

# NEOFILOLOG

*Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*



**Przygotowanie do komunikacji  
w języku obcym:  
rozwijanie postaw, reprezentacji  
i umiejętności uczących się**



Pod redakcją  
**Magdaleny Aleksandrak, Sebastiana Chudaka  
i Joanny Góreckiej**

### **Redakcja**

Mariola Jaworska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor naczelny  
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy  
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy  
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy  
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji  
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji  
Joanna Zawodniak (Uniwersytet Zielonogórski) – 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 w Poznaniu)  
Terry Lamb (University of Westminster)  
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)  
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)  
Kazimiera Myczko (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
Bonny Norton (University of British Columbia)  
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)  
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)  
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
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 w Poznaniu)

### **Redaktorzy tematyczni**

Krystyna Drożdżal-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – językoznawstwo/glottodydaktyka  
Grzegorz Ojcewicz (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – literaturoznawstwo i przekładoznawstwo  
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

### **Redaktorzy językowi**

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki  
Sébastien Ducourtioux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski  
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski  
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

### **Redaktor statystyczny**

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

### **Redakcja techniczna**

Piotr Bajak (Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

### **Projekt okładki**

Ewelina Jarosz

### **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

## SPIS TREŚCI

<b>WPROWADZENIE:</b> Magdalena Aleksandrak, Sebastian Chudak i Joanna Górecka	169
--	-----

## ARTYKUŁY

1. Radosław Kucharczyk, Krystyna Szymankiewicz – *Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école?* 173
2. Maciej Smuk – *Czego pragną przyszli filolodzy... Wyniki badania pilotażowego na temat świadomości wyboru i oczekiwań studentów filologii* 195
3. Małgorzata Spychała-Wawrzyniak – *Problematyka badań dotyczących postaw wobec uczenia się języków obcych na przykładzie języka hiszpańskiego* 209
4. Anna Małgorzata Waszau – *Czy kultura własna jest potrzebna do rozwijania kompetencji (inter)kulturowej? O uwzględnianiu kultury ojczystej w procesie nauczania/uczenia się języka obcego* 225
5. Teresa Maria Włosowicz – *Teaching and learning French as a third or additional language in an international context: selected aspects of language awareness and assessment* 239
6. Dorota Owczarek – *The FL student as an ethnographer: language games and ethnographic techniques for enhancing the development of intercultural competence through studying FL culture* 265
7. Maciej Mackiewicz, Sebastian Chudak – *Techniki ewaluacji kompetencji międzykulturowej: Założenia teoretyczne a praktyka projektu edukacyjnego Connect* 287
8. Emilia Wąsikiewicz-Firlej – *Intercultural experiences from the perspective of narrative interviewing: methodological pitfalls and challenges in the eyes of the student and the teacher* 307
9. Marta Janachowska-Budyh – *Migration als Erinnerungsort? Ein interdisziplinäres Thema und seine Implikationen für das Fach Deutsch als Fremdsprache* 327

<b>LISTA RECENZENTÓW</b>	343
--------------------------	-----

<b>SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM</b>	345
--	-----



## WPROWADZENIE

Artykuły zgromadzone w kolejnym tegorocznym tomie „Neofilologa” wpisują się w dwa kręgi tematyczne. Pierwszy z nich obejmuje badania postaw, wyobrażeń i oczekiwań uczących się, w powiązaniu z ich decyzjami dotyczącymi wyboru języka poznawanego w szkole średniej lub wiodącego w ramach studiów filologicznych. Szerokie i niejednoznaczne znaczeniowo pojęcie *postawy* obejmujące, w zależności od przyjętej definicji terminu (zob. np. Mika, 1998; Moore, i in. 2001; Skarbek, 2003), komponenty poznawcze, afektywne, oceniające, behawioralne i motywacyjne, jest często przywoływane w rozważaniach glottodydaktycznych. Wpływ indywidualnej postawy wobec nauczanego języka obcego na decyzje i działania jednostki związane z jej edukacją językową wydaje się zatem bezsprzeczny i stanowi interesujący obszar w nurcie badań akcentujących podmiotowość ucznia.

W drugi obszar tematyczny wpisują się teksty dotyczące podejmowanego już wielokrotnie na łamach „Neofilologa” zagadnienia, jakim jest przygotowywanie uczniów i studentów do komunikacji obcojęzycznej (zob. np. Karpińska-Musiał, Orchowska, 2019; Jaroszevska, Sujecka-Zajęc, 2016; Smuk, Sobańska, 2016). Kompetencja interkulturowa należy do kompetencji miękkich, których znaczenie podkreśla się w dokumentach opisujących cele kształcenia językowego, jak i w codziennej praktyce instytucji działających w otoczeniu wielokulturowym. Także w kształceniu akademickim obserwuje się zwiększony nacisk na włączanie do programów nauczania aktywności stymulujących zdobywanie wiedzy, rozwój sprawności i kształtowanie postaw pożądaných w trakcie spotkań międzykulturowych (zob. np. Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019). Teksty zawarte w niniejszym tomie przybliżają wyniki badań glottodydaktycznych nad zjawiskiem interkulturowości, w których respondenci, studenci kierunków filologicznych, przyjmowali rozmaite role: świadomego analityka, badacza przeprowadzającego wywiad narracyjny, czy też etnografa językowego.

Tom otwierają dwa teksty podejmujące tematykę wyboru języka przez licealistów i studentów studiów filologicznych. **Radosław Kucharczyk i Krystyna**

**Szymankiewicz** skupiają się na wyobrażeniach oraz oczekiwaniach licealistów, a także na ich decyzjach dotyczących wyboru języka francuskiego jako drugiego języka obcego. Materiał badawczy autorzy zebrali, przeprowadzając ankiety. Z kolei **Maciej Smuk** przedstawia wyniki projektu badawczego obejmującego studentów różnych kierunków filologicznych. Autor analizuje rezultaty ankiety przeprowadzonej na Uniwersytecie Warszawskim, kierowanej do studentów siedmiu kierunków studiów filologicznych na poziomie licencjackim i magisterskim. Celem badania, stanowiącego pilotaż dla szerszego projektu, było poznanie wyobrażeń i oczekiwań studentów wobec treści kształcenia akademickiego, a także motywów stojących za wyborem studiów w kontekście planowanej kariery zawodowej. Przedmiotem zainteresowania **Małgorzaty Spychały-Wawrzyniak** są natomiast postawy uczniów szkół ponadpodstawowych wobec uczenia się języka hiszpańskiego. Wychodząc od definicji pojęcia *postawa* i opisanie związku między postawą ucznia a jego motywacją do nauki języków obcych, autorka omawia sposoby pomiaru postaw, wskazuje także na związane z tym trudności. Na tle refleksji teoretycznych omówione zostają następnie wyniki przeprowadzonych przez nią badań.

Wnioski wyprowadzone przez autorów wymienionych wyżej artykułów wskazują na istotną rolę instytucji edukacyjnych w promowaniu języków mniej popularnych w kształceniu formalnym. Podkreślają potrzebę stałego namysłu nad organizacją nauczania języków oferowanych w mniejszym wymiarze godzin oraz nad możliwościami ich popularyzacji, która będzie sprzyjać różnorodności językowej i wspierać wybory uczniów.

Kolejne teksty wpisują się w obszar badań nad komunikacją interkulturową.

**Anna Waszau** omawia miejsce, jakie zajmuje kultura własna w różnorodnych koncepcjach modelujących procesy nauczania i uczenia się języka obcego, podkreślając wyraźnie zauważalną ewolucję rozwoju myśli glottodydaktycznej w odniesieniu do pojęć takich jak tożsamość osoby uczącej się, kompetencja komunikacyjna oraz świadomość własnej kultury na poziomie meta. Autorka wskazuje, że rozwój badań nad kompetencją interkulturową znacząco przyczynia się do zmian w praktyce dydaktycznej, przekładając się bezpośrednio na skuteczność procesów nauczania i uczenia się języka obcego.

**Teresa Maria Włosowicz** skupia się na problemach nauczania języka francuskiego jako języka trzeciego lub dodatkowego w grupie studentów różnych narodowości. Szczególną uwagę autorka poświęca trudnościom wskazywanym przez uczących się i sposobom postrzegania przez nich podobieństw i różnic między językiem francuskim a danym językiem natywnym. Rozważa też kwestie strategii nauczycielskich podnoszących świadomość językową studentów i uwzględnia ocenę ich postępów w nauce francuskiego. Badanie przedstawione w artykule obejmowało obserwację zajęć i kwestionariusz, a wnioski sformułowane przez

autorkę dotyczą poziomu świadomości językowej tej specyficznej grupy uczących się oraz odbioru kierowanej do nich informacji zwrotnej.

Przedmiotem rozważań **Doroty Owczarek** są gry językowe i techniki etnograficzne ujęte jako narzędzia wspomagające rozwój kompetencji interkulturowej. Autorka wskazuje na znaczny potencjał podejścia etnograficznego, który można wykorzystać w nauczaniu kultury języka docelowego, a także na jego wspierającą rolę w budowaniu kompetencji interkulturowej uczących się. Przyjęcie przez studenta roli etnografa językowego oraz podjęcie działań mających na celu analizę języka w określonym kontekście społecznym i sytuacyjnym przyczynia się, zdaniem autorki, do rozwijania jego kompetencji symbolicznej, która pełni istotną funkcję komplementarną w budowaniu interkulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Jakkolwiek tocząca się już od kilku dekad dyskusja nad merytorycznymi i metodycznymi aspektami edukacji międzykulturowej przyniosła mnogość rozważań teoretycznych i rozwiązań praktycznych, ewaluacja kompetencji międzykulturowej ciągle pozostaje kwestią problematyczną (zob. Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019: 640). Wątek ten podejmują w swoim tekście **Maciej Mackiewicz** i **Sebastian Chudak**, którzy na przykładzie zrealizowanego w ramach programu Erasmus+ projektu *Connect* omawiają czynniki wpływające na zmaksymalizowanie pozytywnych efektów doświadczeń zbieranych przez studentów w trakcie zagranicznych wyjazdów stypendialnych. Pokazują także innowacyjne możliwości ewaluacji kompetencji międzykulturowej, która dzięki takim wyjazdom może się rozwinąć.

Tekst autorstwa **Emilii Wąsikiewicz-Firlej** jest propozycją krytycznego oglądu narzędzia chętnie wykorzystywanego w badaniach nad interkulturowością. Artykuł zawiera raport oraz analizę badania przeprowadzonego z wykorzystaniem wywiadu narracyjnego, w którym studenci lingwistyki stosowanej przyjęli rolę badaczy. Analiza i ocena metodologicznych aspektów użycia takiego wywiadu jako narzędzia badawczego została dokonana z dwu perspektyw: studentów badaczy i nauczyciela akademickiego prowadzącego zajęcia, w ramach których realizowano projekt. Tekst stanowi interesujący zapis ewolucji postaw studentów jako badaczy. Może więc okazać się pomocny w projektowaniu badań studenckich dotyczących szeroko rozumianej interkulturowości.

**Marta Janachowska-Budych** poświęca swój artykuł symbolicznie rozumianym miejscom pamięci (niem. *Erinnerungsort*, *Gedächtnisort*; fr. *lieux de mémoire*; zob. Kończal, 2014). Znaczenie refleksji na ich temat podkreślane jest w dyskursie glottodydaktycznym już od lat (zob. np. Badstübner-Kizik, Hille, 2015; Roche, Röhling, 2014). Autorka skupia się w swoim tekście na mającym długą tradycję, wciąż aktualnym wątku migracji. Poświęcano mu jak dotąd niewiele

uwagi w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego w Polsce, mimo iż ma on znaczący potencjał dydaktyczny.

Mamy nadzieję, że zawarte w tomie teksty stanowiąc będą inspirującą lekturę dla czytelników, przyczyniając się tym samym do coraz szerszego dialogu wewnątrz wspólnoty glottodydaktyków w Polsce.

Magdalena Aleksandrzak  
Sebastian Chudak  
Joanna Górecka

## BIBLIOGRAFIA

- Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.) (2015), *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jaroszewska A., Sujecka-Zajac J. (2016), „Neofilolog”, nr 47/1, 47/2.
- Kończal K. (2014), *Miejsce pamięci*, (w:) Saryusz-Wolska M., Traba R. (red.), *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 229–234.
- Karpińska-Musiał B., Orchowska I. (red.) (2019), „Neofilolog”, nr 52/2.
- Mika S. (1998), *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Moore D. (red.) (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- Roche J., Röhling J. (red.) (2014), *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hochengehren.
- Skarbak W. (2003), *Wybrane zagadnienia socjologii ogólnej i socjologii edukacji*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Smuk M., Sobańska J. (red.) (2016), „Neofilolog”, nr 46/2.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.



**Radosław Kucharczyk**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-1861-1358>

[r.kucharczyk@uw.edu.pl](mailto:r.kucharczyk@uw.edu.pl)

**Krystyna Szymankiewicz**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-8598-3418>

[k.szymankiewicz@uw.edu.pl](mailto:k.szymankiewicz@uw.edu.pl)

***Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école ?<sup>1</sup>***

**Polish speaking pupils' representations of French. What impact does this have on the choice of a foreign language at school?**

The aim of our article is to present a study of representations of the French language among Polish high school students. Given the small percentage of pupils learning French as Foreign Language (FFL) in Poland compared to the European average (33.17% of middle school students and 23.0% of high school students in Europe against 3.3% of middle school students and 10.8% of high school students in Poland (Eurydice 2017, GUS 2018), we wondered about the role that impressions relating to French can play in the choice or rejection of FFL by young Poles. Before presenting our research results relating to this problem, we give a brief description of the Polish sociolinguistic and educational context, then we approach the notion of representation / image of languages.

---

<sup>1</sup> L'article présente la première étape d'une étude plus vaste, que nous relatons dans un autre article intitulé « Uwarunkowania wyboru nauki języka francuskiego przez polskich licealistów » (paru dans Acta Neofilologica no1 /2020) où sont comparés les motifs du choix de l'apprentissage du FLE chez les lycéens de Varsovie et chez les lycéens de province.

Next, we move to the description of the methodological framework of the empirical study that we conducted with Polish-speaking high school students (learners and non-learners in FFL) before presenting the discussion of the results. On the one hand, we examined the impressions relating to French (defined as linguistic, aesthetic, cultural, social and political phenomenon), on the other representations relating to its usefulness.

**Keywords:** French, Poland, learning, representations, research

**Słowa kluczowe:** język francuski, Polska, uczenie się, reprezentacje społeczne, badania

## 1. Introduction

Suite à la politique linguistique du Conseil de l'Europe promouvant le plurilinguisme, les systèmes scolaires des pays européens ont mis en œuvre l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dont la première est enseignée à partir de l'âge de 5 ans et la deuxième à partir de l'âge de 13 ans<sup>2</sup>. L'apprentissage des deux langues continue jusqu'à la fin du secondaire. Dans la plupart des cas, c'est l'anglais qui jouit de la position de première langue étrangère enseignée, en raison de son statut indéniable de langue internationale. En ce qui concerne la deuxième langue étrangère, son choix se fait dans le cadre de l'offre préparée par l'établissement scolaire et peut être influencé par les représentations que possèdent les élèves des langues et de leur apprentissage.

Dans notre article, nous voudrions présenter une étude des représentations de la langue française chez des lycéens polonais. Étant donné le faible pourcentage d'élèves apprenant le Français Langue Etrangère (désormais : FLE) en Pologne par rapport à la moyenne européenne (33,17 % de collégiens et 23,0 % de lycéens en Europe contre 3,3 % de collégiens et 10,8 % de lycéens en Pologne (cf. *Eurydice 2017, GUS 2018*)), nous nous sommes interrogés sur le rôle que peuvent jouer les représentations relatives au français dans le choix ou le rejet du FLE par les jeunes Polonais. Avant d'exposer nos résultats de recherche relatifs à ce problème, nous procédons à une brève description du contexte sociolinguistique et éducatif polonais, puis nous abordons la notion de représentation/image des langues. Ensuite, nous passons à la description du cadre méthodologique de l'étude empirique que nous avons menée auprès des lycéens polonophones

---

<sup>2</sup> Ce qui correspond actuellement à la 7<sup>e</sup> classe de l'école primaire polonaise ; avant la réforme de 2018 supprimant les collèges, l'enseignement de la deuxième langue étrangère commençait durant la 1<sup>ère</sup> classe du collège.

(apprenants et non-apprenants en FLE) pour présenter enfin la discussion des résultats : d'une part nous avons examiné les représentations relatives à la langue française (définie en tant que phénomène linguistique, esthétique, culturel, social et politique), de l'autre des représentations relatives à son utilité.

## 2. Le contexte sociolinguistique et éducatif polonais

La Pologne reste un pays monolingue, dans le sens où il y existe une seule langue officielle (le polonais) et que le nombre d'étrangers (y compris les immigrés) reste relativement peu élevé. Il s'ensuit donc que le contact que les élèves polonais ont avec les langues étrangères se fait avant tout à l'école et grâce aux médias. Face au déferlement de l'anglais et de la culture anglo-saxonne dans les médias et sur Internet, la présence du français semble marginale.

Ensuite, en Pologne, le français langue étrangère est enseigné en tant que deuxième langue étrangère au choix, l'anglais étant la première langue étrangère obligatoire pour tous les élèves. Il en résulte un écart énorme entre le nombre d'heures d'enseignement de l'une et de l'autre langue : au total, dès le début du primaire jusqu'à la fin du secondaire, les écoliers peuvent assister à 990 heures de cours d'anglais contre seulement 360 heures de cours de deuxième langue étrangère (*Ministerstwo Edukacji Narodowej*, 2016 : 2). Par conséquent, l'apprentissage du français en tant que deuxième langue étrangère est souvent perçu par les lycéens comme futile, puisque de toute façon, vu sa faible intensité et le manque d'exposition au français en dehors du cadre scolaire, il ne peut pas mener à une bonne maîtrise de la langue (*cf.* Błaszkiwicz, 2017).

Dans ce contexte, il est à noter que le nombre d'élèves qui choisissent d'étudier le français baisse d'année en année : 3,3 % d'élèves (tout type d'école compris) en 2005/2006, 2,9 % en 2010/2011, 2,4 % en 2015/2016 et 2,3 % en 2017/2018 (GUS, 2018). Ainsi, le français se voit concurrencé non seulement par l'anglais, mais aussi par d'autres langues dont l'enseignement est offert par l'école, à savoir l'allemand (36,4 % d'élèves en 2017/2018) et le russe (3,6 %) ou – plus récemment – l'espagnol (2,5 %) selon les données du GUS (2018 : 63).

Compte tenu du statut formel du français dans le système scolaire polonais, nous avons trouvé utile, pour comprendre les raisons de la faible popularité du FLE, d'analyser son statut informel (Dabène, 1997 : 20) qui se cristallise dans les représentations des langues des apprenants polonais.

## 3. Les représentations des langues

En didactique des langues étrangères, l'intérêt pour les représentations ou images des langues se fait remarquer depuis plusieurs années, notamment en

rapport à des aspects tels que : le développement de la compétence interculturelle, la construction identitaire du sujet, le choix de la langue que l'on veut apprendre, les stratégies mises en œuvre lors de son apprentissage ainsi que les résultats obtenus (cf. Zarate, 1993 ; Dabène, 1997 ; Castellotti & Moore, 2002, Castellotti, 2017 ; Defays, 2018). Rappelons que le terme de représentations ou images des langues se réfère à la notion de représentations sociales, faisant, quant à elle, l'objet d'investigations dans plusieurs domaines des sciences humaines, comme la psychologie sociale (cf. Moscovici, 1961, 1976), la sociologie (cf. Jodelet 1993) ou l'anthropologie. L'une des définitions les plus souvent citées est celle de Denise Jodelet qui met en relief le caractère cognitif, social et partagé des représentations sociales ainsi que leur fonction de (re)construction et de clarification de la réalité. Ainsi, les représentations sociales constituent « (...) *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1993 : 36).

Il s'agit d'un « système d'interprétation » fort complexe, car comportant des éléments cognitifs, idéologiques, affectifs, normatifs, des attitudes, opinions et valeurs (*ibidem*). C'est de la co-action de tous ces éléments que se dégage le sens attribué à un objet de la réalité. Ce qui paraît important pour notre propos, c'est que les représentations sociales peuvent déterminer les conduites et les comportements des individus envers un objet donné. Une autre caractéristique des représentations sociales consiste dans le fait qu'elles sont modifiables et qu'elles peuvent évoluer aussi bien sur le plan collectif que sur le plan individuel.

Utilisé en référence aux langues, le concept de représentations est défini comme « les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues » (Moore, 2001 : 9). Danièle Moore souligne l'existence d'une forte affinité entre les images des langues, les attitudes et les stéréotypes culturels (*ibidem*). L'attitude marque une orientation individuelle en tant que « disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet » (*ibidem* : 13). En revanche, les stéréotypes ont un caractère collectif, car ils constituent plutôt « *une forme spécifique de verbalisation des attitudes, caractérisée par l'accord des membres de l'endo-groupe autour de certains traits saillants, adoptés comme valides et discriminants* » (Tajfel, 1981<sup>3</sup>, cité par Moore, 2001 : 14). Il en résulte que les comportements des individus peuvent être déterminés par leurs attitudes et les stéréotypes qu'ils partagent. À

---

<sup>3</sup> Tajfel H. (1981), *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 115.

titre d'exemple, les stéréotypes attachés à la langue française par les étrangers la présentent souvent comme « *une langue élégante, raffinée, subtile et par conséquent difficile, avec des règles complexes, des exceptions nombreuses* » (Defays, 2018 : 37). Cette image d'une langue difficile, renforcée par le purisme des Français, aurait pour effet de décourager de potentiels apprenants en FLE et de compromettre la diffusion internationale du français (ibidem : 38).

Ainsi, le choix de la langue étrangère que l'apprenant veut apprendre dépend en grande partie des représentations – positives ou négatives – qu'il se fait de cette langue, de ses natifs et de la culture qui y liée (Defays, 2018 : 37).

