konceptualizacją pojęcia świadomości interkulturowej. Refleksja metaglottodydaktyczna* 263

II.

MIĘDZYKULTUROWOŚĆ W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM Z PERSPEKTYWY BADAŃ NAUKOWYCH I PRAKTYKI DYDAKTYCZNEJ

5. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Krystyna Miłułka – *Kształcenie interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce i w badaniach germanistów. Analiza porównawcza wybranych dokumentów i materiałów glottodydaktycznych* 281
6. Jolanta Hinc – *Interkulturell Kompetenz in der Translationsdidaktik – von der Theorie zur Praxis* 299
7. Hadrian Lankiewicz, Emilia Firlej – *Theoretical considerations for developing intercultural sensitivity through translation activities: Beyond the monolingual premise in foreign language education* 313

8. Giota Gatsi – *Analyse des propos tenus par des réfugiés mineurs non accompagnés dans des textes identitaires. Nouveaux vecteurs d’inclusion ?* 335

III.
MIĘDZYKULTUROWOŚĆ
W UJĘCIU TRANSDYSCYPLINARNYM

9. Jean-Paul Narcy-Combes – *Comment la réflexion sur le transculturing conduit à repenser la compétence interculturelle* 353
10. Martin Blaszk – *The performative in second language education: An example of the complexity of the discipline* 373
11. Beata Karpińska-Musiał, Izabela Orchowska – *Międzykulturowość jako przestrzeń dla transdyscyplinarnej metaanalizy w glottodydaktyce i pedagogice międzykulturowej – pola wspól-/niezależności pojęć, paradygmatów i celów kształcenia* 389

RECENZJE

1. Anna Jaroszevska – *Subiektywna refleksja glottodydaktyka po lekturze książki Weroniki Wilczyńskiej, Macieja Mackiewicza i Jarosława Krajki* Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie 411

SPIS TREŚCI W JĘZYKU POLSKIM 419

WPROWADZENIE: Beata Karpińska-Musiał, Izabela Orchowska 421

WPROWADZENIE

*L'interculturel constitue une réalité non seulement pluridisciplinaire,
mais aussi très mouvante
qui, plus qu'à chercher des réponses, consiste à poser des problèmes
(Abdallah-Preteuille, 1986)*

Międzykulturowość to obszar poznania naukowego odnoszący się do spotkania osób, które nie należą do tej samej wspólnoty kulturowej i w konsekwencji mogą odmiennie postrzegać oraz interpretować różne sfery rzeczywistości, zwłaszcza w zakresie znaczeń symbolicznych. Pojęcie to obejmuje różne płaszczyzny i zakresy analizy, stanowiąc pole badawcze nie tylko wielodyscyplinarne, ale również podlegające ciągłym przemianom jakościowym i ilościowym. W jego ramach lista stawianych problemów badawczych bezustannie się poszerza. Tym samym poświęcenie temu tematycznemu właśnie międzykulturowości oznacza, że będziemy mieć do czynienia z heterogenicznością badanych zjawisk i wieloznacznością definiowanych pojęć. Usytuowanie refleksji nad międzykulturowością w glottodydaktyce ukierunkowuje ją dyscyplinarnie, jednak cechą współczesnej dziedziny nauczania-uczenia się języków obcych jest brak konsensusu pomiędzy naukowcami, co do specyfiki epistemologicznej, metodologicznej i teleologicznej glottodydaktyki. W rezultacie również ujęcia międzykulturowości jako obszaru poznania naukowego w glottodydaktyce są bardzo odmiennie dla poszczególnych badaczy, a niniejszy tom to bogactwo spojrzeń doskonale odzwierciedla.

Na wstępie warto przypomnieć, że zjawisko międzykulturowości stało się przedmiotem refleksji i dyskusji pedagogicznej w Europie w połowie lat 70. XX w., początkowo w kontekście kształcenia dzieci migrantów. W dziedzinie nauczania-uczenia się języków obcych możemy mówić o obecności podejścia międzykulturowego od drugiej połowy lat 80., ale to dopiero lata 90. przyniosły

znaczący wzrost publikacji glottodydaktycznych na ten temat (m.in. Zarate, 1993; Kramersch, 1996; Byram, 1997). W polskiej glottodydaktyce koncepcje nauczania międzykulturowego stały się popularne w pierwszej dekadzie XXI w. wieku, przy czym ich rozwojowi towarzyszyło duże zróżnicowanie w definiowaniu podejścia międzykulturowego oraz kompetencji międzykulturowej osób uczących się i nauczających (zob. Mackiewicz, red. 2005). W przypadku kształcenia nauczycieli języków obcych z czasem zaczął dominować model kształcenia tzw. mediatorów (między)kulturowych (zob. Bandura, 2007). Jednocześnie modelowanie kompetencji międzykulturowej użytkowników zostało ukierunkowane na rozwijanie ogólnych postaw (w dużej mierze) niezależnych od języka (zob. Zajac, 2008) oraz na rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Motorem rozwoju tej ostatniej – obok świadomości (między)kulturowej – stały się świadomość metakulturowa (zob. Wilczyńska, Mackiewicz & Krajka, 2019) i świadomość metajęzykoznawcza (zob. Karpińska-Musiał, 2015) jako składowe kompetencji międzykulturowej, a także kompetencja uczeniowa (zob. Orchowska, 2008).