Afin de soumettre les images des langues à une analyse de contenu, il nous semble utile de nous référer au classement de critères d'appréciation sur lesquels se fondent ces représentations, proposé par Louise Dabène (Dabène, 1997 : 21–22) :

- le critère économique (l'utilité de la langue dans les différents domaines de la vie) : à quel point la langue assure-t-elle l'accès au monde du travail ?
- le critère social (le prestige de la langue) : quel est le niveau social des locuteurs de la langue ? Quelles sont les possibilités de promotion ou d'ascension sociale liées à la connaissance de la langue ?
- le critère culturel : peut-on associer la langue à une richesse culturelle (littérature, passé historique glorieux, etc.) ?
- le critère épistémique : quelles sont les exigences cognitives liées à l'apprentissage de la langue ? (facile/difficile)
- le critère affectif : quels préjugés (favorables/défavorables) associe-t-on à la langue ? (p. ex. sous l'influence de l'histoire du pays ou/et de l'histoire personnelle).

À cette liste nous avons ajouté, suite à Defays (2018 : 37), un critère supplémentaire, à savoir celui de la beauté/laideur de la langue, que nous avons appelé « esthétique ». Les critères cités ci-dessus nous ont servi de points de repère dans notre étude dont le cadre méthodologique et les résultats seront présentés dans les sections qui suivent.

## **4. Le cadre méthodologique de la recherche empirique**

### **4.1. Les questions et les hypothèses de recherche**

Pour réaliser notre étude empirique, nous nous sommes posé des questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les représentations relatives à la langue française fonctionnant chez les jeunes Polonais ?
2. Y a-t-il des différences significatives entre les représentations relatives à la langue française fonctionnant chez les apprenants en FLE et les non-apprenants en FLE ?
3. Quels sont les critères d'appréciation du français qui peuvent jouer un rôle positif dans le choix de l'apprentissage de cette langue en tant que deuxième langue étrangère au lycée ?
4. Quels sont les critères d'appréciation du français qui peuvent décourager les lycéens polonais de choisir l'apprentissage de cette langue en tant que deuxième langue étrangère ?

Une telle formulation des questions de recherche nous a permis d'émettre les hypothèses suivantes qui se fondent sur nos observations ainsi que sur les résultats d'autres recherches dans la même veine (Pudo, 2016 ; Ziółkowski, 2004) :

1. Les représentations relatives à la langue française fonctionnant chez les jeunes Polonais sont plutôt stéréotypées : le français est perçu comme une langue liée à la culture, une langue belle mais difficile à apprendre, moyennement utile sur le marché du travail.
2. Les apprenants en FLE perçoivent la langue française de manière moins stéréotypée que les non-apprenants : leurs représentations sont plus « réalistes » et plus positives. Les apprenants en FLE perçoivent le français comme une langue plus utile que les non-apprenants en FLE.
3. Les critères qui peuvent influencer positivement sur le choix du français en tant que deuxième langue étrangère à apprendre au lycée sont avant tout d'ordre pragmatique (l'utilité de la langue sur le marché du travail, dans les institutions de l'Union européenne) et esthétique (la beauté de la langue).
4. Les critères d'appréciation qui peuvent décourager du choix du français en tant que deuxième langue étrangère à apprendre au lycée sont avant tout liés à la perception de la difficulté de la langue française et à la faible présence du français en Pologne, entraînant la conviction d'une utilité modérée de cette langue.

#### **4.2. L'outil de la recherche**

Nous avons élaboré un questionnaire d'enquête se composant de 4 parties. Toutes les questions étaient fermées : vu le nombre considérable de participants à l'étude (voir 4.3.), cette décision nous a semblé la plus réaliste. Le tableau qui suit présente les caractéristiques de notre questionnaire :

## Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones...

partie du questionnaire	groupe cible	questions	objectif(s)
I.	tous les apprenants	---	recueillir des données signalétiques (sexe, classe, langues apprises à l'école primaire et au collège)
II.	tous les apprenants	I.	examiner les représentations des élèves, relatives à la langue française perçue en tant que phénomène <sup>4</sup> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• linguistique (items : I.19, I.20, I.22, I.23)</li> <li>• esthétique (items : I.3, I.10, I.11, I.12, I.17, I.21, I.24)</li> <li>• culturel (items : I.1, I.2, I.4, I.5, I.6, I.7, I.9)</li> <li>• social (items : I.13, I.14, I.15, I.16)</li> <li>• politique (items : I.8, I.8, I.25, I.26)</li> </ul>
		II.	examiner les représentations sociales relatives à l'utilité de connaître la langue française
		III.	examiner le contact des élèves interrogés avec la langue française
III.	les apprenants en FLE	IV.	examiner les motifs de l'apprentissage de la langue française
		V.	estimer le degré de facilité de l'apprentissage du français
		VI.	s'informer sur le nombre de cours de français par semaine
		VII.	s'informer si les apprenants auraient choisi le français s'ils avaient dû choisir encore une fois les langues étrangères au lycée
IV.	les non-apprenants en FLE	VIII.	examiner les motifs du non-apprentissage du français

Tableau 1 : Caractéristique du questionnaire de l'enquête.

### 4.3. L'échantillon participant à l'étude

Nous avons mené notre étude empirique auprès d'élèves polonophones venant de 3 lycées différents de Varsovie. Notre choix n'a pas été aléatoire. D'abord, les apprenants âgés de 16 à 19 ans<sup>5</sup> ont déjà une certaine expérience relative aux langues et à la connaissance du monde, ce qui leur permet de s'exprimer de façon consciente sur les représentations. De plus, tous les élèves

<sup>4</sup> Pour élaborer la cafétéria d'items relatifs aux représentations de la langue française, nous avons lancé une discussion libre sur un réseau social (Terminez la phrase « La langue française me fait penser à ... »), ce qui nous a permis d'intégrer, dans le questionnaire de l'enquête, les réponses les plus pertinentes.

<sup>5</sup> C'est l'âge où les apprenants polonophones fréquentent l'école secondaire, le lycée en l'occurrence.

fréquentent un lycée à Varsovie où l'exposition à la langue française est relativement élevée par rapport à la province polonaise. Enfin, le français est enseigné dans toutes les écoles où nous avons mené notre étude, ce qui permet de supposer que le choix de l'école, de même que le choix des langues à apprendre, a été un choix conscient des élèves. Force est quand même de constater que l'une des écoles était un établissement comportant des sections bilingues francophones où tous les élèves apprennent le français en tant que première langue étrangère obligatoire (dans les classes bilingues et non bilingues). Au total nous avons interrogé 556 apprenants ( $N=556$ ), y compris 320 apprenants en FLE ( $N_1=320$ ) et 236 non-apprenants en FLE ( $N_2=236$ ). Leurs caractéristiques seront présentées dans les sections qui suivent.

#### 4.3.1. Les apprenants en FLE

##### *La caractéristique générale*

Les tableaux qui suivent présentent les caractéristiques générales des apprenants en FLE : sexe, classe, nombre d'heures de cours de français par semaine, langues apprises au primaire et au collège.

$N_1 = 320$	femme	homme	manque d'informations
	253 (79 %)	67 (21 %)	0 (0 %)

Tableau 2 : Les apprenants en FLE : sexe.

$N_1 = 320$	1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup> (terminale)	manque d'informations
	181 (57 %)	108 (33 %)	31 (10 %)	0 (0 %)

Tableau 3 : Les apprenants en FLE : classe.

	1 heure	2 heures	3 heures	4 heures	5 heures et plus	manque d'informations
$N_1=320$	2	23	161	8	124	0
%	1 %	7 %	50 %	3 %	39 %	0 %

Tableau 4 : Nombre d'heures de cours de français par semaine.

$N_1 = 320$	anglais	français	espagnol	allemand	russe	italien	autre
	317 (99 %)	60 (19 %)	16 (5 %)	42 (13 %)	15 (5 %)	3 (1 %)	8 (3 %)

Tableau 5 : Les apprenants en FLE : les langues apprises à l'école primaire.



Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones...

	anglais	français	espagnol	allemand	russe	italien	autre
N <sub>1</sub> = 320	307 (96 %)	168 (53 %)	50 (16 %)	104 (33 %)	14 (4 %)	2 (1 %)	12 (4 %)

Tableau 6 : Les apprenants en FLE : les langues apprises au collège.

Il s'ensuit que, parmi les apprenants en FLE (N<sub>1</sub>=320), ce sont les femmes qui dominent. 57 % des apprenants suivent la première année d'apprentissage au lycée (16-17 ans), 33 % des enquêtés sont en deuxième classe (17-18 ans) et seulement 10 % fréquentent la classe terminale (18-19 ans). La moitié des élèves apprend le français à raison de 3 heures par semaine. Néanmoins, les élèves qui ont 5 heures ou plus de cours de français par semaine sont assez nombreux (39 %), ce qui résulte probablement du fait qu'une partie de la recherche a été réalisée dans un établissement bilingue. En ce qui concerne la biographie langagière, elle est assez variée. Certes, presque toutes les personnes interrogées ont suivi les cours d'anglais aussi bien à l'école primaire qu'au collège, mais une grande partie des élèves a appris le français à l'école primaire (19 %) et au collège (53 %), ce qui peut avoir un impact sur le choix du français au lycée, car nous pouvons supposer qu'ils souhaitent continuer l'apprentissage de la langue à l'étape suivante de leur parcours scolaire.

*Les motifs de l'apprentissage du français*

Les apprenants en FLE ont été également questionnés sur les motifs qui les avaient poussés à apprendre le français au lycée. Le tableau qui suit présente leurs réponses de façon synthétique :

N°	les motifs (N <sub>1</sub> =320)	OUI	NON
1.	apprentissage imposé par l'école	148 (46 %)	172 (54 %)
2.	choix autonome de l'apprenant	186 (58 %)	134 (42 %)
3.	choix influencé par les parents de l'apprenant	56 (18 %)	264 (82 %)
4.	volonté d'étudier dans un pays francophone	118 (37 %)	202 (63 %)
5.	atout supplémentaire sur le marché du travail	250 (78 %)	70 (22 %)

Tableau 7 : Les motifs de l'apprentissage du français.

En analysant les réponses des apprenants en FLE (N<sub>1</sub>=320), il est intéressant de constater que, dans la majorité des cas, la décision de commencer ou de continuer l'apprentissage était une décision autonome des apprenants interrogés (58 %). Néanmoins, nombreux sont aussi les élèves à qui l'école a imposé l'apprentissage de la langue (46 %). Un groupe d'élèves relativement important (37

%) apprend le français parce qu'il veut étudier dans un pays francophone. Il faut également souligner que 78 % des interrogés apprennent le français pour être concurrentiels sur le marché du travail. Les réponses aux deux derniers items témoignent du fait que les apprenants ont choisi le FLE pour son utilité présumée.

Dans l'une des questions de l'enquête, nous avons demandé aux apprenants s'ils auraient choisi l'apprentissage du français au lycée s'ils avaient dû choisir encore une fois l'apprentissage des langues. Le tableau ci-dessous illustre leurs réponses :

	décidément oui	plutôt oui	ni oui ni non	plutôt non	décidément non	manque d'informations
<b>N<sub>1</sub>=320</b>	151	90	26	34	16	1
<b>%</b>	47 %	28 %	8 %	11 %	5 %	1 %

Tableau 8 : Le choix hypothétique du français.

Les données recueillies montrent que les trois quarts des apprenants auraient choisi d'étudier le français s'ils avaient été confrontés à la prise d'une telle décision encore une fois (les réponses « décidément oui » et « plutôt oui » prises ensemble). Les élèves qui auraient choisi une autre langue sont minoritaires (les réponses « plutôt non » et « décidément non » prises ensemble). On peut donc supposer que la majorité des interrogés maintiennent leur motivation initiale pour l'apprentissage du français, probablement pour les raisons mentionnées plus haut.

#### *Les expériences relatives à l'apprentissage du français*

La question suivante de l'enquête portait sur les expériences des apprenants relatives à l'apprentissage. En d'autres termes, nous avons demandé aux élèves d'estimer la facilité du développement de différentes compétences en langue française (compréhension de l'oral, compréhension des écrits, production et interaction orales, production écrite), de même que la facilité de l'apprentissage de systèmes langagiers (grammaire et phonétique). Pour chacune des catégories, les personnes interrogées ont attribué une valeur de 1 à 5<sup>6</sup>, ce qui nous a permis de compter la moyenne arithmétique suivie de l'écart type. L'analyse des réponses des apprenants est présentée dans le tableau ci-dessous :

<sup>6</sup> 1=très difficile ; 2=difficile ; 3=ni facile ni difficile ; 4=facile ; 5 = très facile

Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones...

N°		N <sub>1</sub> =320	
		moyenne (sur 5)	écart type
1.	compréhension de l'oral	2,8	1,2
2.	compréhension des écrits	3,6	0,9
3.	production/interaction orale	3,3	2,6
4.	production écrite	3,2	1,1
5.	grammaire	3,0	1,2
6.	prononciation	3,4	1,2

Tableau 9 : Estimation de la facilité de l'apprentissage du français.

Les données recueillies montrent que – en général – la langue française ne passe pas pour une langue facile chez les apprenants, car la moyenne la plus élevée ne dépasse pas 3,6. En analysant les résultats, nous pouvons constater que c'est la compréhension des écrits et la prononciation qui posent le moins de difficultés aux apprenants. C'est aussi le cas de la production/interaction orale, sauf que – pour cet item – l'écart type est relativement élevé, ce qui prouve la dispersion des réponses et ne nous autorise pas à généraliser les résultats. La production écrite n'est pas non plus trop problématique pour les élèves. La compétence la plus difficile, c'est la compréhension de l'oral. Cet état de choses peut s'expliquer par le fait que la langue française est assez éloignée de la langue polonaise, la première langue des apprenants, mais aussi par le fait que les élèves sont rarement exposés à cette langue en dehors de la salle de classe.

*Le contact avec le français*

Nous avons également intégré dans le questionnaire de l'enquête des questions concernant les séjours des élèves dans des pays francophones et la connaissance du français par des personnes appartenant à l'environnement immédiat de l'apprenant. Les données recueillies sont présentées dans le tableau qui suit :

N°		N <sub>1</sub> = 320	
		OUI	NON
1.	au moins UN séjour en France	210 (66 %)	110 (34 %)
2.	au moins UN séjour dans un pays francophone autre que la France	141 (44 %)	179 (56 %)
3.	connaissance du français par les cohabitants de l'apprenant	92 (29 %)	228 (71 %)
4.	connaissance du français par les amis de l'apprenant	276 (86 %)	44 (14 %)
5.	présence des personnes francophones dans le quartier de l'apprenant	80 (25 %)	240 (75 %)

Tableau 10 : Les apprenants en FLE : le contact avec le français en dehors de l'école.

Il est intéressant de constater que 86 % des élèves interrogés déclarent avoir des amis qui connaissent le français. 66 % des personnes interrogées ont séjourné au moins une fois en France, contre 44 % qui déclarent au moins un séjour dans un pays francophone autre que la France. Néanmoins, rares sont les élèves dont les cohabitants connaissent le français (29 %), de même que les apprenants qui rencontrent des francophones dans leur environnement immédiat (25 %). Cela reste conforme au caractère monolingue de la Pologne que nous avons brièvement évoqué au début du présent article et qui influence significativement le processus d'enseignement/apprentissage des langues à l'école polonaise. Force est quand même de constater que les élèves qui partent dans un pays francophone et dont les amis connaissent le français sont assez nombreux, ce qui peut avoir une influence positive sur la motivation pour l'apprentissage de la langue en question. De plus, cela nous permet également de supposer que les séjours dans les pays francophones – même d'une courte durée – et les amis/camardes connaissant le français peuvent également influencer sur la perception du français par les élèves interrogés. Cependant, nous ne pouvons pas ignorer le fait que les mêmes facteurs peuvent également être la conséquence de l'apprentissage du français.

#### 4.3.2. Les non-apprenants en FLE

##### *La caractéristique générale*

En ce qui concerne les non-apprenants en FLE, ils sont moins nombreux dans notre échantillon  $N_2=236$ . Dans les tableaux qui suivent, nous présentons leur caractéristique générale.

$N_2 = 236$	femme	homme	manque d'informations
	126 (53 %)	108 (46 %)	2 (1 %)

Tableau 11 : Les non-apprenants en FLE : sexe.

$N_2 = 236$	1 <sup>ère</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup> (terminale)	manque d'informations
	45 (19 %)	112 (47 %)	78 (33 %)	1 (1 %)

Tableau 12 : Les non-apprenants en FLE : classe.

$N_2 = 236$	anglais	français	espagnol	allemand	russe	italien	autre
	226 (96 %)	11 (5 %)	13 (6 %)	79 (33 %)	22 (9 %)	1 (1 %)	2 (1 %)

Tableau 13 : Les non-apprenants en FLE : les langues apprises à l'école primaire.

Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones...

	anglais	français	espagnol	allemand	russe	italien	autre
N <sub>2</sub> = 236	225 (96 %)	10 (4 %)	44 (19 %)	175 (74 %)	17 (7 %)	0 (0 %)	6 (3 %)

Tableau 14 : Les non-apprenants en FLE : les langues apprises au collège.

Il résulte des tableaux présentés ci-dessus que la proportion entre le nombre des femmes et des hommes est plus équilibrée que par rapport aux apprenants en FLE : 53 % de femmes contre 46 % d'hommes participent à l'étude. La majorité des élèves interrogés suit la deuxième année d'apprentissage au lycée : ils ont donc entre 17 et 18 ans. Leur biographie langagière est également variée. Presque tous les élèves ont suivi les cours d'anglais à l'école primaire et au collège, mais 75 % des enquêtés ont étudié l'allemand au collège (contre 33 % au primaire). Les élèves qui ont suivi les cours de français à l'école primaire et au collège sont peu nombreux : 5 % pour l'école primaire et 4 % pour le collège. La question qui se pose alors est de savoir quelles ont été les raisons de l'abandon de l'apprentissage de la langue en question.

*Les motifs du non-apprentissage*

On a demandé aux non-apprenants en FLE pourquoi ils n'avaient pas décidé d'apprendre le français au lycée. Le tableau ci-dessous présente leurs réponses :

N°	les motifs (N <sub>2</sub> = 236)	OUI	NON
1.	l'établissement ne propose pas l'apprentissage du français au niveau correspondant aux besoins de l'apprenant	12 (5 %)	224 (95 %)
2.	l'établissement ne propose pas du tout l'apprentissage du français	4 (2 %)	232 (98 %)
3.	la langue française ne plaisait pas à l'apprenant	120 (51 %)	116 (49 %)
4.	la langue française semblait difficile à l'apprenant	126 (54 %)	110 (46 %)
5.	l'apprenant n'a pas voulu continuer l'apprentissage du français	30 (13 %)	206 (87 %)
6.	l'apprenant ne trouvait pas le français utile pour l'avenir	147 (62 %)	89 (38 %)

Tableau 15 : Les motifs du non-apprentissage.

L'analyse des données recueillies nous permet de constater les trois raisons majeures de la décision des apprenants : ils ne trouvaient pas la langue française utile pour l'avenir (62 %), le français leur semblait être une langue difficile à apprendre (54 %) et le français ne leur plaisait pas (51 %). Il nous semble nécessaire de remarquer que les raisons énumérées peuvent probablement avoir aussi un impact sur les représentations des apprenants relatives au français

et à son utilité. Il est aussi intéressant de constater que 13 % des élèves ont pris la décision de ne pas continuer l'apprentissage, ce qui peut peut-être se traduire par différentes causes : mauvais résultats scolaires, difficultés dans l'apprentissage résultant de la spécificité de la langue française ou autres. Force est également de constater que seulement 5 % des interrogés n'ont pas eu la possibilité d'apprendre le français, car il était absent de l'offre éducative de l'établissement choisi par l'apprenant.

### *Le contact avec le français*

Les non-apprenants en FLE ont été également questionnés sur leurs séjours dans des pays francophones et la connaissance du français par les gens de leur environnement immédiat. L'objectif de cet ensemble de questions était de diagnostiquer l'intensité du contact avec le français et la culture française au sens large du terme, car cela peut influencer les représentations des élèves relatives à la langue française. Le tableau suivant présente les réponses des apprenants interrogés :

N°		N <sub>2</sub> = 236	
		OUI	NON
1.	au moins UN séjour en France	100 (42 %)	136 (58 %)
2.	au moins UN séjour dans un pays francophone autre que la France	64 (27 %)	172 (73 %)
3.	connaissance du français par les cohabitants de l'apprenant	48 (20 %)	188 (80 %)
4.	connaissance du français par les amis de l'apprenant	186 (79 %)	50 (21 %)
5.	présence des personnes francophones dans le quartier de l'apprenant	40 (17 %)	196 (83 %)

Tableau 16 : Les non-apprenants en FLE : le contact avec le français en dehors de l'école.

En analysant les réponses des apprenants interrogés, nous constatons qu'elles diffèrent de façon significative des réponses données par les apprenants en FLE. Seuls 42 % des enquêtés ont séjourné au moins une fois en France contre 27 % qui sont partis au moins une fois dans un pays francophone. Les personnes francophones sont rarement présentes dans l'environnement immédiat des élèves (17 %). Seulement 20 % des interrogés déclarent avoir des cohabitants qui parlent français, mais 79 % des apprenants ont des amis connaissant la langue en question. On peut donc supposer que le contact quotidien avec la langue française reste assez limité, ce qui influence les représentations des élèves relatives à cette langue.

Pour faire le point, il convient de constater que les différences majeures dans les caractéristiques générales du public apprenant le FLE et celui ayant choisi une autre langue étrangère au lycée, concernent la perception de la difficulté, de la beauté et de l'utilité du français. Quant aux séjours dans les pays francophones ou aux contacts avec les natifs, si l'on constate une plus forte intensité de ses contacts chez les apprenants en FLE, ceci peut être la raison mais aussi bien la conséquence du choix de l'apprentissage de la langue française – malheureusement, la formulation de la question ne nous permet pas de trancher sur la direction de la relation de cause à effet.

Dans la partie suivante, nous passons à l'analyse des représentations du FLE chez les apprenants en FLE et les non-apprenants en FLE qui se laissent déchiffrer dans la suite du questionnaire.

## **5. La discussion des résultats**

### **5.1. Les représentations des élèves relatives à la langue française**

Pour examiner les représentations des apprenants relatives à la langue française, nous leur avons proposé 26 items par rapport auxquels ils devaient se positionner en choisissant une des valeurs de 1 à 5<sup>7</sup>, ce qui nous a permis de compter la moyenne arithmétique suivie de l'écart type. Les items se référaient à 5 domaines d'analyse :

- le français en tant que phénomène linguistique ;
- le français en tant que phénomène esthétique ;
- le français en tant que phénomène culturel ;
- le français en tant que phénomène social ;
- le français en tant que phénomène politique.

Dans les parties qui suivent, nous nous référons aux catégories énumérées ci-dessus.

#### **5.1.1. Le français en tant que phénomène linguistique**

La langue française passe souvent – pour les Polonais – pour une langue difficile, à cause d'une prononciation spécifique et d'une grammaire trop compliquée. Les polonophones remarquent aussi que les Français parlent trop vite, ce qui les empêche de comprendre les locuteurs natifs parlant français. Pour cette raison, nous avons intégré les items concernant la spécificité de la langue française dans notre questionnaire de l'enquête. Le tableau ci-dessous montre les réponses des élèves :

---

<sup>7</sup> 1=décidément non, 2=plutôt non, 3=je ne sais pas, 4=plutôt oui, 5=décidément oui.

N°	La langue française me fait penser à/au ...	N <sub>1</sub> = 320		N <sub>2</sub> = 236	
		moyenne	écart type	moyenne	écart type
1.	une prononciation difficile	3,7	1,5	4,1	1,1
2.	une grammaire logique	2,7	1,6	2,4	0,9
3.	une articulation spécifique de [R]	4,7	1,2	4,1	1,0
4.	un débit rapide	4,1	1,5	3,4	2,9

Tableau 17 : La langue française en tant que phénomène linguistique.

En analysant les réponses des apprenants interrogés, nous pouvons constater que la prononciation française semble être assez difficile aussi bien pour N<sub>1</sub> que pour N<sub>2</sub>. Les deux groupes associent le français à une articulation spécifique de [R]. Quand au débit, il est plus présent dans les représentations de N<sub>1</sub> que dans celles de N<sub>2</sub>, ce qui peut résulter de l'expérience du premier groupe. Force est quand même de constater que l'écart type est assez élevé, ce qui prouve la dispersion des réponses choisies par les apprenants. Quant à la grammaire française, les deux groupes la trouvent moyennement logique, mais l'écart type est plus élevé pour N<sub>1</sub>. Tout compte fait, il n'y a pas de grandes différences entre les représentations de la langue française en tant que phénomène linguistique chez les apprenants en FLE et celles exprimées par les non-apprenants en FLE.

### 5.1.2. Le français en tant que phénomène esthétique

Une partie des items inclus dans notre cafétéria se référait aux dimensions esthétiques de la langue française. En effet, le français est souvent associé à la langue des élites, ce qui résulte probablement de la place qu'il occupait en Pologne au 19<sup>e</sup> siècle. Il fait aussi penser à l'amour (Paris, la ville des amoureux). De plus, il se caractérise également par une sonorité agréable. Le tableau ci-dessous montre les réponses des apprenants :

N°	La langue française me fait penser à/au ...	N <sub>1</sub> = 320		N <sub>2</sub> = 236	
		moyenne	écart type	moyenne	écart type
1.	l'élégance	4,3	0,9	3,9	1,0
2.	un esprit romantique	4,1	1,0	3,7	1,2
3.	un caractère exceptionnel	3,4	1,3	2,8	1,3
4.	prestige	3,5	1,3	2,7	1,3
5.	une langue élitiste	3,4	1,5	2,6	1,4
6.	une sonorité agréable	4,4	1,3	3,4	1,3
7.	une sonorité peu masculine	2,5	1,7	2,9	1,2

Tableau 18 : La langue française en tant que phénomène esthétique.



L'analyse des réponses des deux groupes d'élèves montre qu'ils associent la langue française surtout à l'élégance et à un esprit romantique, mais les moyennes sont légèrement plus élevées pour N<sub>1</sub>. Les différences dans les moyennes sont plus visibles dans l'analyse des autres items se référant aux caractéristiques de la langue françaises telles que : caractère exceptionnel, prestige, langue élitiste et sonorité agréable. Même si l'écart type reste toujours élevé, les moyennes sont plus hautes pour N<sub>1</sub> ce qui, à nos yeux, confirme encore une fois leur attitude positive pour le français qui s'est maintenue tout au long de l'apprentissage.

### 5.1.3. Le français en tant que phénomène culturel

Une partie de notre questionnaire d'enquête portait sur les aspects culturels que la langue française peut véhiculer. En effet, le français peut être associé soit à des éléments faisant partie de la culture basse (cuisine, mode), de la culture populaire (chanson) ou de la culture cultivée (art, littérature, film, événements historiques). Les réponses des élèves interrogés sont présentées dans le tableau qui suit :

N°	La langue française me fait penser à/au ...	N <sub>1</sub> = 320		N <sub>2</sub> = 236	
		moyenne	écart type	moyenne	écart type
1.	une cuisine délicieuse	3,6	1,1	3,3	1,1
2.	la mode	4,2	1,0	3,9	1,0
3.	l'art	4,0	1,0	3,6	1,1
4.	la littérature	3,5	1,1	3,1	1,2
5.	film français	3,6	1,3	3,0	1,3
6.	des événements historiques importants	3,4	1,2	3,1	1,2
7.	la chanson française	3,7	1,3	3,0	1,3

Tableau 19 : La langue française en tant que phénomène culturel.

Pareillement aux réponses des élèves analysées plus haut, les moyennes pour N<sub>1</sub> sont plus élevées que celles pour N<sub>2</sub>, ce qui peut s'expliquer encore une fois par une meilleure connaissance de la culture française et francophone dans le sens large du terme, résultant de l'apprentissage du français à l'école. La langue française est surtout associée au monde de la mode, à la chanson française et puis à la tradition culinaire. Viennent ensuite des éléments tels que les films français, la littérature et des événements historiques importants. Dans les deux groupes, les moyennes sont relativement élevées (elles ne sont jamais plus basses que 3,0) et l'écart type n'est pas trop haut, ce qui nous permet de supposer que l'image de la langue française en tant que langue qui transmet certaines valeurs culturelles françaises et francophones, est présente dans la pensée des apprenants.

#### 5.1.4. Le français en tant que phénomène social

L'une des caractéristiques de chacune des langues est sa fonction sociale, car chaque langue est un outil privilégié de l'interaction humaine. Sans nul doute, c'est aussi le cas du français qui est la 5<sup>e</sup> langue la plus parlée au monde (300 millions de locuteurs) après le chinois, l'anglais, l'espagnol et l'arabe (Semo, 2018). Nous avons donc demandé aux apprenants participant à l'étude s'ils associaient la langue française au multiculturalisme (Francophonie), à des personnes et voyages intéressants ou à des endroits intéressants à visiter. Le tableau ci-dessous montre leurs réponses :

N°	La langue française me fait penser à/au ...	N <sub>1</sub> = 320		N <sub>2</sub> = 236	
		moyenne	écart type	moyenne	écart type
1.	multiculturalisme	3,7	1,3	3,4	1,3
2.	des personnes intéressantes	3,3	1,3	2,9	1,1
3.	des voyages intéressants	3,9	1,2	3,4	1,1
4.	des endroits intéressants dans le monde	4,0	1,2	3,5	1,1

Tableau 20 : La langue française en tant que phénomène social.

Comme dans des analyses précédentes, les moyennes pour N<sub>1</sub> sont légèrement plus élevées que celles de N<sub>2</sub>, ce qui résulte probablement de leur participation aux cours de FLE et du contact plus intense avec le français en dehors de la salle de classe. Les élèves interrogés associent surtout le français à des endroits intéressants dans le monde, mais aussi au multiculturalisme. Les moyennes concernant les voyages sont aussi hautes, ce qui n'est pas le cas pour les rencontres avec des personnes intéressantes. Dans les deux groupes, l'écart type n'est pas élevé, donc les réponses fournies par les élèves ne sont pas trop dispersées.

#### 5.1.5. Le français en tant que phénomène politique

Le dernier bloc d'items relatif aux représentations que les apprenants se font de la langue française se réfère à la dimension politique de la langue. En effet, le français est l'une des langues officielles de l'Union européenne, et par voie de conséquence, il est une langue souvent utilisée dans les échanges diplomatiques. On peut donc supposer qu'il est également une langue de communication internationale, vu son nombre de locuteurs que nous avons mentionné plus haut. Finalement, pour des raisons historiques (la Révolution de 1789), le français est souvent associé aux valeurs démocratiques, telles que la liberté, l'égalité et la fraternité. Ces valeurs démocratiques se reflètent également

dans la position de la France au sein de l'Union européenne. Le tableau ci-dessous présente les réponses des apprenants interrogés :

N°	La langue française me fait penser à ...	N <sub>1</sub> = 320		N <sub>2</sub> = 236	
		moyenne	écart type	moyenne	écart type
1.	la diplomatie	3,0	1,2	2,8	1,2
2.	une langue de communication internationale	2,9	1,5	2,2	1,1
3.	des institutions de l'Union européenne	2,9	1,7	2,8	1,2
4.	des valeurs démocratiques	2,8	1,7	2,6	1,2

Tableau 21 : La langue française en tant que phénomène politique.

L'analyse des réponses des deux groupes d'apprenants participant à l'étude montre qu'il n'existe pas de différences significatives entre N<sub>1</sub> et N<sub>2</sub>, ce qui semble étonnant pour les apprenants en FLE qui devraient associer la langue française – suite à l'apprentissage scolaire – aux institutions de l'Union européenne et à des valeurs démocratiques. En général, les apprenants interrogés perçoivent avant tout le français en tant que langue de la diplomatie, plus rarement en tant que langue de communication internationale ou langue qui véhicule des valeurs démocratiques. Il faut également noter que l'écart type n'est pas élevé dans les deux groupes, ce qui prouve encore une fois une basse dispersion des réponses choisies.

## 5.2. Les représentations des élèves relatives à l'utilité de la langue française

Le dernier bloc de questions dans notre questionnaire d'enquête avait pour objectif d'examiner les représentations des élèves concernant l'utilité de la langue française. Pour ce faire, nous avons listé différentes situations de la vie quotidienne durant lesquelles la langue française peut s'avérer utile. Nous les présentons dans le tableau qui suit, accompagnées de l'analyse des réponses des apprenants interrogés :

N°	Le français peut être utile pour...	N <sub>1</sub> = 320		N <sub>2</sub> = 236	
		moyenne	écart type	moyenne	écart type
1.	les voyages	3,2	1,3	2,4	0,8
2.	la vie personnelle	2,3	0,9	1,6	0,7
3.	les études	3,1	0,9	1,9	0,8
4.	la future vie professionnelle	3,1	0,8	2,2	0,9
5.	trouver un bon emploi	3,4	0,8	2,4	1,0
6.	les contacts avec les étrangers	3,4	0,7	2,7	0,9
7.	sa propre satisfaction	3,4	0,8	2,6	1,1
8.	utiliser les nouvelles technologies	1,7	0,8	1,3	0,6
9.	lire des livres, la presse, etc.	2,6	1,0	1,9	0,8
10.	se distraire (films, télévision, musique, jeux)	2,8	0,9	1,9	0,9

Tableau 22 : L'utilité de la langue française.

L'analyse des réponses des élèves montre qu'ils perçoivent la langue française moyennement utile dans la vie quotidienne : néanmoins, les apprenants du groupe N1 voient plus d'avantages découlant de sa connaissance que leurs homologues du groupe N2, ce qui reste en corrélation, d'après nous, avec leur motivation primaire pour commencer l'apprentissage du français. Ils le trouvent utile pour des raisons professionnelles ou éducatives (trouver un « bon » travail, travail et apprentissage ultérieurs), mais aussi personnelles (communiquer avec des étrangers, satisfaction personnelle, voyages). La langue française est quand même moins utile pour se divertir (lire en français, regarder des films, écouter de la musique). De plus les élèves ne voient pas l'intérêt de recourir au français lors de l'usage de l'ordinateur ou d'autres appareils techniques, ce qui n'est pas étonnant puisque c'est l'anglais qui est la langue dominante dans le domaine des nouvelles technologies.

## 6. Conclusions

Au terme de notre analyse, il convient de formuler des réponses à nos questions de recherche et, ainsi, de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Premièrement, les représentations relatives à la langue française fonctionnant chez les jeunes Polonais se sont avérées, comme nous l'avions supposé, positives à l'égard du caractère culturel et esthétique de cette langue. En même temps, le français est perçu comme une langue plutôt difficile à apprendre par les polonophones et utile seulement dans quelques domaines de la vie, notamment dans le domaine professionnel.

Deuxièmement, si l'on compare le groupe d'apprenants en FLE avec celui de non-apprenants en FLE, force est de constater que l'image du français dans les deux groupes est semblable en ce qui concerne la perception de la langue en tant que phénomène linguistique, culturel et politique. Pourtant des différences se font remarquer quant aux critères esthétique et social : les apprenants en FLE trouvent le français plus beau et plus utile dans sa fonction d'outil de communication sociale que ceux qui ont renoncé à la possibilité d'apprendre le FLE. Bien évidemment, cette tendance peut être renforcée par le simple fait d'apprendre et d'utiliser le français mais, comme le prouvent les réponses aux questions n° IV et VIII (voir le Tableau 1), elle a dû également motiver le choix de l'apprentissage du français par les répondants du premier groupe.

On peut en déduire que ce sont justement les critères esthétique, social et pragmatique qui semblent jouer un rôle positif dans le choix de l'apprentissage du français en tant que deuxième langue étrangère au lycée, ce qui vient confirmer notre hypothèse de départ. Il est à noter que le contact avec les francophones dans l'entourage dont peuvent profiter certains jeunes Polonais y est pour beaucoup.

Pour ce qui est des critères d'appréciation du français qui peuvent décourager les lycéens polonais de choisir l'apprentissage de cette langue en tant que deuxième langue étrangère, nous avons vu se confirmer notre hypothèse selon laquelle il s'agit ici surtout de la perception de la difficulté de la langue française accompagnée de la conviction que le français n'est pas très utile (ou aussi utile que l'anglais, ce qui est sous-entendu). Nous sommes persuadés que nombreux sont les élèves qui n'envisagent pas d'entreprendre l'apprentissage d'une langue perçue comme difficile, en sachant que son enseignement limité en nombre d'heures ne saura conduire qu'à une maîtrise insatisfaisante de cette langue.

Pour conclure, on peut constater que même si les jeunes Polonais possèdent une image assez complexe et plutôt positive de la langue française, leurs représentations ne contiennent pas, en règle générale, assez de composantes pragmatiques et affectives résultant du contact réel avec la langue qui pourraient faire pencher les lycéens vers l'apprentissage du français au lieu de celui de l'allemand ou celui du russe. Ce sont donc des facteurs personnels tels qu'une biographie langagière riche et des expériences interculturelles qui semblent apporter aux représentations du français la conviction de son utilité et la motivation interne à son apprentissage, ne serait-ce que pour le plaisir que l'usage de cette langue peut procurer.

## BIBLIOGRAPHIE

- Błaszkiwicz J. (2017), *L'apprenant polonophone face à l'apprentissage d'une langue tertiaire : le français après l'anglais*. (mémoire de maîtrise non publié, préparé sous la direction de Jolanta Sujecka-Zajęc). Varsovie : Université de Varsovie – Institut d'Études romanes.
- Castellotti V. (2017), *Pour une didactique de l'appropriation*. Paris : Didier.
- Castellotti V., Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe. Rapport Eurydice*. (2017), Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Dabène L. (1997), *L'image des langues et leur apprentissage* (in : ) Matthey M. (éds.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Editeur, 19–23.
- Defays J.-M. (2018), *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Bruxelles : MARDAGA Supérieur.
- GUS (2018), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*, Warszawa/Gdańsk : Główny Urząd Statystyczny/Urząd Statystyczny w Gdańsku.
- Jodelet D. (1993), *Les représentations sociales. Regard sur la connaissance ordinaire*. « Sciences humaines » n° 27, 22–24.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2016), *Wstęp do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Online : <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-język-obcy.pdf> [consulté 09.02.2018]<sup>8</sup>.
- Moore D. (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, (in :) Moore D. (éds.), *Représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données, méthodes*. Paris : Didier, 7–22.
- Moscovici S. (1961/1976), *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Pudo D. (2016), *Représentations du français et d'autres langues étrangères chez les étudiants de philologie romane*. « *Romanica Cracoviensia* » n° 4, 249–263. Online: <http://www.ejournals.eu/Romanica-Cracoviensia/2016/Tom-16-Numer-4/art/8846/> [consulté 15.04.2020]
- Semo M. (2018), *Le français, cinquième langue la plus parlée dans le monde*. « *Le monde Afrique* » du 11 octobre 2018. Online : [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2018/10/11/le-francais-cinquieme-langue-la-plus-parlee-dans-le-monde\\_5367799\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2018/10/11/le-francais-cinquieme-langue-la-plus-parlee-dans-le-monde_5367799_3212.html) [consulté 16.06.2019]
- Zarate G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.
- Ziółkowski M. (2004), *La francophonie en Pologne*. « *Hermès, La Revue* » n° 40 (3), 59–61. Online: <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-59.htm> [consulté 15.04.2020].

---

<sup>8</sup> „Wstęp” ne fait pas partie de „rozporządzenie”; ce document a été publié uniquement sur le site internet du Ministère de l'Education Nationale dans le cadre des consultations du projet du programme national (podstawa programowa).

**Maciej Smuk**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-0911-9046>

[m.smuk@uw.edu.pl](mailto:m.smuk@uw.edu.pl)

## ***Czego pragną przyszli filolodzy... Wyniki badania pilotażowego na temat świadomości wyboru i oczekiwań studentów filologii***

**What future philologists desire... The results of a pilot study  
of the awareness of philology students' choices and expectations**

The main of this article is to present the results of a pilot study carried out among 476 students of selected foreign languages at Warsaw University. The research covered the following issues: (1) students' interest in various courses included in philology studies (literature, linguistics, foreign language didactics, etc.); (2) the dominant motivation for undertaking philological studies and (3) students' initial career plans. The research is diagnostic and descriptive and it will be continued at over a dozen Polish universities. The main goal of this project is to build a social representation of foreign language studies in Poland today. The Polish Association of Modern Languages (PTN) is a patron of the study.

**Keywords:** students, foreign language departments, profile, awareness, expectations, plans

**Słowa kluczowe:** studenci, filologie, profil, świadomość, oczekiwania, plany

### **1. Wprowadzenie: kontekst badania**

Wedle obiegowej opinii współcześnie studia filologiczne powinny istotnie zmieniać swój profil, stawać się bardziej interdyscyplinarne. Niejednokrotnie

rekomenduje się łączenie filologii obcych z innymi kierunkami. Potrzeby zmian motywuje się nowymi wyzwaniem gospodarczymi i społecznymi, ewoluującymi wymaganiami pracodawców lub – co czasami podnoszone jest jako kluczowy argument – nowymi (choć bliżej nieokreślonymi) oczekiwaniami studentów rozpoczynających studia filologiczne. W rzeczywistości jednak trudno stwierdzić, co jest faktem, a co złudzeniem, jakie wnioski wynikają z badań, a jakie z potocznych obserwacji, co jest poglądem czy odczuciem wykładowców, a co opinią studentów itd.

W ciągu ostatnich kilkunastu lat były prowadzone lokalne badania zmierzające do ustalenia – z różnorodnych perspektyw – profilu studenta filologii (np. Wróblewska-Pawlak, Okęcka, 2000; Paprocka-Piotrowska, Knieja, 2009; Werbińska, 2012; Biernacka-Licznar, 2013; Dańko, Wieszczyńska, 2013; Lankiewicz, 2013; Baran-Łucarz, 2014; Jaroszewska, 2014; Nerlicki, 2014; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, Bielak, 2014; Sowa, Mocarz-Kleindienst, Czyżewska, 2015; Pudo, 2017). Odrębną i ważną, także ilościowo, grupę stanowią publikacje o kształceniu filologicznym przyszłych nauczycieli języków obcych. Niemniej jednak na temat współczesnych studentów filologii nadal brakuje danych bardziej globalnych i reprezentatywnych, a także istotniejszych ilościowo. Luki te stały się *spiritus movens* omówionego w artykule badania i – szerzej – ogólnopolskiego projektu badawczego, o którym mowa niżej. Wyniki takich badań mogą czy wręcz powinny znaleźć odbicie w tym:

- jak definiowana będzie rola jednostek kształcących przyszłych filologów;
- jakie są społeczne i/lub ekonomiczne potrzeby z punktu widzenia rozwijanych kompetencji;
- jakie obszary bądź jakie tematy mogłyby zostać włączone do kształcenia filologicznego;
- jakim ewolucjom mogą zostać poddane formy kształcenia itd.

W tekście zostaną przedstawione wyniki badania na temat świadomości wyboru kierunku studiów i wstępnych oczekiwań studentów filologii. Sformułowano w nim następujące problemy badawcze:

1. Które obszary tradycyjnego kształcenia filologicznego cieszą się największym zainteresowaniem wśród studentów rozpoczynających studia oraz jakie przyczyny leżą u podstaw tego zainteresowania?
2. Jakie motywy były kluczowe przy podejmowaniu decyzji o rozpoczęciu studiów filologicznych?
3. Jakie są wstępne plany zawodowe studentów rozpoczynających studia filologiczne?



W badaniu zastosowano kwestionariusz, który dzielił się na trzy sekcje tematyczne, korespondujące z trzema powyższymi problemami badawczymi. W sumie zawierał on siedem pytań oraz część, w której student sam mógł zadać dowolne pytania dotyczące studiów. Kwestionariusz miał charakter diagnostyczno-opisowy, zatem udzielone odpowiedzi nie powinny podlegać ocenie w kategoriach dobra/zła.

Badanie omówione w artykule zostało zrealizowane w roku akademickim 2018/2019. Wzięło w nim udział 476 studentów różnych filologii Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego, tj. angielskiej (134 respondentów), fińskiej (18), hiszpańskiej (75), niemieckiej (78), romańskiej (francuskiej) (103), węgierskiej (17), włoskiej (51). Ogółem było to 354 studentów studiów licencjackich (R1–R354) i 122 studentów studiów magisterskich (R355–R476). Ze względu na cele badanie wykonano wśród studentów pierwszego roku studiów licencjackich i magisterskich, z reguły jeszcze przed rozpoczęciem zajęć, czyli podczas tzw. dni adaptacyjnych. Ma ono charakter pilotażowy i jest częścią projektu o roboczej nazwie NEOFILOLOG 2020, który w roku akademickim 2019/2020 i 2020/2021 będzie realizowany na filologiach obcych kilkunastu polskich uniwersytetów<sup>1</sup>.