Należy ponadto zauważyć, że współcześnie europejscy badacze procesów nauczania-uczenia się języków obcych łączą bardzo często edukację międzykulturową, a zwłaszcza rozwijanie świadomości międzykulturowej i metakulturowej, ze zjawiskami wielo- i różnojęzyczności oraz z tzw. podejściem zadaniowym, co zostało zapoczątkowane w projektach Rady Europy, a spopularyzowane wraz z publikacją *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Rada Europy, 2001). Problematyce relacji między podejściem międzykulturowym a podejściem zadaniowym oraz wielojęzycznością osób uczących zostały poświęcone dwa numery tematyczne „Neofilologa” – nr 47/1 zatytułowany *Interdyscyplinarne ujęcia wielojęzyczności i międzykulturowości* (red. Jaroszewska & Smuk 2016) oraz nr 47/2 pt. *Badania nad wielojęzycznością i rozwojem kompetencji międzykulturowej* (red. Jaroszewska & Sujecka-Zajac 2016).

W niniejszym tomie autorzy również podejmują tę problematykę, dodatkowo odnosząc się do kwestii zachowań transkulturowych i transjęzykowych (ang. *transculturating and translanguaging*), roli przekładu, transdyscyplinarnego charakteru badań w glottodydaktyce. Tym razem międzykulturowość jest jednak rozpatrywana przede wszystkim jako obszar poznania naukowego z epistemologicznej perspektywy glottodydaktyki jako nauki autonomicznej, a przynajmniej aspirującej do autonomii poznawczej (zob. Galisson, 1989; Macaire, Narcy-Combes, Portine, 2010; Dakowska, 2014) oraz z perspektywy transdyscyplinarnej, co pozwala uwzględnić ujęcia problemu międzykulturowości również na poziomie metaglottodydaktycznym, a także szerszym – metanaukowym (zob. Bańcerowski, 1975; Grucza, 1983, 2009).

Tekstem otwierającym tom i zarazem część poświęconą **rekonceptualizacji pojęć w glottodydaktycznym obszarze międzykulturowości**, jest artykuł autorstwa **Christiana Purena**, w którym autor prezentuje swoją refleksję metaglottodydaktyczną na temat międzykulturowego komponentu kompetencji kulturowej. Dokonując konceptualizacji tego komponentu, wskazuje na konieczność równoczesnego uwzględnienia w modelu kompetencji kulturowej jej pozostałych aspektów: transkulturowego, metakulturowego, różnokulturowego i współkulturowego. To poprzez konfrontację z nimi przymiotnik *międzykulturowy* zyskuje na ostrości semantycznej, a tym samym staje się pojęciem funkcjonalnym w glottodydaktyce.

Autorka kolejnego artykułu, **Agata Cierpisz**, rozwija niejako wątek poszerzania perspektywy rozumienia kompetencji międzykulturowej, wskazując na krytyczną świadomość kulturową jako kluczowy element kształcenia studentów i uczniów w kontekście międzykulturowości. Autorka analizuje wnikliwie pięć kategorii nawiązujących do kształcenia świadomości i kompetencji międzykulturowej w oparciu o model Byrama (1997), zawierających elementy budowania krytycznej świadomości i refleksji poprzez określone wskaźniki. Tym samym dokonuje uszczegółowienia celów dydaktycznych we wskazanym obszarze, oferując też przykłady konkretnych zadań dydaktycznych ukierunkowanych na budowanie elementów krytycznego i autorefleksyjnego podejścia do kwestii dialogu międzykulturowego.

Tekst **Anny Waszau** możemy potraktować jako kontynuację refleksji nad konceptualizacją kompetencji międzykulturowej w glottodydaktyce, tyle, że tym razem jest to krytyczna analiza modeli wrażliwości kulturowej w ramach modelowania kompetencji (inter)kulturowej. Co więcej, autorka pochyła się również nad praktycznym funkcjonowaniem wrażliwości kulturowej u uczących się i ilustruje ten problem przywołaniem wybranych rezultatów swojego badania empirycznego, w którym analizowała werbalne reakcje polskich studentów romanistyki na komplementy w języku francuskim w sytuacji interpretowania przez nich francuskojęzycznego dyskursu medialnego.