Żeby ułatwić lekturę tekstu i analizę danych, dyskusja na temat rezultatów, w tym ich interpretacje, będą towarzyszyć bezpośrednio prezentacji wyników.

## 2. Świadomość wyboru

Pierwsza część kwestionariusza dotyczyła wstępnej wiedzy respondentów o podejmowanych studiach i zainteresowania nimi. Punktem wyjścia była chęć uzyskania informacji na temat obszarów tradycyjnego kształcenia filologicznego (dydaktyka języków obcych, językoznawstwo, kultura, literatura, nauka języka, traduktologia, inne), które cieszą się największym zainteresowaniem – chodziło o bardzo wstępne wyobrażenia studentów. Respondenci zostali poproszeni o zaznaczenie dwóch obszarów. W tab. 1 przedstawiono wyniki ilościowe.

Poniżej streszczono tendencje dotyczące powodów wyboru danych obszarów.

W przypadku kultury dominowały bardzo ogólne sformułowania, ale bez wątplenia to motywy o charakterze integrującym wydają się kluczowe: zainteresowanie kulturą, fascynacja różnorodnością, możliwość lepszego rozumienia świata dzięki poznaniu kultury obcej itd., np.:

---

<sup>1</sup> Badanie na temat oczekiwań studentów rozpoczynających studia i satysfakcji studentów kończących studia prowadzą: dr Monika Grabowska z Uniwersytetu Wrocławskiego, dr hab. Maciej Smuk z Uniwersytetu Warszawskiego i prof. ucz. dr hab. Magdalena Sowa z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Patronat nad badaniem objęło Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.

- *Dogłębnie ją poznając na zajęciach, łatwiej później odnaleźć się w społeczeństwie (R4);*
- *[Kultura] – otwiera to umysł (R68);*
- *Jestem ciekawa świata, lubię poznawać i rozumieć różne spojrzenia na problemy (R228).*

Obszar zainteresowań	łącznie <sup>2</sup>	Studia licencjackie	Studia magisterskie
Dydaktyka języków obcych	15,7% (105)	9% (64)	16,8% (41)
Językoznawstwo	16,5% (158)	16,6% (118)	16,3% (40)
Kultura	24,7% (236)	25,7% (182)	22,1% (54)
Literatura	14,9% (142)	13,8% (98)	18% (44)
Nauka języka	19,8% (189)	24,1% (171)	7,3% (18)
Tradukctologia	11,2% (107)	9% (64)	17,6% (43)
Inne	1,5% (15)	1,5% (11)	1,6% (4)

Tabela 1: Wstępne zainteresowanie obszarami kształcenia filologicznego.

Ponadto pojawiły się argumenty o innym ciężarze gatunkowym: (a) studia na filologii idą w parze ze studiami na innym kierunku lub rodzajem pracy, np. filmoznawstwem, sztukami pięknymi, pracą w teatrze, byciem muzykiem oraz (b) studia na filologii mogą przygotować do emigracji lub wyjazdu czasowego, np.:

- *Uważam, że może to być ciekawa umiejętność dająca możliwość komfortowego wyjazdu (osiedlenia się) w Finlandii (R163);*

W przypadku nauki języka górowały ogólne zdania o jej praktycznej istotności i atrakcyjności samej w sobie, np.

- *Posługiwanie się językami obcymi to ważna umiejętność we współczesnym świecie (R293).*

Zwróciły uwagę wypowiedzi studentów filologii fińskiej i węgierskiej, według których o atrakcyjności języków (fińskiego i węgierskiego) decyduje to, że są trudne i niepopularne, np.:

- *Język węgierski jako język niszowy jest coraz częściej poszukiwaną umiejętnością u kandydatów do podjęcia pracy w wielu instytucjach (R178);*
- *... rozwój lotnictwa na rynku węgierskim i brak specjalistów ze znajomością węgierskiego ... (R176).*

<sup>2</sup> 476 respondentów zazaczyło dwa obszary, zatem suma to 952 (708 – studia licencjackie i 244 – studia magisterskie).

Gdy mowa o językoznawstwie, przeplatały się motywy integrujące (np. zainteresowanie procesami językoznawczymi, chęć poznania zasad słowotwórstwa, fascynacja genezą języków i związkami między nimi) z motywami instrumentalnymi (wykorzystanie wiedzy językoznawczej w pracy tłumacza, specjalisty NLP, programisty itd.).

Także w przypadku traduktologii podnoszono aspekty praktyczne, związane z przygotowaniem do pracy zawodowej.

Co się tyczy dydaktyki języków obcych, dominowały przesłanki praktyczne (głównie chęć uzyskania uprawnień do nauczania), ale wymieniano również motywy typu integrującego, np.:

- *Chcę nauczać języka, aby przyczynić się do ogólnego rozwoju społeczeństwa* (R186);
- *Miałam do czynienia z różnymi nauczycielami, z przyjemnością pomniejszyłabym grono tych mniej kompetentnych* (R421).

W przypadku literatury zdecydowanie przeważały motywy integrujące (zainteresowanie, pasja itd.), niemal każdy respondent mówiący o literaturze podał z pozoru prozaiczne czerpanie radości z czytania, np.:

- *Od zawsze pochłaniałam książki, do dzisiaj czytanie sprawia mi dużą przyjemność* (R470);
- *Jest to moje zainteresowanie, pasja i zgłębianie wiedzy o niej [literaturze] przynosi mi niesamowitą radość i satysfakcję* (R15);
- *Literatura jest afirmacją ludzkiej duszy* (R366).

Warto przyjrzeć się głównym różnicom między odpowiedziami studentów studiów licencjackich i magisterskich.

Zasadniczo typy motywów w odniesieniu do wszystkich obszarów pokrywały się. Na studiach magisterskich doszła chęć kontynuowania badań związanych z tematyką pracy licencjackiej. Zwiększyła się też liczba studentów zainteresowanych traduktologią, za to zmniejszyła się liczba osób zainteresowanych nauką języka jako taką. W przypadku dydaktyki języków obcych dalej dominowały powody praktyczne, tj. podniesienie i/lub uzupełnienie kwalifikacji – rozporządzenia ministerialne narzucają bowiem określony tryb i warunki kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. Wielu respondentów już pracuje w zawodzie nauczyciela, przede wszystkim są to studenci filologii angielskiej; oni też doprecyzowywali swoje oczekiwania, np.:

- *Chcę zdobyć wiedzę z zakresu [...] różnic indywidualnych między uczniami* (R382);
- *Miałam praktyki w szkole i widzę, że wiedza z dydaktyki jest potrzebna w nauczaniu* (R468).

Studenci studiów magisterskich są również bardziej świadomi ząębiania się różnych dyscyplin, np. wiedza językoznawcza ma pomóc w analizie tekstów literackich lub w tłumaczeniach. Ogólnie rzecz biorąc, powody przedstawiane przez studentów studiów magisterskich były bardziej skonkretyzowane, np.:

- *elementy brytyjskiej i amerykańskiej kultury obecne w naszym kraju* (R379);
- *strategie przekładu* (R 399);
- *wpływy kultury popularnej na światopogląd* (R401);
- *To, jak mówimy, kształtuje to, jak myślimy – interesuje mnie szczególnie analiza dyskursu* (R476);
- *Chciałbym poszerzyć znajomość literatury francuskiej XIX i XX wieku* (R456);
- *Interesuje mnie literatura hiszpańska na tle literatury wschodnioeuropejskiej* (R422).

W tej samej części kwestionariusza zamieszczono pytanie dotyczące zapoznania się z ofertą danego kierunku, np. podczas podejmowania decyzji o studiach. Ogólnie wyniki te można – zgodnie z przewidywaniami – streścić następująco: największa liczba respondentów zapoznała się z profilami (ścieżkami) kształcenia na wybranej przez siebie filologii (92,4%, tj. 440 respondentów) i programami studiów (92%, tj. 438). W dalszej kolejności uplasowały się: programy mobilności (58,8%, tj. 280), uprawnienia do nauczania (56,3%, tj. 268), struktura organizacyjna jednostki (53,5%, tj. 255), praktyki zawodowe (41,8%, tj. 199), sylabusy przedmiotów (37,6%, tj. 179), badania naukowe prowadzone w jednostce (33,8%, tj. 161), profile pracowników (31,7%, tj. 151), historia jednostki (30,2%, tj. 144). Nie ma istotnych różnic między odpowiedziami studentów studiów licencjackich i magisterskich – największa różnica procentowa dotyczy zainteresowania profilami pracowników danej jednostki (27,1%, tj. 96 studentów studiów licencjackich *versus* 45%, tj. 55 studentów studiów magisterskich) i jej historią (25,7%, tj. 91 studentów studiów licencjackich *versus* 43,4%, tj. 53 studentów studiów magisterskich).

### 3. Motywy wyboru i wstępne oczekiwania

Druga sekcja badania dotyczyła motywów podjęcia studiów i oczekiwań (także nadziei) związanych z nimi.

W pierwszej kolejności respondenci zostali poproszeni o podanie trzech najistotniejszych przyczyn podjęcia studiów na danej filologii. Ograniczenie się do trzech motywów było celowe – mianowicie tak sformułowane pytanie obliguje respondenta do dokonania selekcji i wyłonienia czynników warunkujących wybór studiów, nie tylko wpływających na niego.

Poniżej wypunktowano dominujące tendencje (ponad 10% odpowiedzi):

- nauka języka obcego (języków obcych), w tym często przywoływana możliwość uczestniczenia w zajęciach prowadzonych w języku obcym – 48,5%, tj. 231 respondentów;
- wysoki poziom nauczania (wysoka lokata w rankingach, prestiż kierunku, dobre opinie itp.) – 34,2%, tj. 163 respondentów;
- nauka o kulturze; w tej grupie wymieniono też konkretne dyscypliny, np. sztukę, kinematografię, muzykę, kulturę popularną – 23,9%, tj. 114 respondentów;
- chęć rozwijania zainteresowań i czerpania przyjemności ze studiów, głównie w związku z samą nauką języków obcych (symbolicznie argument ten można ująć w zdaniu *Lubię uczyć się języków*) – 23,7%, tj. 113 respondentów<sup>3</sup>;
- plany zawodowe (rodzinne) związane z wyjazdem za granicę – 18%, tj. 86 respondentów;
- oferta zajęć na danym kierunku: bogata, ciekawa, istnienie różnych specjalizacji itp. – 11,3%, tj. 54 respondentów;
- szerokie perspektywy zawodowe, które oferuje ten typ studiów, np.: *uniwersalność kierunku – jego ukończenie daje wiele możliwości (R43), otwarta furta (R391), możliwość zdobycia kontaktów, które pomogłyby w dalszym rozwoju kariery (R444)* – 11,3%, tj. 54 respondentów;
- lokalizacja jednostki prowadzącej kierunek – 10,7%, tj. 51 respondentów.

Dalsze pozycje (mniej niż 10%) zajęły: możliwość rozwoju humanistycznego, poznanie literatury obcej, programy mobilności międzynarodowej, kontynuacja nauki języka obcego z liceum, możliwość samodzielnego budowania planu zajęć itd.

Z punktu widzenia różnic między motywami studentów studiów licencjackich i magisterskich warto powiedzieć, że częściej była mowa o nauce języka obcego (języków obcych) i zainteresowaniu kulturą w grupie studentów studiów licencjackich. Wyłącznie respondenci z tej grupy podali jako przyczynę podjęcia studiów przyjemność nauki języków. Oni też zaakcentowali szerokie perspektywy i rozwój ogólny. Studenci studiów magisterskich częstokroć wybrali studia ze względu na ich wysoki poziom, a nawet renomę i ciekawą ofertę przedmiotową/specjalizacyjną. 30,3% respondentów (tj. 37 osób) z tej grupy powiedziało o „naturalnej potrzebie” kontynuowania studiów w tej samej dyscyplinie.

---

<sup>3</sup> Motywy *nauka języka obcego* i *przyjemność wynikająca z nauki języka obcego* nie są, zgodnie z moją interpretacją, równoznaczne i dlatego rozpatruję je oddzielnie. Gdy mowa o nauce języka obcego, może bowiem chodzić głównie np. o rozwijanie wybranych kompetencji w celu znalezienia atrakcyjnej pracy w zagranicznej firmie czy możliwość swobodnego podróżowania.

Uzupełnieniem pytania o motywy podjęcia studiów filologicznych było pytanie o zagadnienia, którymi w największym stopniu interesują się studenci I roku. Założyłem, że nawet jeśli odpowiedzi częściowo pokryją się, to będzie możliwe wyłonienie nowych i bardziej skonkretyzowanych oczekiwań.

Poniżej wypunktowano dominujące tendencje (ponad 10% odpowiedzi):

- język obcy, a najczęściej wskazywano na zajęcia poświęcone rozwijaniu sprawności mówienia, zajęcia z języka specjalistycznego i zajęcia dotyczące różnych wariantów geograficznych danego języka, np. dialektów – 56,0%, tj. 267 respondentów;
- kultura, tu najczęściej mówiono o kulturze współczesnej i o sztuce, a w dalszej kolejności wymieniono: kino, modę, sport, geografię, gospodarkę, politykę, prawo, kuchnię, stosunki polsko-... – 38,4%, tj. 183 respondentów;
- literatura, przede wszystkim literatura współczesna – 29,8%, tj. 142 respondentów;
- historia – 14,9%, tj. 71 respondentów;
- językoznawstwo (nauka o języku), a najczęściej mówiono o historii danego języka i o analizie dyskursu – 14,4%, tj. 69 respondentów;
- szeroki zakres zagadnień związanych z dydaktyką języków obcych, np. andragogika, psychopedagogika, ocenianie, trudności w nauczaniu, nowe technologie w nauczaniu – 10,9%, tj. 52 respondentów.

Na dalszych pozycjach (mniej niż 10%) uplasowały się: gramatyka, fonetyka (fonologia, wymowa), drugi język obcy, kompetencje akademickie (czytanie, pisanie), filozofia.

Trzeba też zauważyć, że około 30% respondentów w ogóle nie odpowiedziało na to pytanie, co może sugerować brak konkretnych oczekiwań względem studiów filologicznych lub niemożność określenia preferencji z powodu, który można by określić jako „nieznajomość terenu”.

Warto też przeanalizować główne różnice między odpowiedziami studentów studiów licencjackich i magisterskich. Kwestie związane z nauką języka jako taką – głównie nauką gramatyki i fonetyki – były częściej wymienione przez studentów I roku studiów licencjackich. Studenci I roku studiów magisterskich, gdy mówili o nauce języka, kładli nacisk na język specjalistyczny i zajęcia tłumaczeniowe. Według uzyskanych danych na studiach magisterskich minimalnie wzrasta zainteresowanie literaturą, zwłaszcza literaturą XX i XXI wieku. Więcej respondentów wyraziło też głód wiedzy z dydaktyki *sensu largo* (studenci studiów magisterskich wymienili konkretne zagadnienia). Wyłącznie w tej grupie była mowa o zajęciach poświęconych kompetencjom akademickim i nauce drugiego języka obcego (w przypadku iberystów chodziło o drugi język Półwyspu Iberyjskiego).

#### 4. Wstępne plany zawodowe

Trzecia sekcja badania dotyczyła bieżących (czyli bardzo wstępnych) planów zawodowych studentów.

10,2%, tj. 49 respondentów nie odpowiedziało na pytanie, co może być zrozumiałe, biorąc pod uwagę ich etap życia. Poniżej przedstawiono zaś najczęstsze odpowiedzi w porządku malejącym:

- tłumacz – 53,7%, tj. 256 respondentów;
- nauczyciel/lektor – 25,4%, tj. 121 respondentów (w tym 13 osób podało pracę w charakterze nauczyciela akademickiego);
- praca w firmie (praca w korporacji, praca w biznesie itp. – bez podania branży czy stanowiska) – 7,3%, tj. 35 respondentów;
- turystyka (pilot wycieczek, przewodnik, rezydent) – 4,2%, tj. 20 respondentów;
- dyplomacja – 3,5%, tj. 17 respondentów;
- marketing/reklama/public relations – 3,1%, tj. 15 respondentów;
- instytucja kultury – 2,9%, tj. 14 respondentów;
- dziennikarstwo/media – 2,3%, tj. 11 respondentów<sup>4</sup>.

Wśród odpowiedzi respondentów znalazły się również stwierdzenia bardziej ogólne, ale uwypuklające wolę wykonywania pracy związanej z użyciem danego języka i/lub wiedzy humanistycznej, np.:

- *Nie wiem jeszcze, ale znając języki, możliwości jest dużo* (R312);
- *Zawód związany z interpretowaniem różnych zjawisk społecznych i kulturalnych* (R407);
- *Praca wymagająca dobrej znajomości literatury i/lub kultury krajów anglosaskich* (R412).

Intencją badania było też stwierdzenie, czy – zgodnie ze wstępnymi przypuszczeniami studentów – studia filologiczne mogą przygotować do wskazanego zawodu lub rodzaju pracy. Gdy była mowa o zawodach tłumacza i nauczyciela, najczęstsze wybory to „zdecydowanie tak” i „raczej tak”. W przypadku

---

<sup>4</sup> Inne sektory, wymienione przez 1-3 respondentów, to m.in.: aktorstwo, architektura, branża medyczna (w tym lekarz), branża motoryzacyjna, branża muzyczna (wokalista, producent), branża ochroniarska, choreografia latynoamerykańskich tańców towarzyskich, filozofia, grafika, księgowość, lotnictwo (nawigator, personel pokładowy), negocjacje, organizacja wydarzeń, organizacje pozarządowe, pisarstwo, pomoc humanitarna, projektowanie mody, prowadzenie hotelu dla psów, psychologia, reżyseria filmowa, spedycja, wojsko (żołnierz zawodowy), zarządzanie zasobami ludzkimi.

zawodów, które nie korespondują z sylwetką studenta/absolwenta filologii, respondenci wybierali odpowiedzi „zdecydowanie nie” i – rzadziej – „raczej nie”. Te wybory mogą sugerować, że – wbrew obiegu opinii – nie każdy student oczekuje bardzo konkretnego, wręcz warsztatowego przygotowania do pracy zawodowej.

Jeżeli chodzi o różnice między odpowiedziami studentów obu stopni, to najistotniejsze dotyczą zawodu nauczyciela – tylko 17,7% studentów studiów licencjackich (63 osoby) i aż 47,5% studentów studiów magisterskich (58 osób) zadeklarowało wykonywanie tego zawodu. Pozostałe różnice nie przekraczają 10%.

## 5. „Pytania do...”

W ostatniej sekcji kwestionariusza – o nazwie „Pytania do...” – respondent mógł zadać trzy dowolne pytania dotyczące studiów filologicznych, które rozpoczyna. Pytania miały być skierowane do kierownictwa jednostki prowadzącej kierunek, jej wykładowców lub studentów starszych roczników. W tym przypadku celem badawczym było wyłonienie dodatkowych kwestii, jakimi interesują się studenci, poznanie ich ewentualnych obaw, ale też – pośrednio – ustalenie, jakie potencjalne wyzwania stoją przed jednostką oferującą studia.

Raptem 5,2% respondentów (25 osób) zadało łącznie 38 pytań – 10 pytań dotyczyło formalnych zasad studiowania (np. równoległego podejmowania studiów na dwóch kierunkach, warunków wyjazdu na stypendium, możliwości przejścia z grupy językowej początkującej do zaawansowanej w trakcie studiów), natomiast 28 pytań poświęcono innym kwestiom. Najczęściej pytano o perspektywy zawodowe. W tej grupie można wyodrębnić kilka podgrup.

Pierwsza składa się z pytań bardziej ogólnych, np.:

- *Czy te studia przyczynią się do znalezienia satysfakcjonującej pracy?* (R403);
- *Jakie kursy/szkolenia warto odbyć, aby uzyskać wartościowe na rynku pracy dopełnienie do dyplomu kierunku germanistyka?* (R83);
- *Czy znajomość języka francuskiego zapewnia [...] mocną pozycję na rynku pracy?* (R283).

Druga podgrupa to pytania dotyczące pracy za granicą, np.:

- *Jakie są możliwości pracy za granicą z wykształceniem nauczycielskim [uzyskany w Polsce]?* (R387).

Trzecia podgrupa zawiera pytania o specyfikę konkretnego zawodu lub rodzaju pracy, np.:

- *Czy po ukończeniu studiów łatwo odnajdę się w społeczeństwie tłumaczy?* (R141);



- *Czy jest zapotrzebowanie na romanistów-freelancerów?* (R283);
- *W jakich instytucjach kulturalnych [...] najlepiej szukać pracy po anglistyce?* (R407).

Kolejną grupę pytań skierowano do studentów starszych roczników lub absolwentów filologii, np.:

- *Czy nie żałujesz podjęcia tego kierunku?* (R121);
- *Jakie są losy studentów po moim kierunku, czym się zajmują, gdzie pracują i czy trudno im było zdobyć pracę?* (R240).

Zaledwie kilka razy zadano pytanie o organizację studiów, ich przebieg i program, np.:

- *Co dokładnie wyróżnia ten kierunek spośród innych?* (R195);
- *Które przedmioty są najbardziej praktyczne i przydatne w przyszłości?* (R267);
- *Jak skutecznie przygotować się do egzaminów końcowych?* (R7).

## 6. Podsumowanie

Ogólne spojrzenie na zgromadzone dane pozwala wywnioskować, że oczekiwania studentów rozpoczynających studia są – ze statystycznego punktu widzenia – konwencjonalne i wpisują się w tradycyjne kształcenie filologiczne. Jednak takie oczekiwania wynikają – zgodnie z moją oceną – ze społecznych reprezentacji studiów filologicznych w Polsce<sup>5</sup>. Filologia – w tym tradycyjnym ujęciu – to przede wszystkim nauka języka obcego (języków obcych), zdobywanie wiedzy o kulturze innych krajów (prawdopodobnie częściej przychodzi na myśl wiedza faktograficzna aniżeli umiejętności interkulturowe służące budowaniu symetrycznych relacji z przedstawicielami innych kultur), czytanie literatury obcej. Studia filologiczne mają przygotowywać głównie do wykonywania zawodów tłumacza i nauczyciela. Odmienny, chociaż rzadszy scenariusz to doskonałe opanowanie języka obcego, który ma być narzędziem w innej, niefilologicznej profesji, np. w pracy dyplomaty. Według analizy zebranych danych pobudki nieinstrumentalne odgrywają, jeśli nie kluczową, to bardzo ważną rolę w procesie decyzyjnym – satysfakcja wynikająca z nauki języków obcych, zgłębianie świata innych kultur, radość płynąca z czytania książek to tylko kilka z nich. Nawet gdy respondenci podają jako jeden z powodów podjęcia

---

<sup>5</sup> O tym, jak postrzegane są studia filologiczne, mogą świadczyć opinie funkcjonujące w przestrzeni publicznej, jak również badania omawiane w wybranych i przytoczonych wcześniej publikacjach (np. Wróblewska-Pawlak, Okęcka, 2000; Paprocka-Piotrowska, Knieja 2009; Sowa, Mocarz-Kleindienst, Czyżewska, 2015).

studiów perspektywę przygotowania do życia zawodowego, to częstokroć nie chodzi im o jasno zdefiniowaną, wiążącą się ze specyfiką konkretnego zawodu czy stanowiska wiedzę, ale o szeroko rozumiane przygotowanie humanistyczne, kompetencje komunikacyjne i różne umiejętności społeczne, które pozwalają stawiać czoła dynamicznie zmieniającej się różnokulturowej i różnojęzycznej rzeczywistości. Nie oznacza to rezygnacji z chęci nauki specjalistycznych odmian języków obcych bądź opanowania specyficznych umiejętności filologicznych (np. strategii translatorycznych), jednak dane nie potwierdzają, aby były to najistotniejsze motywy wyboru studiów filologicznych.

Zgromadzone wyniki można prezentować i interpretować różnorodnie, w zależności od celów badania, potrzeb społecznych, zainteresowań naukowych badacza itd. Formułując autorskie konkluzje, chciałbym przyjąć perspektywę decydentów w dziedzinie wyższego kształcenia filologicznego: urzędników, pracowników szczebla kierowniczego, nauczycieli akademickich itd. Zaprezentowane dane pokazują, że być może w mniejszym stopniu chodzi o „modernizowanie” treści kształcenia i zastępowanie tradycyjnych tematów filologicznych bardziej awangardowymi, a w większym stopniu o modyfikowanie metod i technik ich przekazywania, a także o inne rozłożenie akcentów, np. zastępowanie wykładów zajęciami interaktywnymi, rezygnowanie z nauczania chronologicznego na rzecz nauczania problemowego. Równocześnie – to prawdopodobnie najważniejszy wniosek – trzeba mieć na uwadze, że studenci rozpoczynający studia nie mogą konkretyzować swoich oczekiwań i planów, ponieważ nie znają materii, którą będą się zajmować podczas studiów. Posłużmy się banalnym przykładem: o ile każdy absolwent szkoły średniej wie, czym jest analiza tekstu literackiego i może antycypować przebieg zajęć z historii literatury, o tyle jest mu trudno wyobrazić sobie, jakie treści mogą się kryć pod hasłami „językoznawstwo” czy „glottodydaktyka” oraz jak będą przebiegać zajęcia z tych przedmiotów. Wiele oczekiwań i planów będzie się konkretyzować dopiero na skutek konfrontacji z danymi tematami. To zaś oznacza, że szeroko rozumiani decydenci – od urzędników ministerialnych po wykładowców przygotowujących sylabusy przedmiotów – mogą (powinni) kreować popyt i inspirować młodych ludzi do podejmowania nowych wyzwań, które wpisują się we współczesne kształcenie filologiczne. W moim odczuciu w obecnym momencie historii świata, przenikania się różnych kultur, społecznych prób i trudności w nawiązywaniu dialogów studia na filologiach mają swój specyficzny czas.

## **BIBLIOGRAFIA**

Baran-Łucarz M. (2014), *Podejście studentów filologii angielskiej do refleksji w nauce wymowy*. „Neofilolog”, nr 42/1, s. 9–23

- Biernacka-Licznar K. (2013), *Narracyjne studium życia na przykładzie studentów Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego*. „*Italica Wratislaviensia*”, nr 4, s. 9–27.
- Dańko M., Wieszczyńska E. (2013), *Wymogi współczesnego rynku pracy w odniesieniu do kompetencji absolwentów kierunków humanistycznych*. „*Neofilolog*”, nr 40/1, s. 43–57.
- Jaroszevska A. (2014), *Sukces w nauce języka obcego w opinii studentów pierwszego roku warszawskiej germanistyki*, (w:) Karpeta-Peć B., Kucharczyk R., Smuk M., Torenc M. (red.), *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, s. 283–294.
- Lankiewicz H. (2013), *Filologiczna praca licencjacka a rozwój kompetencji naukowych studenta*. „*Neofilolog*”, nr 40/1, s. 111–125.
- Nerlicki K. (2014), *O sukcesach z perspektywy studentów germanistyki, którzy boją się mówić*, (w:) Karpeta-Peć B., Kucharczyk R., Smuk M., Torenc M. (red.), *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, s. 295–306.
- Paprocka-Piotrowska U., Knieja J. (2009), *Motywacje studentów neofilologii: od kandydata do absolwenta*. „*Przegląd Glottodydaktyczny*”, nr 26, s. 159–172.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Bielak J. (2014), *Przekonania studentów filologii angielskiej na temat nauczania gramatyki*. „*Neofilolog*”, nr 42/1, s. 77–93.
- Pudo D. (2017), *Subiektywne teorie na temat uczenia się języka obcego studentów romanistyki*. „*Neofilolog*”, nr 48/1, s. 55–71.
- Sowa M., Mocarz-Kleindienst M., Czyżewska U. (red.) (2015), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Werbińska D. (2012), *Akwizycja języka obcego w perspektywie studenta filologii: badanie tożsamości narracyjnej studenta w kontekście czasoprzestrzeni i heteroglosji*. „*Neofilolog*”, nr 39/1, s. 55–80.
- Wróblewska-Pawlak K., Okęcka H. (2000), *Socjologiczny portret studentów romanistyki UW: motywacje, wyobrażenia, plany i potrzeby*, (w:) Okęcka H., Wróblewska-Pawlak K., Zajac J. (red.), *Le français langue étrangère à l'université – nouveaux objectifs, nouveaux besoins*. Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego: Warszawa, s. 57–85.



**Małgorzata Spychała-Wawrzyniak**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-8916-608X>

[malgorzata.spychala@amu.edu.pl](mailto:malgorzata.spychala@amu.edu.pl)

## ***Problematyka badań dotyczących postaw wobec uczenia się języków obcych na przykładzie języka hiszpańskiego***

**Issues related to research on attitudes towards learning foreign languages: an example from Spanish**

Attitudes, including beliefs, values, and motivation are within the scope of interest of numerous fields of study such as psychology, philosophy, sociology, and anthropology. In psychology, attitudes related to affective, cognitive and, in particular, behavioral reactions are studied. It is believed that attitudes do not only affect the behavior of the individual, but also their ways of evaluating specific actions. At the same time, empirical research in this area is extremely problematic and conditioned by many individual differences (e.g. age, gender, place of residence, personality traits, etc.). On the other hand, in glottodidactics, the common trend in this type of research is analysis of students' attitudes (including motivation) towards a foreign language and its culture(s). The purpose of the article is to briefly present the methodology of research on attitudes towards learning different languages. First, we review the concepts of attitudes, beliefs, values, and motivation from a psychological and didactic perspective. We also focus our attention on the types of attitude measurement used (which include motivation). Finally, we present some results of research conducted for the first time in Poland in the field of attitudes and motivation of secondary school students towards learning Spanish.

**Keywords:** Attitudes, motivations, beliefs, attitude measurement, Spanish language

**Słowa kluczowe:** postawy, przekonania, badanie postaw, język hiszpański

## 1. Wprowadzenie

Postawy, w tym przekonania, wartości, motywacja stanowią przedmiot zainteresowania wielu dziedzin: psychologii, filozofii, socjologii, antropologii. W psychologii bada się postawy związane z reakcjami afektywnymi, poznawczymi, a w szczególności behawioralnymi. Uważa się, że postawy wpływają na zachowania jednostki, ale też na jej sposoby wartościowania określonych działań. Badania empiryczne w tym zakresie są niezmiernie problematyczne, również uwarunkowane wieloma różnicami indywidualnymi (np. wiek, płeć, miejsce zamieszkania, cechy osobowości). Z kolei w glottodydaktyce podstawowym nurtem tego typu badań jest analiza postaw (w tym motywacji) uczniów w odniesieniu do języka obcego i jego kultur/y.

Celem artykułu jest krótkie przedstawienie zakresu prowadzonych badań dotyczących postaw, w szczególności wobec uczenia się różnych języków obcych. W pierwszej kolejności dokonamy przeglądu pojęć takich jak: postawa, przekonania, wartości, motywacja ujmowanych z perspektywy psychologicznej i dydaktycznej. Naszą uwagę skupimy również na stosowanych rodzajach pomiaru postaw (w tym motywacji) w glottodydaktyce. Na koniec zaprezentujemy część wyników badania przeprowadzonego po raz pierwszy w Polsce w zakresie postaw i motywacji uczniów szkół ponadpodstawowych wobec uczenia się języka hiszpańskiego.

## 2. Pojęcie postawy

Jak zauważa Chlewiński (1987), *postawa* jest terminem złożonym i wieloznacznym. Trudność w jego zdefiniowaniu wynika przede wszystkim stąd, że problematyką postaw zajmują się przedstawiciele różnych dziedzin: np. psychologowie<sup>1</sup>, socjologowie, filozofowie, edukatorzy. Przypuszcza się, że termin ten pojawił się po raz pierwszy w systemie filozoficznym Spencera (1862). Nawiązuje do niego między innymi amerykański psycholog Allport (1954: 27–28), który definiuje *postawę* jako stan gotowości pozwalający myśleć, czuć i zachowywać się w stosunku do osoby lub przedmiotu w określony sposób<sup>2</sup>. Późniejsi badacze postawy (np. Cattell, 1964; Ziemska, 1973; Mądrzycki, 1977) rozumieją ją,

---

<sup>1</sup> Przykładowo Soborski (1987:7) zaznacza, że postawa jest „kategorią, pojęciem stworzonym przez naukę w celu psychicznego funkcjonowania człowieka i wniknięcia w mechanizmy jego zachowania”.

<sup>2</sup> W psychologii terminy *stan* i *nastawienie* są podrzędne względem *postawy*. Nowak (2000:13) wyjaśnia, że w każdej postawie mamy do czynienia z określonym nastawieniem, ale nie każde nastawienie jest postawą.

jako stan motywacyjny, działanie i reagowanie. W ich opinii jest to rodzaj tendencji do zachowania się w określony sposób w stosunku do jakiegoś przedmiotu postawy. Dodają również, że postawy są plastyczne, gdyż poddane zmianom, w miarę jak zmienia się ich przedmiot oceny. Soborski (1987) uważa, że postawa jest przede wszystkim abstrakcyjną i hipotetyczną kategorią psychologiczną, gdyż nie podlega bezpośredniej obserwacji. Natomiast „można ją traktować jako narzędzie oceny człowieka poprzez jego uwewnętrzniony stosunek do przedmiotów i zdarzeń jako reprezentantów przypisywanych im przez jednostkę wartości” (Soborski, 1987: 25). Również nastawianie do jakiegoś obiektu (np. osoby, zjawiska, literatury, wydarzenia) uzależnione jest od stanu uczuć i wiedzy na jego temat, co może skutkować mniej lub bardziej obiektywną postawą. Z kolei przypisywane danym obiektom wartości<sup>3</sup> (np. „pies jest przyjacielem człowieka”) mogą również kształtować określony rodzaj postawy<sup>4</sup>.

Najbardziej reprezentatywne wydają się definicje określające postawę jako stałą skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do jakiegoś obiektu (danego przedmiotu, zdarzenia, idei, innej osoby), a więc „oceniań go i /lub reagowania nań określonymi emocjami” (Wojciszke, 2000: 105). Może to być również sumaryczna ocena dowolnego obiektu, która obejmuje reakcje afektywne, behawioralne i poznawcze (Böhner, Wänke, 2004: 5).

Oskamp i Schultz (2005: 9) wyjaśniają, że *komponent afektywny*<sup>5</sup> postawy odnosi się do uczuć i emocji, np. „Jazda motocyklem jest ekscytująca”. *Komponent behawioralny* uwzględnia tendencje do określonego zachowania wobec danego obiektu, np. „Gdybym miał pieniądze, kupiłbym motocykl”. Z kolei *komponent poznawczy* składa się z przekonań na temat danego przedmiotu, np. „Motocykle są szybkie”.<sup>6</sup> Dodajmy, że *przekonania* to rodzaj opinii

---

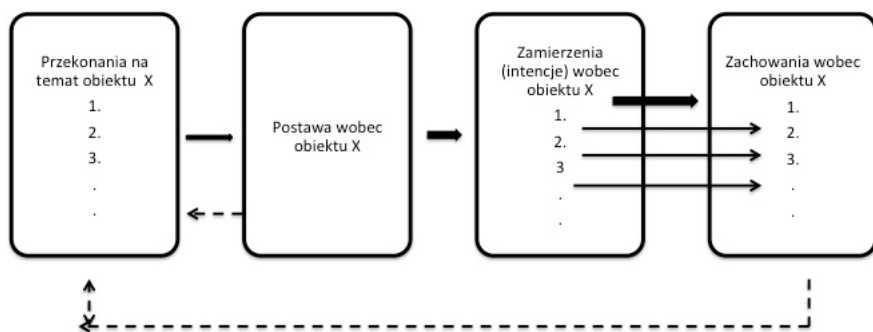
<sup>3</sup> Hofstede (2000) przypomina, że *wartości* są skłonnościami do dokonywania określonych wyborów. Są pierwszymi rzeczami, jakich uczą się dzieci (nieświadomie) w określonej społeczności rodzinnej i kulturowej. Natomiast standardami wartości są normy.

<sup>4</sup> Postawy kształtują się również w oparciu o różne czynniki socjokulturowe, cechy osobowościowe, a także potrzeby danej osoby. Dotychczasowe badania pokazują, że wiek, płeć, otoczenie społeczne itp., należą do tych czynników, które w znacznym stopniu wpływają na postawy jednostki (Gardner, 1985; Jackson, 2001; Obuchowska, 2003 i in.).

<sup>5</sup> Niewątpliwie *motywacja* należy do tych czynników afektywnych, które pozwalają na ocenę zachowania jednostki, np. poprzez wysiłek wkładany w osiągnięcie założonego celu.

<sup>6</sup> W przypadku postaw wobec języków obcych, przykładem reakcji afektywnej może być: „Lubię uczyć się języków obcych”. Z kolei przekonanie: „Jeśli znasz języki obce, możesz zdobyć dobrą pracę”, reprezentuje wymiar kognitywny postawy. Wymiar behawioralny, zwany konatywnym (np. „Będę studiować za granicą”), reprezentuje określone działania. Należy dodać, że w edukacji badanie postaw ogranicza się najczęściej do analizy komponentów poznawczego i afektywnego.

mający swoje podłoże we wcześniejszych doświadczeniach indywidualnych danej jednostki i w przeciwieństwie do wiedzy, mają charakter dużo bardziej subiektywny i często błędny (Fishbein, Azjen, 1975; Pajares, 1992; Richardson, 2003)<sup>7</sup>. Smuk (2018: 30–36) słusznie zauważa, że „subiektywne” przekonania (np. „zdolności językowe są uwarunkowane genetycznie”) odgrywają szczególną rolę w nauce języków obcych i często skutkują licznymi utrudnieniami w ich uczeniu się<sup>8</sup>. Poniższy schemat (zob. schemat 1) pokazuje, w jaki sposób przekonania wpływają na postawę i, dalej, na zachowanie poprzedzone określonymi intencjami, np. „chcę nauczyć się języka hiszpańskiego i pracować w Hiszpanii”. Zachowanie może również prowadzić do zmiany przekonań na temat danego obiektu.



Schemat 1: Schemat powiązań pomiędzy przekonaniem, postawą a zamierzeniami i zachowaniem wobec danego obiektu (Fishbein, Azjen, 1975: 15).

Podsumowując, w edukacji językowej postawa oznacza reakcję oceniającą jakiś podmiot, na którą wpływ mają przekonania i opinie uczniów. Tego typu postawy najczęściej odnoszą się do języka obcego, społeczności, która się nim posługuje oraz do nauczyciela. System przekonań zarówno ucznia, jak i nauczyciela może wpłynąć na motywację oraz sposób pracy w klasie (Gardner, 1985; Komorowska, 1987; Spychała-Wawrzyniak, 2018). Dlatego badanie postaw (w tym motywacji, wartości i przekonań) w nauczaniu języków obcych jest zazwyczaj realizowane z punktu widzenia dwóch podejść: analizy postaw wobec określonego języka oraz ewaluacji postaw w kontekście wspólnoty lub

<sup>7</sup> Szczególnie w edukacji system przekonań zarówno ucznia, jak i nauczyciela może wpłynąć na motywację oraz sposób pracy w klasie (Gallego Rico, 1995; Richards, Lockhart, 2002; Smuk, 2018).

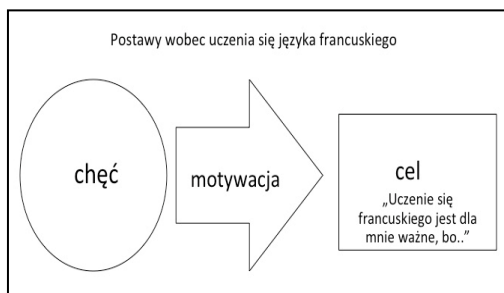
<sup>8</sup> Przykładowo badania przeprowadzone przez Richardsa i Lockharta (2002) na temat przekonań dotyczących angielskiego pokazały, że japońscy uczniowie, uważają ten język za jeden z najważniejszych, a jednocześnie najtrudniejszych do nauczenia się, a nauczyciele powinni przede wszystkim skupić się na nauczaniu gramatyki.



wspólnot, które reprezentuje dany język. Gardner (1985) w takim przypadku dzieli postawy na edukacyjne i społeczne. *Postawy edukacyjne* obejmują nastawienie do nauczyciela, przedmiotu czy procesu uczenia się, a więc do szeroko rozumianego języka. W przypadku *postaw społecznych* obiektem zainteresowania są postawy wobec określonych elementów kulturowych danej społeczności.

### 3. Postawa a motywacja w nauczaniu języków

Motywacja należy do tych czynników afektywnych, które pozwalają na ocenę zachowania jednostki. Gardner (1985) przypomina, że motywacja to kombinacja wysiłku, chęci odniesienia sukcesu i pozytywnej postawy (*pozytywnego nastawienia*) do języka obcego (zob. schemat 2). „Kiedy chęć osiągnięcia celu i pozytywna postawa wobec tego celu są połączone z wysiłkiem lub determinacją, wtedy mamy do czynienia ze zmotywowanym organizmem” (Gardner, 1985: 11)<sup>9</sup>.



Schemat 2: Schemat motywacji w kontekście uczenia się języka obcego (Gardner, 1985: 54).

Gardner i Lambert (1972) jako jedni z pierwszych połączyli w swoich dociekaniach postawę z motywacją próbując odpowiedzieć na pytanie: „Dlaczego niektórzy ludzie uczą się języka obcego szybko i profesjonalnie, podczas gdy inni mając te same możliwości, nie potrafią się go nauczyć?”. Na podstawie przeprowadzonych badań w zakresie języka francuskiego, doszli do wniosku, że postawa jako jedna ze stałych cech człowieka, wpływa i determinuje postęp w uczeniu się języka obcego. Stwierdzili również, że bardzo dużą rolę w tym procesie odgrywa relacja „rodzic – uczeń”, gdyż nastawienie do języka jest rozwijane w domu, jeszcze przed nauką w szkole<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Motywacja w swoich założeniach jest pojęciem dynamicznym, które zależy od impulsów zwanych motywami. Te ostatnie często dzielone są na *wewnętrzne* i *zewnętrzne*, będące źródłem motywacji wewnętrznej i zewnętrznej (Dörnyei, Otto, 1998).

<sup>10</sup> W opinii Gardnera i Lamberta (1972) często w rodzinie, uczniowie spotykają się z różnymi stereotypami, co, niestety, wpływa również na rozwój ich etnocentrycznego podejścia do innych kultur.

Późniejsze badania nad postawą i motywacją (np. Gardner, 1985; Dörnyei, 1994; Espí, Azurmendi, 1996; Marcos-Llinàs, 2007; Williams y Burden, 2008; Minera Reyna, 2010) wskazują, że:

- motywacja uczniów do nauki języka obcego jest większa, jeśli postawy są pozytywne;
- im dłużej trwa nauka języka, tym postawa jest bardziej pozytywna;
- inteligencja czy zdolności językowe nie łączą się z postawą wobec społeczności kulturowej, która posługuje się danym językiem;
- postawy zależą od miejsca zamieszkania uczniów i ich wieku.