Pierwszą część tomu zamyka artykuł **Grażyny Małgorzaty Griso**, która proponuje refleksję metaglottodydaktyczną dotyczącą konceptualizacji pojęcia świadomości (między)kulturowej, a opartą na metaanalizie literatury przedmiotu. Autorka wskazuje na trudności konceptualne związane z definiowaniem i modelowaniem naukowym tego pojęcia, i opowiada się za większym ładem pojęciowym w glottodydaktyce, co wydaje jej się szczególnie istotne na obecnym etapie rozwoju tej nauki.

Kolejna część numeru tematycznego „Neofilologa” jest poświęconą **międzykulturowości w kształceniu językowym z perspektywy badań naukowych i praktyki dydaktycznej**. Część tę otwiera artykuł **Sylvii Adamczak-Krysztofowicz i Krystyny Miłułki**, które zaprezentowały historyczny rys ewolucji założeń

podejścia (między)kulturowego w dydaktyce języka niemieckiego. Następnie, dokonano krytycznej ewaluacji dokumentów określających współczesną edukację językową, programów oraz materiałów glottodydaktycznych, badając w nich stopień realizacji zdefiniowanych wcześniej założeń teoretycznych w warunkach zinstytucjonalizowanych w Polsce.

Autorką drugiego artykułu w tej części tomu jest także germanistka, **Jolanta Hinc**, ale tym razem prezentowana refleksja dotyczy rozwijania kompetencji międzykulturowej na gruncie dydaktyki przekładu. Autorka dokonuje analizy podejść teoretycznych do tłumaczenia tekstów o transkulturowej treści, łącznie z charakterystyką pojęć kluczowych w tym obszarze. W drugiej części artykułu przedstawia przykładowe problemy dydaktyki przekładu, opatrując je możliwymi rozwiązaniami, opartymi o badania w tym obszarze lingwistyki stosowanej, ze szczególnym naciskiem na refleksyjność samych studentów specjalizujących się w translatoryce.

Również **Hadrian Lankiewicz i Emilia Firlej** podejmują kwestię roli i znaczenia tłumaczenia w dydaktyce języków obcych, zmierzającej do rozwijania kompetencji międzykulturowej. Autorzy skupiają się na wrażliwości międzykulturowej użytkowników języka obcego, którą można i należy rozwijać w sposób wysoce holistyczny, osadzony w paradygmacie ekolingwistycznym. Proponują złożony obraz uwarunkowań kształcenia wrażliwości międzykulturowej, wśród których nie można pomijać treningu umiejętności miękkich, teorii akwizycji języka, teorii przekładu oraz neoliberalnie sprofilowanych wymagań rynku pracy.

Drugą część tomu zamyka artykuł, który odnosi się do kształcenia językowego uchodźców, co sytuuje tym razem kwestie związane z międzykulturowością w kontekście rzadko uwzględnianym przez glottodydaktyków. **Giota Gatsi** proponuje analizę tzw. narracji tożsamościowych (ang. *identity texts*), w których nieletni uchodźcy werbalizują swoje postawy w stosunku do innych, własne doświadczenia w zakresie uczenia się języków oraz innych przedmiotów kształcenia. Zdaniem autorki, tego typu teksty stanowią idealne narzędzie do zastosowania w dydaktyce różnojęzyczności, gdyż wzmacniają motywację nieletnich uchodźców do nauki nowych języków, a jednocześnie mogą przyczynić się do ich lepszej integracji wewnątrz systemu szkolnictwa kraju przyjmującego.

Wreszcie trzecia część niniejszego tomu składa się z trzech tekstów, których autorzy ustosunkowują się do **zjawiska transdyscyplinarności w glottodydaktycznym obszarze międzykulturowości**. Ujęcie **Jean-Paula Narcy-Combes'a** stanowi nowe spojrzenie na definiowanie kompetencji międzykulturowej rozpatrywane właśnie z perspektywy transdyscyplinarnej. Autor dokonuje metaanalizy potencjału poznawczego dyscyplin pokrewnych glottodydaktyce, takich jak: socjologia, antropologia, psychologia, nauki kognitywne i nauki o komunikacji pod kątem ich wkładu w lepsze zrozumienie zachowań transkulturowych.

Jednocześnie wskazuje, że nabywanie kompetencji międzykulturowej oparte jest na takich samych procesach afektywnych i kognitywnych, jak funkcjonowanie umysłu. W związku z powyższym uwzględnienie osiągnięć psychologii społecznej w nauczaniu-uczeniu się języków obcych może przyczynić się, zdaniem tego francuskiego naukowca, do stosowania bardziej efektywnego podejścia dydaktycznego w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej.