Warto nawiązać również do badań nad postawą i motywacją prowadzonych wśród polskich uczniów uczących się języków obcych (w szczególności angielskiego i niemieckiego)<sup>11</sup>. Jednym z pierwszych było obszerne badanie przeprowadzone w latach siedemdziesiątych przez Komorowską (1978, [1987]) wśród 315 maturzystów poznających angielski. Potwierdziło ono pozytywne postawy uczniów wobec opanowywanego języka, które były pozytywne jeszcze przed rozpoczęciem nauki w liceum (również w stosunku do kultury społeczeństw władających angielskim)<sup>12</sup>. Komorowska (1978: 100) zauważa, że w takiej sytuacji nauczyciel nie musi kształtować jeszcze bardziej pozytywnego nastawienia do języka, gdyż dla uczących jego przydatność jest oczywista, lepiej więc skierować wysiłek własny „i samego ucznia na to, by z przekonania tego płynęły konsekwencje w postaci intensywniejszej nauki”. Jeśli chodzi o motywację, to w mniejszości byli uczniowie, którzy kierowali się motywami zewnętrznymi związanymi m.in. z ocenami czy wymaganiami nauczyciela. Uzyskane wyniki pokazały również, że najsilniej motywację wzmacniała chęć i perspektywa wyjazdów turystycznych. Natomiast czynnikiem najbardziej hamującym motywację był monotony i mało atrakcyjny sposób prowadzenia lekcji. Kolejne badanie postaw (Wilczyńska i in., 2007), o którym warto wspomnieć zostało przeprowadzone wśród uczniów szkoły podstawowej (600) i gimnazjum (611). Analiza wyników wykazała, że uczniowie mają

---

<sup>11</sup> W kontekście postaw wobec języka hiszpańskiego do tej pory ukazało się bardzo niewiele publikacji. Większość z nich dotyczy środowiska uniwersyteckiego (np. Espí, Azurmendi, 1996; Minera Reyna, 2009; Goicoechea Gaona, 2017). W Polsce, pomimo coraz większego zainteresowania tym językiem, praktycznie nie prowadzi się badań w tym zakresie. Moje badanie (Spychała-Wawrzyniak, 2018) jest niewątpliwie jednym z nielicznych na świecie, które opisuje postawy uczniów szkół ponadpodstawowych wobec hiszpańskiego.

<sup>12</sup> Ellis (2013) w swoim projekcie BUNJO (*Badania uczenia się nauczania języków obcych*) również doszła do wniosku, że uczniowie (w tym przypadku gimnazjum) uczący się języka angielskiego mieli bardzo pozytywne postawy, co było uwarunkowane, między innymi, dobrymi doświadczeniami zdobytymi w szkole podstawowej.

bardzo pozytywne postawy w stosunku do języka angielskiego i dużo mniej pozytywne do niemieckiego. Do podobnych wniosków doszedł Mackiewicz (2013) na podstawie badania, które dotyczyło motywacji interkulturowej. Większość z 1779 uczniów liceum i gimnazjum potwierdziła, że nie lubi uczyć się niemieckiego i czuje się zobligowana do tego, by się go uczyć.

#### 4. Pomiar postaw

Pomiar postaw wiąże się z licznymi trudnościami metodologicznymi, gdyż „jak większość zjawisk psychicznych, mają złożoną strukturę” (Soborski, 1987: 57). Zgodnie z przyjętą wcześniej definicją, postawą będącą konstruktem hipotetycznym, czyli niepodlegającym bezpośredniej obserwacji, można mierzyć za pośrednictwem opinii badanych osób na temat określonych obiektów. W związku z tym należy wziąć pod uwagę czas przechowywania danej opinii w pamięci uczestnika badania. Böhner i Wänke (2004) mówią o dwóch podejściach funkcjonujących w tym zakresie wśród badaczy postaw. Pierwsze podejście, tzw. „model szuflady z aktami” (ang. *file-drawer model*), zakłada, że opinie lub informacje danej osoby na określony temat są przechowywane w pamięci długotrwałej, z której korzysta ona w sytuacji oceny danego obiektu. Drugi punkt widzenia, to koncepcja postaw określanych jako „tymczasowe konstrukcje” (ang. *attitudes as constructions perspective*), które funkcjonują jako oceny wartościujące, czyli takie, które przychodzą na myśl w danym momencie.

Do kolejnych czynników mających wpływ na wyniki badania można zaliczyć: specyficzny kontekst stwarzany przez pomiar, osobę przeprowadzającą badanie, alternatywne odpowiedzi w pytaniu, a także kolejność pytań. Dlatego jest wskazane, by przy interpretowaniu wyników wziąć pod uwagę czynniki kontekstowe, a także dokładnie przeanalizować metody zastosowane do mierzenia postaw (Böhner, Wänke; 2004: 36).

Nieodzownym warunkiem rzetelnego badania jest właściwy dobór metod i technik badawczych (Łobocki, 2003). W badaniach postaw najczęściej stosuje się ankiety, kwestionariusze obserwacyjne, techniki eksperymentalne, natomiast rzadko stosuje się technikę wywiadu, gdyż jak twierdzi Soborski (1987: 55–64) „jego wartość znacznie obniża fakt, iż w trakcie kontaktu (bez względu na to, czy jest on dobry czy nieprawidłowy) badacz, zupełnie nieświadomie, może sygnalizować własne stanowisko”.

W przypadku postaw na ogół odpowiedzi badanych sugerują, że mamy do czynienia z postawą pozytywną lub negatywną wobec badanego obiektu, a ocena danego zjawiska może być dokonywana w sposób mniej lub bardziej świadomy (Soborski, 1987). „Najprostszy sposób oszacowania jakiejś postawy danej osoby polega na tym, że zadaje się jej jedno pytanie, dotyczące ogólnej

oceny obiektu tej postawy, oraz prosi się ją, by zaznaczyła wybraną odpowiedź na liczbowej skali ocen” (Böhner i Wänke, 2004: 39). W tym zakresie badacze postaw na ogół stosują różnego typu kilkustopniowe skale. Wśród nich można wymienić np.: skalę Likerta (1932), tj. metodę sumowanych ocen (od 1 do 5 lub 7), gdzie 5 lub 7 oznaczają największą przychylność; *dyferencjał semantyczny* (metoda Osgooda i in., 1957) zwany skalą przymiotników (od -3 do +3)<sup>13</sup> oraz rzadziej stosowaną skalę Thurston’a (1928) – metodę pozornie równych przedziałów określanych na podstawie wcześniej zebranych opinii. Tak jak wcześniej wspomnieliśmy, należy też wziąć pod uwagę różnego rodzaju zmienne socjodemograficzne, takie jak wiek, płeć, miejsce zamieszkania, szkoła, klasa itp., które mogą być istotne z punktu widzenia interpretacji wyników.

## **5. Postawy uczniów wobec uczenia się języka hiszpańskiego w polskich szkołach. Częściowe wyniki badania**

Na początku należy przypomnieć, że przedstawione poniżej badanie, jest jednym z nielicznych, które dotyczy uczenia się języka hiszpańskiego w szkołach ponadpodstawowych (nie tylko w Polsce)<sup>14</sup>. Poniżej przedstawiamy część wyników wchodzących w skład szerszej diagnozy postaw uczniów z punktu widzenia podejścia konstruktywistycznego i autonomii uczenia się (Spychała-Wawrzyniak, 2018). Narzędziem badawczym, z którego skorzystaliśmy, była ankieta, dzięki której udało się zebrać bardzo dużą liczbę danych. Informację o możliwości wypełnienia ankiety elektronicznej otrzymało 1568 uczniów uczęszczających do szkół na terenie całej Polski. Ostatecznie zebraliśmy dane od 830 respondentów, przy czym kilkadziesiąt z nich uznaliśmy za dane niepełne, gdyż np. ankiety nie były wypełnione do końca.

Przygotowując pytania ankietowe opieraliśmy się m.in. na wcześniej opracowanych kwestionariuszach (Gardner, 1985; Komorowska, 1987; Dörnyei i in., 2001) i dokonano stosownych modyfikacji, mając na uwadze język i kulturę ankietowanych (zob. Oppenheim, 1992). Ankieta składała się zarówno z pytań zamkniętych, jak i otwartych, co pozwoliło na zebranie jednocześnie danych o charakterze ilościowym i jakościowym (Minera Reyna, 2010; López Morales, 1994)<sup>15</sup>. W przypadku

---

<sup>13</sup> W tej skali wykorzystuje się przymiotniki opozycyjne, np. leniwi-pracowici, niezyczliwi-życzliwi. Skala przymiotnikowa stosowana była m.in. w bateriach testów motywacji AMTB (*Attitude Motivation Test Battery*) Roberta C. Gardniera (1985: 182-184).

<sup>14</sup> Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu można stwierdzić, że ilościowo najwięcej prac powstało na temat postaw i motywacji w kontekście języków: angielskiego, niemieckiego i francuskiego.

<sup>15</sup> Należy podkreślić, że w celu uniknięcia różnych interpretacji danego pytania, ankietę poddano wcześniej badaniu pilotażowemu. Przykładowo, okazało się, że uczniowie mieli problem z ustaleniem, czy uczęszczają do klasy dwujęzycznej z językiem hiszpańskim. Wielu

pytań otwartych po analizie wszystkich odpowiedzi (każdorazowo ponad 700) dokonano ich kategoryzacji zgodnie z przedmiotem badania. W pytaniach zamkniętych, również skategoryzowanych (podano odpowiedzi do wyboru) zastosowaliśmy skalę Likerta. Każdej kategorii odpowiedzi przypisana była liczba od 1 do 5 punktów, gdzie 5 oznaczało największą przychylność wobec danego obiektu postawy<sup>16</sup>.

Tak jak wspomnieliśmy wcześniej, w kontekście nauczania języków obcych, postawę analizuje się ze szczególnym uwzględnieniem motywacji uczniów, w tym motywów wyboru języka obcego. W związku z tym w pracy (zob. Spychała-Wawrzyniak, 2018) sformułowano ogólne pytanie badawcze: *Jakie są postawy polskich uczniów wobec języka hiszpańskiego?*, przy czym w niniejszym artykule skupimy się jedynie na odpowiedziach na dwa pytania szczegółowe: *Jakie są motywy wyboru języka hiszpańskiego wśród uczniów? Co najbardziej ich motywuje do nauki języka hiszpańskiego?*

W sumie przeanalizowano dane uzyskane od 782 uczniów, w tym 622 ankiety (80%) wypełnione były przez dziewczęta i 160 (20%) przez chłopców. W większości byli to uczniowie liceum (84,7%), mniejszość stanowili uczniowie gimnazjum (11,3%) i technikum (3,7%). Ponad 95% z nich uczęszczało na regularne lekcje z języka hiszpańskiego w szkole (zob. tabela 1), a ponad połowa, tj. 62,70%, uczyła się hiszpańskiego 2 lub 3 godziny w tygodniu (zob. tabela 2).

Klasa	Liczba	Procent
I	252	32,2%
II	260	33,2%
III	261	33,4%
szkoła językowa	25	3,2%
kółko j. hiszpańskiego	17	2,2%
indywidualna nauka	23	2,9%
brak danych	9	1,2%

Tabela 1: Rodzaj klasy i miejsce uczenia się j. hiszpańskiego<sup>17</sup>.

ankietowanych odpowiadało twierdząco, choć w rzeczywistości nie byli uczniami takiej klasy albo uczęszczałi do klasy dwujęzycznej z językiem angielskim. W badaniu docelowym zrezygnowano z tego punktu, natomiast dodano pytanie dotyczące liczby godzin języka hiszpańskiego w szkole.

<sup>16</sup> Do analizy statystycznej wykorzystaliśmy program Statistica 10.0 (StatSoft Inc., 2011). Weryfikację hipotez statystycznych przeprowadziliśmy przy użyciu następujących metod: jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA), testu t (Studenta) dla zmiennych niezależnych oraz testu niezależności chi-kwadrat. Założyliśmy poziom istotności  $\alpha=0,05$ . Za istotne statystycznie uznawaliśmy wyniki, gdy wyliczone prawdopodobieństwo testowe p spełniało nierówność  $p<0,05$ .

<sup>17</sup> Liczebności w tabeli nie sumują się do  $N=782$ , a odsetki do 100%, gdyż respondenci mieli możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi. Dla przykładu uczeń II klasy mógł dodatkowo chodzić do szkoły językowej i na kółko j. hiszpańskiego.

Liczba godzin nauki j. hiszpańskiego tygodniowo	Liczba	Procent
1-3 godziny	491	62,7%
4-5 godzin	129	16,5%
6 godzin i więcej	160	20,5%
brak danych	2	0,3%
RAZEM	782	100,0%

Tabela 2: Podział liczby godzin nauki j. hiszpańskiego.

Analiza wyników dotyczących preferencji w odniesieniu do ponownego wyboru języka (zob. tabela 3) pokazuje, że uczniowie na pierwszym miejscu wskazywali angielski i hiszpański. Możemy założyć, że ich dotychczasowe doświadczenia w zakresie uczenia się tych języków są dość pozytywne. Na kolejnych miejscach znalazły się: francuski, włoski i rosyjski, a więc języki, które również nauczane są w szkołach ponadpodstawowych.

Język obcy wskazany na pierwszym miejscu	Liczba	Procent
angielski	269	34,4%
hiszpański	241	30,8%
francuski	76	9,7%
włoski	49	6,3%
rosyjski	33	4,2%
japoński	19	2,4%
niemiecki	19	2,4%
portugalski	13	1,7%
chiński	9	1,2%
inne	30	3,8%
brak danych	24	3,1%
RAZEM	782	100,0%

Tabela 3: Opinia uczniów na temat ponownego wyboru języka obcego.

Jeśli chodzi o motywy wyboru języka hiszpańskiego, uczniowie spośród podanych 17 odpowiedzi mogli wybrać trzy opcje. Jak pokazują wyniki zamieszczone w tabeli 4, respondenci w przeważającej liczbie wybrali odpowiedź dotyczącą brzmienia języka. Na drugim miejscu znalazła się zaś jego popularność na świecie. Wybór trzeci natomiast potwierdził niechęć uczniów do języka niemieckiego.

W przypadku pytania: *Co najbardziej motywuje Cię do nauki języka hiszpańskiego?*, uczniowie wstawiali przy wybranych odpowiedziach odpowiednią cyfrę z pięciostopniowej skali Likerta (gdzie 1, dla przypomnienia, oznaczało – najmniej mnie motywuje, a 5 – najbardziej mnie motywuje). Wyniki pokazują (zob. tabela 5), że na pierwszym miejscu znajdują się czynniki związane z motywacją wewnętrzną (podróże, chęć porozumiewania się z innymi osobami, poznanie kultur hiszpańskojęzycznych). Te odpowiedzi pośrednio

potwierdzają, że uczniowie mają pozytywną postawę wobec społeczeństw posługujących się językiem hiszpańskim.

Motywy wyboru j. hiszpańskiego	Liczba	Procent
podobało mi się brzmienie języka	553	70,7%
jest drugim najpowszechniej używanym językiem na świecie	374	47,8%
nie chciałem/am się uczyć: niemieckiego	350	44,8%
słuchałem/am muzyki hiszpańskojęzycznej	172	22,0%
w USA jest drugim po ang. najczęściej używanym językiem	144	18,4%
byłem/ byłem w Hiszpanii	140	17,9%
oglądałem/am seriale hiszpańskojęzyczne	108	13,8%
doradziła mi rodzina, przyjaciele	105	13,4%
chciałem/am nauczyć się języka z rodziny jęz. romańskich	91	11,6%
nie chciałem/am się uczyć: francuskiego	51	6,5%
nie chciałem/am się uczyć: rosyjskiego	38	4,9%
słyszałem/em, że w szkole jest dobry nauczyciel/ka	38	4,9%
mam związki rodzinne z jednym z krajów hiszpańskojęzycznych	32	4,1%
nie chciałem/am się uczyć: włoskiego	12	1,5%
nie chciałem/am się uczyć: innego	12	1,5%
inne powody	87	11,1%

Tabela 4: Powody wyboru języka hiszpańskiego.

Czynnik motywujący	Średnia	Odchylenie standardowe
podróże do krajów hiszpańskojęzycznych	4,42	1,01
chęć porozumiewania się z osobami hiszpańskojęzycznymi	4,29	1,13
chęć nauczyć się języka dla własnej satysfakcji	4,21	1,17
poznanie kultur krajów hiszpańskojęzycznych	3,81	1,22
chęć uzyskania dobrej oceny	3,71	1,26
chęć zdobycia dobrej pracy	3,69	1,38
przyszła praca zawodowa	3,61	1,41
moje cechy charakteru	3,34	1,42
oglądanie TV, filmów w języku hiszpańskim	3,32	1,40
przyszłe studia	3,15	1,56
wykorzystanie języka w Internecie (facebook, Twitter, inne)	3,09	1,41
matura	3,00	1,62
mój nauczyciel/nauczycielka	2,90	1,40
chęć uniknięcia oceny niedostatecznej	2,89	1,64
chęć wziąć udział w Olimpiadzie Języka Hiszpańskiego	2,77	1,49
wpływ rodziców	1,92	1,14
wpływ rówieśników	1,78	1,06
strach przed nauczycielem	1,29	0,75

Tabela 5: Czynniki motywujące do uczenia się języka hiszpańskiego jako obcego.

Podsumowując wyniki badania, należy uznać, że ankietowani uczniowie wykazują bardzo pozytywne postawy wobec uczenia się hiszpańskiego jako języka

obcego.<sup>18</sup> Potwierdziło ono, że uczący się tego języka, to w dużej mierze uczeń zmotywowany (wewnętrznie). Większość uczniów wybrała hiszpański przede wszystkim dlatego, że podobało im się brzmienie tego języka (70%). Z kolei na drugim i trzecim miejscu znalazły się motywy o charakterze instrumentalnym (zewnątrznym). Ankietowani zdecydowali się na hiszpański, ponieważ jest on jednym z najczęściej używanych języków na świecie. Również wielu z nich zaznaczyło, że zdecydowali się na niego, bo nie chcieli uczyć się niemieckiego. Jeśli chodzi o samą motywację do uczenia się hiszpańskiego, najwięcej punktów uzyskały odpowiedzi związane z osobistymi zainteresowaniami uczniów (np. podróże, możliwość poznania przedstawicieli kultur hiszpańskojęzycznych), co należy zaliczyć do przykładów motywacji wewnętrznej. Można też stwierdzić, że uczniowie cenią sobie kultury hiszpańskojęzyczne. Średnia ocen poszczególnych kategorii pokazała też, że ucząc się hiszpańskiego uczniowie nie obawiają się swojego nauczyciela. Również do nauki nie motywują ich opinie rówieśników czy rodziców. Warto dodać, że w przypadku innych zmienionych można było zauważyć, że bardziej zmotywowani są uczniowie, którzy mają cztery i więcej godzin hiszpańskiego w tygodniu, a także uczniowie gimnazjum. W przypadku tych ostatnich uzyskane dane potwierdzają badania innych naukowców (np. Gardner, 1995), według których wraz z rosnącym wiekiem uczniów ich postawa zmienia się na mniej pozytywną. Zaskakujący dla nas okazał się niewielki wpływ Olimpiady Języka Hiszpańskiego na motywację uczniów. Okazuje się, że konkurs przedmiotowy w bardzo niewielkim stopniu motywuje uczniów (średnia 2,77).

## 6. Podsumowanie

Przedstawione w artykule rozważania teoretyczne pokazują, że postawa jest pojęciem wielowymiarowym, które ze względu na swą złożoność oraz istnienie różnorodnych podejść w psychologii, socjologii, filozofii czy edukacji, a także funkcjonujących definicji i interpretacji (również pojęć pokrewnych, takich jak motywacja, przekonania i wartości), wymaga wnikliwej analizy. Z punktu widzenia dydaktyki języków obcych, pojęcie postawy jest najczęściej rozpatrywane w kontekście opinii (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) na temat określonego obiektu np. języka czy kultury danego obszaru językowego z uwzględnieniem wartości, przekonań oraz motywacji uczniów. Przytoczone wyżej wyniki badania przyczyniają się do określenia profilu ucznia języka

---

<sup>18</sup> Wyniki potwierdziły naszą hipotezę, zgodnie z którą zakładaliśmy, że uczący się języka hiszpańskiego mają pozytywne postawy, co może być również przyczyną coraz większego zainteresowania językiem hiszpańskim w polskich szkołach.



hiszpańskiego w Polsce. Można przypuszczać, że wraz z rosnącym zainteresowaniem tym językiem, będą też wzrastać wymagania uczniów wobec przygotowania merytorycznego i afektywnego ich nauczycieli.

## BIBLIOGRAFIA

- Allport G.W. (1954), *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Böhner G., Wänke M. (2004), *Postawy i zmiana postaw*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cattell R.B. (1964), *Pojęcie motywacji i zasady jej mierzenia*, (w:) Reykowski J., (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Warszawa: PWN, s. 34–47.
- Chlewiński Z. (1987), *Postawy a cechy osobowości*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Espí Guzmán M.J., Azurmendi Ayerbe M.J. (1996), *Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera*. „Revista española de lingüística aplicada”, nr 11, s. 63–76. Online: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106214> [DW 25.12.19].
- Jackson W. P. (2001), *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones.
- Dörnyei Z. (2001), *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Dörnyei Z. (1994), *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. „Modern Language Journal”, nr 78 (3), s. 273–284.
- Dörnyei Z., Ottó I. (1998), *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. „Working Papers in Applied Linguistics”, nr 4, s. 43–69
- Ellis M. (2013), *Beliefs and attitudes about language learning and teaching among learners in lower secondary school in Poland*. „Neofilolog”, nr 40/2, s. 183–204.
- Fishbein M., Ajzen I. (1975), *Belief, attitude, intention and behavior. An Introduction to Theory and Research*. Reading, M.A.: Addison-Wesley.
- Łobocki M. (2003), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Gardner R.C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Baltimore: Edward Arnold.
- Gardner R.C., Lambert W.E. (1972), *Motivational variables in second language acquisition*, (w:) Gardner R.C., Lambert W. (red.), *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, s. 119–216.
- Gallego Rico S. (1995), *Evaluación del aprendizaje y la enseñanza*, (w:) Beltrán Llera J., Bueno J.A. (red.), *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo, S.A, s. 578–600.

- Goicoechea Gaona M. A. (2017), *Motivación para el aprendizaje de español en una universidad francesa fronteriza*. „Contextos educativos, Extraordinario”, nr 2, s. 219–230. Online: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2949/2856> [DW 20.12.19].
- Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Komorowska H. (1978, [1987]), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Likert R. (1932), A technique for the measurement of attitudes. „Archives of Psychology”, nr 22/140, s. 1–55.
- López Morales H. (1994), *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Mackiewicz M. (2013), *Motywacja i nastawienia polskich uczniów do nauki języka niemieckiego w kontekście różnic regionalnych i postrzegania społeczeństwa niemieckiego*. „Neofilolog”, nr 40/2, s. 205–217.
- Marcos-Llinàs M. (2007), *Variables afectivas en la clase de lengua extranjera*. „Interlingüística”, nr 17, s. 766–678. Online: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2317486.pdf> [DW 23.12.19].
- Mądrzycki T. (1977), *Psychologiczne prawidłowości kształtowania postaw*. Warszawa: WSiP.
- Minera Reyna L.E. (2010), *La motivación y las actitudes en el aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich*. „Revista Nebrija de Lingüística Aplicada”, nr 8(4), str. 41–77. Online: [https://www.academia.edu/6468668/La\\_motivacion\\_y\\_las\\_actitudes\\_de\\_aprendizaje\\_del\\_E?auto=download](https://www.academia.edu/6468668/La_motivacion_y_las_actitudes_de_aprendizaje_del_E?auto=download). [12.08.19].
- Nowak A. J. (2000), *Identyfikacja postaw*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Obuchowska I. (2003), *Adolescencja*, (w:) Psychologia rozwoju człowieka. Warszawa: PWN, s. 163–201.
- Oppenheim A. N. (1992), *Questionnaire Design. Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers.
- Oskamp S., Schultz, W. P. (2005), *Attitudes and Opinions*. New York: Psychology Press.
- Osgood C. E., Suci, G. J., Tannenbaum, P. H. (1957), *The measurement of meaning*. Champaign: University of Illinois Press.
- Pajares M.F. (1992), *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. „Review of Educational Research”, nr 62 (3), s. 307–332.
- Richards J. C., Lockhart Ch. (2002), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- Richardson V. (2003), *Preservice teachers' beliefs*, (w:) Raths J., McAninch A.C. (red.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, s. 1–22.

- Smuk M. (2018), *Przekonania hamulcem innowacyjnego myślenia*. „Neofilolog”, nr 50/1, s. 29–43.
- Soborski W. (1987), *Postawy, ich badanie i kształtowanie*. Kraków: WSP.
- Spencer H. (1862), *First Principles*. New York: Appleton. Online: <https://dspace.gipe.ac.in/xmlui/bitstream/handle/10973/26002/GIPE-002728.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [DW 20.12.2019]
- Spychała-Wawrzyniak M. (2018), *Las actitudes de los alumnos activos hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Una visión constructivista*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Thurstone L. L. (1928), *Attitudes can be measured*. „American Journal of Sociology”, nr 33, s. 529–5.
- Williams M., Burden R. L. (2008), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.
- Wilczyńska W., Górecka J., Mosorka E., Nowicka A., Skrivanek H., Wojciechowska B. (2007), *Wielojęzyczność a wykorzystanie różnorodności kontekstów europejskich w nauczaniu szkolnym. Wyniki badań w Poznaniu oraz w powiecie słubickim na tle innych okręgów europejskich*. Poznań: Wydział Neofilologii UAM.
- Wojciszke B. (2000), *Postawy i ich zmiana*, (w:) Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 79–106.
- Ziemska M. (1973), *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.



**Anna Waszau**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

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

[annsza5@amu.edu.pl](mailto:annsza5@amu.edu.pl)

## ***Czy kultura własna jest potrzebna do rozwijania kompetencji (inter)kulturowej? O uwzględnianiu kultury ojczystej w procesie nauczania/uczenia się języka obcego***

**Is one's own culture necessary to develop (inter)cultural competence?  
On taking the source culture into account in the process of teaching/  
learning a foreign language**

The purpose of the present article is to reflect on the possibilities of developing (inter)cultural competence in the context of glottodidactics by resorting to elements of the source culture, which helps to build (meta)cultural awareness. By analyzing from a diachronic perspective, together with some traditional approaches and modern concepts, it is shown that the evolution of glottodidactic models indicates the need to develop a reflective attitude which is built upon the (meta)cultural awareness. This progress, in turn, requires reflection on one's cultural identity and on the system of one's own culture which influences the socialization and enculturation processes. Therefore, awareness thus conceptualized can help in determining and understanding the organizational and generative principles of cultures, as well as their functioning and mechanisms.

**Keywords:** meta-cultural awareness, intercultural competence, teaching/learning, source culture

**Słowa kluczowe:** świadomość metakulturowa, kompetencja interkulturowa, nauczanie/uczenie się, kultura własna

## 1. Wstęp

W różnych koncepcjach metodycznych glottodydaktyki kładzie się nacisk na kształtowanie nie tylko kompetencji *stricte* językowych, ale również (inter)kulturowych, niezbędnych do osiągnięcia sukcesu komunikacyjnego. Związane jest to ze ścisłym, niepodważalnym związkiem języka i kultury. Przyjmując za Sapirem (1978), że język jest niejako przewodnikiem po rzeczywistości społecznej, nie dziwi potrzeba rozwijania wiedzy i umiejętności mających wpływ na postawę przyjmowaną wobec Drugiego, umożliwiającą zrozumienie jego zachowania i przekonań. W tym kontekście „jakikolwiek rozgraniczanie struktur językowych od podłoża kulturowego prowadzić będzie nie tylko do wypaczenia procesu nauki języka, lecz także stanowić poważną przeszkodę na drodze samej nauki języka przez ucznia” (Polok, 2006: 6). Wydaje się, że proces rozwijania kompetencji (inter)kulturowej, związany z analizą kompleksowego systemu (innej) kultury, winien być również oparty na zrozumieniu mechanizmów regulujących kulturę własną – wszakże trudno zrozumieć podejście i motywację Drugiego, jeśli nie rozumie się ich u siebie.

Celem artykułu jest refleksja dotycząca ewolucji metod i podejść glottodydaktycznych co do miejsca i roli kultury własnej w procesie nauczania/uczenia się języka obcego, odzwierciedlającej się w tożsamości kulturowej uczących się – swego rodzaju „zasobach wstępnych”, z którymi uczący się wkraczają w ów proces. Branie pod uwagę tej tożsamości wydaje się mieć z kolei bezpośredni wpływ na budowanie świadomości (meta)kulturowej, pomagającej w kształtowaniu postawy refleksyjnej. W związku z tym, w pierwszej części artykułu omówione zostaną dwa podstawowe zagadnienia, czyli *kompetencja (inter)kulturowa* (dalej: KI) oraz *tożsamość (kulturowa)*. W kontekście pierwszego terminu przedstawione zostaną wybrane propozycje definicyjne wraz z analizą komponentów KI oraz roli kultury własnej w procesie jej rozwijania. Następnie omówiona zostanie pokrótce *tożsamość* jako pojęcie odzwierciedlające normy, schematy i wartości właściwe własnej kulturze. Dalej przeanalizowane zostaną, w ujęciu diachronicznym, różne tradycyjne metody i podejścia glottodydaktyczne pod kątem uwzględniania kulturowej tożsamości w budowaniu KI. Po tak przeprowadzonej ewaluacji przedstawione zostaną aktualne tendencje w zakresie konceptualizacji oraz rozwijania KI, ze szczególnym zwróceniem uwagi na coraz wyraźniejsze akcentowanie roli kultury własnej uczących się, wykorzystywanej do budowania świadomości ma poziomie *meta*. Pozwoli to w zakończeniu na przedstawienie podsumowującej refleksji dotyczącej potencjalnych efektów wynikających z kształtowania u uczących się tejże świadomości, rozwijanej dzięki obserwacji i analizie kultury własnej.

## 2. Kompetencja (inter)kulturowa w ujęciu terminologicznym

Poruszając kwestię terminu KI należy zaznaczyć, że jest on dzisiaj niezwykle eksploatowany, nie tylko w glottodydaktyce – staje się nawet w pewien sposób „modny” (Bolten, 2006) – co skutkuje m.in. pojawianiem się wielu wyjaśnień tegoż pojęcia (Wilczyńska, 2005). Można jednak wyróżnić w zakresie definiowania pewne tendencje, odnoszące się najczęściej do elementów o charakterze kognitywnym, metakomunikacyjnym oraz afektywnym (Białek, 2017: 16). W tym kontekście podkreśla się również systemowy charakter odnośnej kompetencji, właściwy przecież samej kulturze (por. Keesing, 1974; Golka, 1992). W ramach KI wyróżnia się zazwyczaj takie składowe, jak: wiedza deklaratywna (fr. *savoir*), wiedza proceduralna (fr. *savoir-faire*), oraz – co zdaje się być kluczowym ogniwem w wielu modelach (por. Porcher, 1988; Grucza, 1989; Miłułka, 2014) – postawy, uwarunkowania osobowościowe (fr. *savoir-être*), nawiązujące do tożsamości, ukształtowanej w konkretnej zbiorowości, określonej kulturze. Takie rozumienie KI wynika również ze sposobu, w jaki *Europejski system opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ) definiuje termin samej *kompetencji*. Jest to „całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania” (ESOKJ, 2003: 20). Analiza różnych koncepcji KI pozwala domniemywać, że oparte są one przede wszystkim na obserwacjach socjologicznych oraz kulturoznawczych, przy uwzględnieniu np. teorii psychologii interkulturowej<sup>1</sup>, ale także oficjalnych regulacji i norm prawnych, takich jak konwencja o ochronie praw człowieka, mniejszości narodowych itp. Co się tyczy celów KI, najogólniej można byłoby je sprowadzić do umiejętności komunikowania interkulturowego, w którym podstawowym warunkiem sukcesu interakcji jest poszanowanie godności Drugiego i sposobu, w jaki ta godność realizuje się w jego własnej kulturze (Wilczyńska, 2005).

Podstawowym oficjalnym dokumentem, do którego w kontekście zinstytucjonalizowanego procesu nauczania/uczenia się języka obcego należałoby się tutaj odwołać, jest wspomniany wyżej ESOKJ. Trzeba zaznaczyć, że w samym dokumencie nie pada *explicite* termin *kompetencja (inter)kulturowa*. W ESOKJ (2003: 94–99) mowa jest o „wiedzy socjokulturowej (...) wrażliwości interkulturowej (...) umiejętnościach interkulturowych (...) uwarunkowaniach osobowościowych (...) umiejętnościach heurystycznych (...) kompetencji socjokulturowej”. Jak z tego wynika, wszystkie wymienione komponenty składają się na to, co aktualnie rozumie się w glottodydaktyce jako właśnie KI,

---

<sup>1</sup> W odniesieniu do badań np. autorstwa Matsumoto i Juanga (2007), Halla (1976) czy Boskiego (2009).

czyli triadę wymiarów *savoir*: wiedzy, umiejętności oraz postaw. Ważnym uzupełnieniem dla ESOKJ w kwestii (inter)kulturowości jest inny dokument – tzw. FREPA, czyli *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*<sup>2</sup>. Na pierwszy plan wysuwa się tam pojęcie kompetencji różnojęzycznej oraz międzykulturowej, w ramach której – mimo pewnej atomizacji – sygnalizowana jest istota kształtowania postaw sprzyjających rozwijaniu swego rodzaju świadomości, którą można byłoby odnieść już do poziomu *metakulturowego*. Co ważne w kontekście naszych rozważań, rozumienie w ten sposób kompetencji, z włączeniem w to istotnej roli świadomości, ma związek z osobowościowymi (*savoir-être*) „zasobami wstępnymi” uczącego się, nawiązującymi przede wszystkim do jego własnej kultury i tożsamości w niej ukształtowanej.

Podobny sposób rozumienia i definiowania KI uwidacznia się również w innych koncepcjach glottodydaktycznych. Można w tym kontekście przytoczyć np. model tzw. *międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej* Byrama (1991), do którego wrócimy w dalszej części artykułu, a który zwraca szczególną uwagę na kulturowo-społeczny charakter języka. Byram, postulując zintegrowaną naukę języka i kultury, podkreśla istotę świadomości zarówno w wymiarze językowym (ang. *language awareness*), jak też kulturowym (ang. *cultural awareness*), i odwołuje się do zasobów kultury własnej uczących się jako swoistego punktu wyjścia. Natomiast na polskim gruncie badawczym, m.in. Wilczyńska (2005) postuluje bazowanie na takim modelu KI, który uwzględnia również „świadomość metakulturową” w połączeniu z „mediacją interkulturową” oraz „wrażliwością (inter)kulturową”. Wilczyńska (2005: 22) rozumie tym samym KI jako wielowymiarowe narzędzie niezbędne w komunikacji interkulturowej (por. też Myczko, 2005), a świadomość jako „obejmującą naturę i mechanizmy funkcjonowania kultury” – co wydaje się najbardziej dostępne do obserwacji w kulturze własnej, w której funkcjonuje się na co dzień. Taki sposób konceptualizacji KI sprzyja jej kompleksowemu, wielokierunkowemu rozwojowi, bierze też pod uwagę tożsamość (kulturową) uczących się<sup>3</sup>.

### 3. Tożsamość (kulturowa) w świetle KI

Jeśli, jak wynika z przedstawionych definicji KI, jej kształtowanie odnosi się w dużej mierze do sfery afektywnej uczących się (*savoir-être*), to nawiązuje

---

<sup>2</sup> Więcej na temat FREPA: <https://carap.ecml.at/CARAPinPoland/tabid/3019/Default.aspx> [DW: 28.12.2019].

<sup>3</sup> Wilczyńska (2005) w innym miejscu wyraźnie zaznacza, że na różnych poziomach komunikacji posługujemy się innymi „obliczami” tej samej tożsamości – odgrywa ona również znaczącą rolę na poziomie interkulturowym.



tym samym do ich osobowości, a także tożsamości, zazwyczaj już przecież w znacznym stopniu ukształtowanej poprzez socjalizację i enkulturację. Jest ona więc w pewnym sensie odbiciem, odzwierciedleniem różnych nabytych wartości, schematów czy standardów (por. Thomas, 2010) właściwych kulturze, w obrębie której funkcjonuje się na co dzień<sup>4</sup>. Jak określa Thomas (2001, za: Zator-Peljan, 2014: 33), tożsamość jest tym samym „sumą wiedzy danej osoby o jej przynależności do określonej grupy społecznej” – choć definicja ta akcentuje element samej wiedzy, to w wyraźny sposób zaznacza powiązanie tożsamości z odnośną zbiorowością. Istotne jest, że konstruuje się ona zawsze w odniesieniu do innych, najpierw w obrębie własnej społeczności – jako podmioty funkcjonujące na co dzień w danej kulturze, definiujemy się i kształtujemy na jej tle. Z drugiej strony, również spotkanie z Drugim pomaga nam się „określić”: obrazy „Obcego” to w pewnym sensie zwierciadło rozumienia samego siebie (Bolten, 2006), toteż tożsamość definiuje się zawsze w pewnym stopniu w odniesieniu do Drugiego – członka innej zbiorowości, reprezentującego inną kulturę (Charaudeau, 2009)<sup>5</sup>. Biorąc pod uwagę proces nauczania/uczenia się, należy w tym miejscu także zaznaczyć, że celem dydaktycznym nie powinno być w żadnej mierze „wymazanie” teź tożsamości (pomimo iż dąży się do jak najlepszego zrozumienia innych zbiorowości i ich kultur i stawania się nierzadko ich mediatorem we własnej kulturze). Stanowi ona swego rodzaju wspomniane „zasoby wstępne”, podlegające pewnemu modelowaniu (por. Myczko, 2005; Białek, 2017), np. w procesie edukacji, równomiernie z rozwojem wiedzy deklaratywnej i proceduralnej.

W kontekście tych rozważań warto również uwzględnić dwa bieguny tożsamości kulturowej (Wilczyńska, 2005): indywidualny oraz społeczny. Podczas gdy pierwszy uwydatnia się w obrębie funkcjonowania we własnej kulturze, drugi uwidacznia się dopiero w zetknięciu z Drugim. Nie są to osobne konstrukty, lecz jedna integralna tożsamość, która w zależności od kontekstu, sytuacji uaktywnia dane „oblicze”. Tym samym w kontaktach interkulturowych to właśnie przynależność do określonej zbiorowości, utożsamianie się z jej normami, wartościami i standardami wyznacza to, *kim jest* dany uczestnik komunikacji i według jakich mechanizmów sam działa jako podmiot kulturowy.

---

<sup>4</sup> Należy tu przy okazji zaznaczyć, że nie w każdym przypadku musi być ona tożsama z kulturą, w której się urodziliśmy, lecz na przykład z tą, która nas ukształtowała jako jednostki społeczne.

<sup>5</sup> Jak pisze Charaudeau (2009): „Postrzeganie inności, odmienności drugiego stanowi przede wszystkim dowód własnej tożsamości: on jest inny niż ja, więc ja jestem inny niż on, a zatem istnieję”. (tłumaczenie własne autorki, fr.: „La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité : « il est différent de moi, donc je suis différent de lui, donc j'existe »”).

Uświadomienie uczącym się, jak kształtuje się oraz jak funkcjonuje ich własna tożsamość, opierająca się w dużej mierze na kulturze, która dostarczyła im wzorców i wartości kulturowych, może mieć zatem zasadnicze znaczenie w kontekście rozwijania KI, odnosząc się jednocześnie do jej kluczowego elementu afektywnego. Zrozumienie działania oblicza indywidualnego oraz społecznego tejże tożsamości pozwala w szerszy sposób dotrzeć do norm i standardów, jakie motywują zachowanie zarówno własne, jak i Drugiego. Wydaje się jednak, że do tej pory na zajęciach językowych oraz w materiałach dydaktycznych mało uwagi poświęcało się zarysowanej wyżej problematyce, zwłaszcza pod kątem konkretnych zadań, co nierzadko przekłada się na trudności komunikacyjne uczących się w przestrzeni interkulturowej.

#### **4. Ujęcie diachroniczne – kultura własna i tożsamość w KI**

Kultura własna uczących się oraz ukształtowana w niej tożsamość w różnym stopniu była – i jest – uwzględniana w różnych koncepcjach związanych z procesem nauczania/uczenia się języka obcego. Należałoby na wstępie zauważyć, że klasyczne podejścia glottodydaktyczne skupiały się przede wszystkim (jeśli nie wyłącznie) na elementach kultury docelowej związanej z nauczaniem językiem. Dominowało podejście podawcze, oparte na przekazywaniu wiedzy faktograficznej, dotyczącej przede wszystkim „kultury wysokiej” (por. Myczko, 2005), którą można za Kramsch (1991: 218) nazwać „4F”, czyli „food, fairs, folklore, statistical facts”.

Jedna z najstarszych metod nauczania/uczenia się języka obcego, czyli gramatyczno-tłumaczeniowa, opowiada się za takim kognitywnym podejściem do nauczania kultury powiązanej z danym językiem (Mackiewicz, 2005)<sup>6</sup>. Uwaga skupia się na wiedzy deklaratywnej, pomijając kwestię tożsamości i kultury uczących się. W tym kontekście kształtowanie interesującej nas kompetencji ogranicza się do rozwijania znajomości faktów czy zjawisk dotyczących tylko kultury docelowej, poznawanych często za pośrednictwem tekstów literackich, stanowiących podstawowy materiał dydaktyczny.

W innej z klasycznych metod, opartej na tzw. „drylu” językowym, czyli audiolingwalnej, brakuje wyraźnego odwołania do treści kulturowych, są one zasadniczo tylko tłem dla prezentowanych sytuacji i dialogów w ćwiczeniach językowych (Neuner, 2003). Proces nauczania/uczenia się polega na reprodukcji utartych wyrażen i odtwarzaniu ról społecznych, trudno więc mówić o właściwym kształtowaniu KI, a kultura własna uczących się wydaje się całkiem

---

<sup>6</sup> Przyjmuję klasyfikację przedstawioną w artykule Mackiewicza (2005: 56), rozróżniającą podejście kognitywne, komunikacyjne oraz interkulturowe w kwestii nauczania treści kulturowych.

zbagatelizowana. Zgłębianie mechanizmów kulturowych, ułatwiające refleksję na poziomie *meta*, nie jest tym samym traktowane jako cel pedagogiczny.

Warto w tym kontekście wspomnieć o innym podejściu, które w glottodydaktyce rozpowszechniło się na szeroką skalę, a mianowicie komunikacyjnym. Nie jest w nim wyraźnie wyeksponowany wpływ kultury na język (Mihułka, 2014), co więcej uwaga skupia się tutaj przede wszystkim na kulturze docelowej, a kompetencja uczącego się winna osiągnąć idealny poziom użytkownika natywnego (Białek, 2017). Jednak różnorodność materiałów dydaktycznych o charakterze autentycznym (Puren, 1988), skoncentrowanych na dyskursach funkcjonujących w danym społeczeństwie, pozwala na zaobserwowanie złożonego charakteru i różnych wymiarów kultury. To natomiast sprawia, że staje się ona niejako „bliższa”, bardziej „dostępna” (co wydaje się utrudnione przy koncentracji na kulturze „wysokiej”, jak np. w przypadku metody gramatyczno-tłumaczeniowej). Również zauważalny zwrot w kierunku upodmiotowienia ucznia sprawia, że on i jego tożsamość – oraz kultura – zaczynają odgrywać coraz istotniejszą rolę w nauczaniu/uczeniu się języka obcego, choć w przypadku podejścia komunikacyjnego nie jest to jeszcze wyraźnie zaakcentowane.

Jak z tego wynika, tradycyjne podejścia glottodydaktyczne – w ramach rozwijania KI – kładą akcent głównie na przekazywanie wiedzy deklaratywnej (Myczko, 2005), niepowiązanej zazwyczaj z elementem wiedzy proceduralnej czy czynnikami afektywnymi. Przede wszystkim jednak skupiają się na kulturze docelowej. Niewiele miejsca (bądź wcale) poświęca się na uświadamianie funkcjonowania kultury własnej uczących się i tożsamości w niej ukształtowanej, co znacznie ułatwiłoby refleksję *metakulturową*. Na te tendencje Byram zwracał uwagę już w 1991 roku, pisząc, że „nauczanie języka obcego (...) zwyczajowo zajmuje się tylko jednym językiem i kulturą, a nauczanie ogólnych pojęć jest zwykle postrzegane jako okazjonalne”<sup>7</sup> (Byram, 1991: 36; tłumaczenie własne autorki).

Widoczny progres w tym obszarze widać wraz z rozwojem podejścia interkulturowego. O ile wcześniejsze metody i podejścia koncentrowały się na kulturze docelowej, o tyle dydaktyka interkulturowa podkreśla również rolę kultury własnej uczących się (Białek, 2017), co sprzyja budowaniu postawy refleksyjnej, opartej na świadomości (meta)kulturowej i wrażliwości (dwóch ogniw KI w propozycji Wilczyńskiej, 2005). Przełomowy charakter tego paradygmatu trafnie podsumowuje Byram (1991: 36), twierdząc, że „choć nauczyciele języków obcych mogą opierać się temu, by akcentować kulturę własną oraz osobowość, „ja” uczniów, nie powinno być to dłużej lekceważone.