Drugi artykuł w tej części, to tekst autorstwa **Martina Blaszk**a, który porusza jeszcze inną stronę złożoności i heterogeniczności glottodydaktyki w jej współczesnym stadium rozwoju jako nauki. Autor zwraca uwagę na otwartość glottodydaktyków wobec rozwoju nauk pokrewnych i uważne czerpanie z dokonujących się równolegle zmian paradygmatycznych w otoczeniu wszystkich zainteresowanych procesem glottodydaktycznym: uczniów, nauczycieli i badaczy kształcenia językowego. W zdefiniowanej w ten sposób perspektywie przywołuje on cechy zwrotu performatywnego w naukach o edukacji, podkreśla znaczenie performansu w dydaktyce językowej i wskazuje na tzw. *glottodydaktykę performatywną* jako na doskonały obszar dla praktykowania interdyscyplinarnego treningu międzykulturowego. Jest to trening uwrażliwiający na inność oraz uwarunkowaną kulturowo wielość interpretacji gry ciała, kontekstu kulturowego, wymowy estetycznej i znaczeń konstruowanych w komunikacji międzykulturowej.

Zamykający trzecią część tomu artykuł autorstwa redaktorek stanowi z kolei krytyczną refleksję nad transdyscyplinarnością w definiowaniu międzykulturowości jako przedmiotu poznania naukowego w glottodydaktyce i pedagogice międzykulturowej. **Beata Karpińska-Musiał** i **Izabela Orchowska** proponują tutaj metaanalizę porównawczą konceptualizacji pojęć i paradygmatów, wpisujących się w międzykulturowy obszar poznania naukowego w polu badawczym glottodydaktyki i pedagogiki międzykulturowej, a także celów kształcenia międzykulturowego. Autorki podejmują próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy na obecnym etapie rozwoju obu dyscyplin możliwe jest już konstruowanie funkcjonalnych pojęć i paradygmatów transwersalnych oraz koncepcji kształcenia, odnoszących się do międzykulturowości, jakie byłyby wspólne dla obu dyscyplin naukowych.

Ostatnim tekstem, jaki prezentujemy w tym tomie jest napisana przez **Annę Jaroszewską** recenzja monografii naukowej pt. *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, której autorami są zasłużeni członkowie Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego Weronika Wilczyńska, Maciej Mackiewicz i Jarosław Krajka (2019, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM).

Prezentowane teksty, w swej różnorodności tematycznej oraz kulturowo-językowej, implikują potrzebę dalszego rozwoju międzykulturowego obszaru poznania naukowego w glottodydaktyce, z uwzględnieniem z jednej strony specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki, a z drugiej obecnego w tej dyscyplinie

zjawiska transdyscyplinarności. Jako redaktorki niniejszego tomu „Neofilologa” mamy nadzieję, że spełni on oczekiwania Czytelników, przyniesie badawcze inspiracje i jednocześnie zachęci do naukowego dialogu na podjęte w nim tematy.

Beata Karpińska-Musiał
Izabela Orchowska

BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Pretceille M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”.
- Bańczerowski J. (1975), *Is Metaglottodidactics Necessary?* (w) „Glottodidactica”, nr 8, str. 21-26.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Galisson R. (1989), *Problématique de l'autonomie en didactique des langues* (w) „Langue française” nr 82, str. 95-115.
- Grucza F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot lingwistyka stosowana*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grucza F. (2009), *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 1, str. 19-39.
- Jaroszewska A., Smuk M. (red. 2016), „Neofilolog” nr 47/1 *Interdyscyplinarne ujęcia wielojęzyczności i międzykulturowości*. Poznań – Warszawa: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Jaroszewska A., Sujecka-Zajac J. (red. 2016), „Neofilolog” nr 47/2 *Badania nad wielojęzycznością i rozwojem kompetencji międzykulturowej*. Poznań – Warszawa: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Karpińska-Musiał B. (2015), *Międzykulturowość w glottodydaktyce. O związku świadomości metajęzykoznawczej z kompetencją międzykulturową w akademickim kształceniu nauczycieli języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kramersch C (1996), *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Macaire D., Narcy-Combes J.-P., Portine H. (red. 2010), „Le Français dans le monde. Recherches et applications” nr 48, *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*. Paris: CLE International.
- Mackiewicz M. (red. 2005), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i kompetencja międzykulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- Orchowska I. (2008), *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*. Kraków: FLAIR.
- Rada Europy, (2001/2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zajac J. (2008), *L’interculturel au service des compétences générales en classe de FLE* (w) Lis, J., Tomaszewicz, T. (red.), *Francophonie et interculturelité*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM, str. 159-167.
- Zarate G. (1993), *Représentations de l’étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2019 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>