---

<sup>7</sup> Ang.: „Foreign language teaching, on the other hand, is traditionally concerned with only one language and culture and the teaching of general concepts would normally be seen as incidental”.

Kompetencja interkulturowa oraz lepsze zrozumienie siebie są dalekie od wzajemnego wykluczenia”<sup>8</sup> (tłumaczenie własne autorki).

Dydaktyczna koncepcja Byrama (1991) integrująca nauczanie kultury oraz języka stanowi pewien „prototyp” dla budowania kolejnych modeli KI, w których odchodzi się od klasycznej metody podawczej, skupionej na przekazywaniu wiedzy deklaratywnej dotyczącej kultury docelowej. Lansuje się w nich w zamian kompleksowe podejście do zadania, wychodząc od krytycznej świadomości kultury – również własnej. Koncept świadomości językowej implikuje nabywanie umiejętności związanych z opanowywaniem języka jako systemu zasad gramatycznych, syntaktycznych, leksykalnych itd. wraz z analizą samego charakteru języka jako zjawiska społeczno-kulturowego. Ten komponent nazwany *language awareness* zwraca uwagę na kulturowe oraz dyskursywne uwarunkowania języka, których obserwacja powinna dotyczyć również własnego języka i własnej kultury, które stają się swego rodzaju „pomostem” (Byram, 1991). Z drugiej strony, byramowska świadomość kulturowa uzupełnia niejako tę językową – kieruje uwagę w stronę zjawisk i wartości kulturowych, które znajdują swoje odzwierciedlenie w języku. Ten element zwany *cultural awareness* związany jest ze zgłębianiem schematów, wzorców funkcjonowania kultur i odnosi się również do kultury własnej uczących się. Postulowany przez Byrama i Zarate (1994) oraz przez Kramsch (1998) modelowy *rozmówca interkulturowy* (ang. *intercultural speaker*) odznacza się właśnie taką kompetencją, która opiera m.in. na analizie własnego funkcjonowania jako podmiotu kulturowego, dzięki czemu możliwe staje się dotarcie do ogólnych mechanizmów kulturowych i budowanie świadomości obejmującej wyższy poziom ogólności<sup>9</sup>. Wydaje się, że ta koncepcja glottodydaktyczna położyła podwaliny pod zmiany w kierunku kompleksowego rozwijania KI, nie ignorując zasobów (kulturowych) uczących się, a postrzegając je jako wartościowy punkt odniesienia dla rozwijania „kulturowej metaanalizy”.

---

<sup>8</sup> Ang.: “Although foreign language teachers may resist the emphasis on the learners’ own culture and selves, it should not be dismissed without more ado. For an intercultural competence and a deeper self-understanding are far from being mutually exclusive”.

<sup>9</sup> Zgodnie z myślą Byrama (1991: 23): „(...) By pomóc uczniom zrozumieć tę kulturową wiedzę, nauczyciel najpierw porównałby ją do ich własnej, niewyartykułowanej kompetencji kulturowej i zacząłby ich uświadamiać co do ogólnej natury kulturowego zachowania” (tłumaczenie własne autorki, ang.: „(...) In order to help pupils to understand that cultural knowledge, the teacher would compare it with their own unarticulated cultural competence and begin to make them aware of the nature of cultural behavior in general”).

## 5. Kultura własna a rozwijanie KI współcześnie

W dzisiejszej perspektywie skłaniamy się do podejmowania kwestii KI w nieco odmienny sposób niż dawniej, na co silny wpływ ma m.in. współcześnie obserwowalna heterogeniczność kultur i ich ciągłe przenikanie się (Wilczyńska, 2005). Zmiany te wynikają również w jasny sposób z przedstawionej w artykule ewolucji modeli glottodydaktycznych. Oznacza to, że obecnie – co zapoczątkował Byram już na początku lat 90. – zdecydowanie bardziej podkreśla się rolę tożsamości kulturowej uczących się w procesie kompleksowego nauwania/uczenia się języka obcego.

W świetle KI świadomość odwoływania się do tej tożsamości jest więc kluczowa, by możliwe stało się zrozumienie własnego działania i dotarcie do własnych standardów (Thomas, 2010) czy skryptów kulturowych (Wierzbicka, 1999), do których często implicytnie się odnosimy (ma to związek z pewnego rodzaju nieuświadomioną „wielowarstwowością” kultury i jej modelem jako „góry lodowej”; por. Weaver, 1986). Otóż wydaje się, że dopiero odkrycie i zrozumienie sposobów własnego funkcjonowania jako podmiotu kulturowego ułatwia dotarcie do motywów i pobudek Drugiego, który, przyjmując określoną postawę, bazuje na własnych normach i wartościach społeczno-kulturowych (por. Bechtel, 2003; Busch, 2005). W ten sposób można też zaobserwować i uchwycić mechanizmy, według których kultury działają w ogóle, a także zasady generatywne i organizacyjne, które nimi rządzą (Venel Guignard, 2012), co przekładać się może na szerszą perspektywę w chwili interakcji z Drugim.

Jak trafnie podsumowuje aktualne tendencje Miłułka (2014: 84), w KI „nie chodzi zatem już tylko o wiedzę o kulturze np. Niemiec, a raczej świadomość swej własnej kultury, lecz także o wiedzę dotyczącą funkcjonowania kultur w ogóle” czy „świadomość zjawisk kulturowych w ogóle” (Karpińska-Musiał, Orchowska, 2019: 399), jak również o zrozumienie zjawiska kulturowości (por. Wilczyńska i in. 2019: 122). W momencie spotkania z inną kulturą konieczna jest wiedza nie tylko o niej, ale też o kulturze własnej, gdyż to właśnie ta pozwala na interpretację odmiennego zachowania i reakcji (Miłułka, 2014) oraz na negocjacje kulturowych konceptualizacji (por. Myczko, 2005; Sharifian, 2013). Warto również zaznaczyć, że samo pojęcie *interkulturowy/a* poprzez swój przedrostek *inter-* (łac. *między, wspól-*) sugeruje pewną relację, współzależność: jest to więc swego rodzaju wypadkowa, wielostronny związek tego, co „własne” i tego, co „inne”<sup>10</sup> (por. Zator-Peljan, 2014). KI implikuje tym samym równoczesną refleksję nad „własnym”

---

<sup>10</sup> Ma to związek ze zjawiskiem tzw. nakładania się kultur (ang. *cultural overlap*), tutaj rozumianych jako interakcji między kulturą własną a obcą (por. Thomas, 2010; Spychała-Wawrzyniak, 2016; Kuchta, 2017).

i nad „innym” – nad tym, jak odnośne kultury funkcjonują, do jakich standardów i wartości się implicytnie odnoszą, według jakich schematów działają, a to w konsekwencji pozwala na zaobserwowanie pewnych ogólnych mechanizmów organizacyjnych. W tej perspektywie uświadomienie sobie funkcjonowania własnej kultury i tożsamości stanowi punkt wyjścia dla analizy na wyższym poziomie ogólności. Świadomość *metakulturowa*, która się w ten sposób konstruuje, umożliwia wnikliwszą obserwację kulturowych przejawów w podejściu Drugiego, zwraca też uwagę zwłaszcza na wymiar werbalny (por. Charaudeau, 2001; Kerbrat-Orecchioni, 2005), szczególnie interesujący w kontekście glottodydaktycznym.

## 6. Zakończenie

Reasumując: obecnie w glottodydaktyce zauważyć można spore zmiany w ukierunkowaniu kompleksowego rozwijania KI, postrzeganego obecnie jako proces, w którym należy brać pod uwagę tożsamość uczących się kształtowaną przez ich własną kulturę. Przedstawiona w artykule analiza różnych metod i podejść glottodydaktycznych pod tym kątem pozostawia z pewnością wiele pytań, zwłaszcza jeśli chodzi o praktyczne rozwiązania dydaktyczne. Pozwala ona jednak na krótką refleksję podsumowującą aktualne tendencje i potencjalne efekty związane z przyjęciem takiej postawy. W tym kontekście warto przede wszystkim zaznaczyć raz jeszcze, że podejście interkulturowe, wzorowane na poglądach Byrama, w bardziej kompleksowy sposób traktuje proces nauczania/uczenia się języka obcego, w tym także doskonalenia KI. Klasyczne koncepcje, kładąc nacisk na wiedzę deklaratywną – co niejako rozumiały, bo przecież stanowi ona jedną z podstaw odnośnej kompetencji – dotyczącą kultury związanej z danym językiem obcym, nie wspierają rozwijania właściwie ukierunkowanej postawy refleksyjnej, a to w prosty sposób może prowadzić do powstawania krzywdzących stereotypów. Taka refleksja wymaga odpowiedniego wypracowania, opartego na obserwacji organizacji i funkcjonowania kultur oraz kształtowanych przez nie podmiotów, która to analiza wydaje się najbardziej naturalna i dostępna w odniesieniu do własnej kulturowej tożsamości i zbiorowości.

Obecnie popularyzuje się takie modele rozwijania KI, które opierają się na pracy nad ogólną wiedzą i świadomością co do złożoności kultur oraz ich systemowego charakteru. To z kolei przekłada się na całościowy rozwój jednostki, czyli uczącego się, który udoskonala swoje umiejętności metaanalizy możliwe do wykorzystania w innych dziedzinach czy sferach życia. Dzięki tak wypracowanemu podejściu do KI, nauka języka obcego staje się „pełniejsza” – zdaje się akcentować kluczowe zrozumienie „rzeczywistości społecznej”, o której mówił Sapir (1978), postulując konieczność kształtowania świadomości opartej na badaniu własnej kultury i tożsamości.

## BIBLIOGRAFIA

- Bechtel M. (2003), *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Białek M. (2017), *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 14–20.
- Bolten J. (2006), *Kompetencja interkulturowa a kształcenie kompleksowe. Teoria i praktyka przekazu kompetencji interkulturowej w biznesie*, (w:) Maciewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo WSB, s. 37–46.
- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: PWN.
- Busch D. (2005), *Interkulturelle Mediation. Eine theoretische Grundlegung triadischer Konfliktbearbeitung in interkulturell bedingten Kontexten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Byram M. (1991), *Teaching culture and language: towards an integrated model*, (w:) Butjes D., Byram M. (red.), *Mediating Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 17–30.
- Byram M., Zarate G. (1994), *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Charaudeau P. (2001), *Langue, discours et identité culturelle*. „Éla. Études de linguistique appliquée”, nr 123-124, s. 341–348.
- Charaudeau P. (2009), *L'identité culturelle entre soi et l'autre*, (w) Materiały konferencyjne z Louvain-la-Neuve 2005. Online: <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html> [DW 28.12.2019].
- Golka M. (1992), *Kultura jako system*. Poznań: Ośrodek Wydawnictw Naukowych.
- Grucza F. (1989), *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, (w) Grucza F. (red.), *Bilingwizm, bikulturyzm – implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 9–49.
- Hall E. T. (1976), *Ukryty wymiar*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Karpińska-Musiał B., Orchowska I. (2019), *Międzykulturowość jako przestrzeń dla transdyscyplinarnej metaanalizy w glottodydaktyce i pedagogice międzykulturowej – pola współ-/niezależności pojęć, paradygmatów i celów kształcenia*. „Neofilolog”, nr 52(2), s. 389–410.
- Keesing R. (1974), *Theories of culture*. „Annual Review of Anthropology”, nr 3, s. 73–97.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2005), *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

- Kramersch C. (1991), *Culture in language learning: a view from the United States*, (w:) De Bot K., Ginsberg R., Kramersch C. (red.), *Foreign Language Research in Cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, s. 217–240.
- Kramersch C. (1998), *The Privilege of the Intercultural Speaker*, (w) Byram M., Fleming M. (red.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 16–32.
- Kuchta J. T. (2017), *Kształcenie kompetencji interkulturowych w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego*. „Roczniki Humanistyczne”, tom LXV, nr 10, s. 59–71.
- Mackiewicz M. (2005), *Jeszcze raz o modelu z Tybingi. Wsparcie kompetencji interkulturowej czy utrwalenie stereotypów?* (w) Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo WSB, s. 55–62.
- Matsumoto D., Juang L. (2007), *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.
- Mihułka K. (2014), *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język - kultura, interlingwalizm – interkulturowość*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 78–87.
- Myczko K. (2005), *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, (w) Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo WSB, s. 27–35.
- Neuner G. (2003), *Les mondes socioculturels intermédiaires dans l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes*, (w) Byram, M. (red.), *La compétence interculturelle*, Strasbourg: Éditions du Conseil de l’Europe, s. 15–66.
- Polok K. (2006), *Glottospołeczne elementy akulturacji. Od teorii do praktyki*. Katowice: Oficyna Wydawnicza GWSH.
- Porcher L. (1988), *Programmes, progrès, progressions, projets dans l’enseignement/apprentissage d’une culture étrangère*. „Études de linguistique appliquée”, nr 169, s. 91–100.
- Puren Ch. (1988), *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*. Paryż: Nathan-CLE International.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauce, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Sapir E. (1978), *Kultura, język, osobowość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Sharifian F. (2013), *Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language*. „Multilingual Education”, nr 3. Online: <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-7> [DW 22.04.2020].
- Spychała-Wawrzyniak M. (2016), *Trening interkulturowy podczas lekcji języka obcego na przykładzie języka hiszpańskiego*, (w) Jaroszevska A. i in. (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego*.



Między teorią a praktyką nauczania. Warszawa: Instytut Romanistyki UW, s. 77–94.

- Thomas A. (2001), *Fremdheitskonzepte in der Psychologie als Grundlage der Austauschforschung und der interkulturellen Managerausbildung*, (w:) Wierlacher A. (red.), *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung*. München: Indicum Verlag, s. 257–281.
- Thomas A. (2010), *Culture and Cultural Standards*, (w:) Thomas A. i in. (red.), *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation*. Göttingen/Oakville: Vandenhoeck & Ruprecht, s. 17–27.
- Venel Guignard M.-D. (2012), *La culture de l'Autre: un miroir ? „Synergies Mexique”*, nr 2, s. 71–82.
- 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, s. 111–145.
- Wierzbicka A. (1999), *Język – umysł – kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska W. (2005), *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?* (w) Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 15–26.
- Wilczyńska W. i in. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zator-Peljan J. (2014), *Wpływ kultury własnej na postrzeganie innych obszarów kulturowych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 32–38.



**Teresa Maria Włosowicz**

Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

<https://orcid.org/0000-0001-8767-9332>

[melomane.plurilingue@gmail.com](mailto:melomane.plurilingue@gmail.com)

## ***Teaching and learning French as a third or additional language in an international context: selected aspects of language awareness and assessment***

### **Abstract**

The article investigates the teaching of French as a third or additional language (De Angelis, 2007) at the beginning level to international students from different language backgrounds and their learning of that language, as perceived by the students themselves, as well as revealed by tests. Special attention is paid to the areas of difficulty perceived by the students, their perception of the similarities and differences between French and their native languages as well as between French and other languages they already know, especially English, and of the teaching strategies, which included cross-linguistic awareness-raising. Assessment of their progress in French is also considered. The study involves a combination of two methods: long-term classroom observation and assessment of 29 students, and a questionnaire filled out by 20 of those students. As the results show, the participants' awareness of similarities and differences is fairly high, but their attitudes towards awareness-raising, feedback, etc. vary considerably. The tests are both formative and summative (but also providing feedback). However, the feedback was mutual: apart from giving feedback to the students, the author could also modify her teaching according to their problems and wishes concerning the French classes.

**Keywords:** language awareness, assessment, feedback, French as a third or additional language

**Słowa kluczowe:** świadomość językowa, ocenianie, informacja zwrotna, język francuski jako język trzeci lub kolejny

## 1. Introduction

The aim of the study is an investigation of teaching French as a third or additional language (De Angelis, 2007) to international students who have different linguistic repertoires, the assessment of their learning outcomes, and their perception of the French language in the light of their language awareness. What is broadly defined here as the students' perception of the French language includes areas of difficulty, as well as the similarities and differences between French and other languages known to them. Also taken into consideration is their perception of the French language course, including awareness-raising, the teacher's assessment of their progress in French, and their attitudes towards assessment in general. As teaching and learning are inextricably connected, the acquisition of French is analysed both from the teacher's and the students' points of view. Moreover, while the teacher's assessment is accompanied by a considerable amount of feedback, the students' comments and expectations are also taken into account as feedback for the teacher, so the feedback is largely mutual.

What is particularly important is that the participants are all at least bilingual, so they can be assumed to have a higher level of language awareness than monolinguals learning a second language (Hufeisen, 2018; Jessner, 1999; Klein, 1995). In accordance with Hufeisen's (2018) Factor Model, it can be supposed that they have already developed strategies specific to the learning of foreign languages and, at the same time, they know more languages, which can serve as potential sources of transfer. This is especially important in the case of students whose native languages are more distant from French (for example, Azerbaijani, Albanian or Georgian), but whose knowledge of English can serve both as a source of language transfer and a point of reference. The language of instruction is English, as the learners are not advanced enough to understand explanations in French. However, it cannot be taken for granted that they can apply their language awareness to the learning of French. Yet another problem in teaching and evaluating multilinguals is the fact that the presence of several languages in their linguistic repertoires leads to cross-linguistic interaction (Herdina and Jessner's (2002: 29) term used to cover transfer, interference, etc.) and, as a result, assessment based on monolingual norms might be unfair (Gorter, Cenoz, 2017).

However, while the criteria of assessment for research purposes may, for example, accept non-target forms as being communicatively effective, official course assessment often has to show if the goals set in the syllabus have been met. Thus, one might have a dilemma whether to assess one's students' language production, taking into consideration their multilingual repertoires,

or to give them grades based on the target structures they are supposed to master. On the basis of the results, we will attempt to suggest an answer to the problem of assessing multilingual students' French (or, more generally, a third or additional language) in an international context.

The assessment of the participants' French language skills in this study is based on formative tests conducted during the semester and summative tests at the end of it (Bachman, 2014), as well as on the observation of their participation in classroom activities. In addition to this, their language awareness and attitudes are investigated by means of a questionnaire. Even though the responses to the questionnaire are inevitably subjective and certain inconsistencies may be due to the students' individual perception or expectations, the responses can be assumed to reveal important information about the students' individual processes of learning French.

## **2. Assessment as a component of foreign language teaching**

Teaching generally involves some assessment. This can be divided into formative assessment, which 'takes place during instruction and learning and is intended to provide feedback for the improvement of both' (Bachman, 2014: 8), and summative assessment, which 'typically takes place at the end of instruction and learning and is intended to provide feedback for making decisions about advancement, progress or certification' (Bachman, 2014: 8). However, the distinction between these types of assessment is not clear-cut, as the same data can serve the purposes of either formative or summative assessment (Rea-Dickins, 2007: 509). According to Black (1998: 35, as cited in Rea-Dickins, 2007: 509), '[t]he formative and summative labels describe two ends of a spectrum in school-based assessment rather than two isolated and completely different functions.' Still, the practical purposes of testing are of particular importance. As Bachman (2014: 14) concludes, the main challenges to language testers are related to contexts in the real world where test results are the basis for decisions about learners and institutions.

Another division of assessment is based on two modes: the implicit mode, which is continuous, integrated with teaching and 'the teacher and the students are essentially unaware that assessment is taking place' (Bachman, 2014: 8), and the explicit mode, which is distinct from teaching and is perceived by both the teacher and the students as assessment (Bachman, 2014: 9). According to Bachman and Palmer (2010: 29, as cited in Bachman, 2014: 9), both forms of assessment can serve formative and summative purposes, for example, implicit observation of a student's participation in classes can influence the teacher's decision about the final grade, or the results of an explicit test can prompt the teacher to focus on a specific area.

Consequently, both modes of classroom-based assessment (Hill, McNamara, 2012: 396) are necessary and can be regarded as complementary. Obviously, assessment is not limited to tests and examinations, which is why Rea-Dickins (2001, as cited in Hill, McNamara, 2012: 396) has proposed the notion of ‘assessment opportunity’, which includes a wide range of assessment activities. Some of these are unplanned and intuitive and may sometimes not be considered assessment, but according to Hill and McNamara (2012: 397), they should be included in the definition of an assessment opportunity, which covers:

any actions, interactions or artifacts (planned or unplanned, deliberate or unconscious, explicit or embedded) which have the *potential* to provide information on the qualities of a learner’s (or group of learners’) performance.

In other words, the processes of language teaching and learning provide a number of assessment opportunities, which can be exploited by both the teacher and the students to analyse the current situation and achieve better results. Apart from test results, feedback can involve comments on particular tasks and utterances, as well as on homework (Edelenbos, Kubanek-German, 2004: 279–280).

A teacher should thus develop ‘diagnostic competence’ or ‘the ability to interpret students’ foreign language growth, to skilfully deal with assessment material and to provide students with appropriate help in response to this diagnosis’ (Edelenbos, Kubanek-German, 2004: 260). It should include openness, a reflective approach to teaching, the ability to select and adapt various assessment instruments, to correct one’s own expectations, as well as to promote learning by developing learner autonomy, language awareness and self-assertiveness (Edelenbos, Kubanek-German, 2004: 277–279). Following Bransford et al. (2000), Edelenbos and Kubanek-German (2004: 279) remark that a teacher should be able to call on his or her students’ earlier knowledge and integrate it into current teaching, which allows him or her to ask the right questions and give appropriate feedback.

However, in multilingual contexts assessment is particularly complex, as the students’ earlier knowledge includes other languages than the language of instruction and the target language, also languages which are unknown to the teacher and/or to other learners. This begs the question of how to evaluate learners’ performance which includes code-switching, borrowing or transfer from their native languages, especially negative transfer. The traditional approach to language teaching has kept languages separate (Gorter, Cenoz, 2017: 235). As a result, language assessment has focused on testing the knowledge of isolated languages. As Gorter and Cenoz (2017: 236) remark:

Languages are evaluated separately and language proficiency is usually compared to that of a monolingual native speaker without taking into account the student's knowledge of other languages and penalizing the influence and use of other languages.

However, according to Cenoz and Gorter (2011, 2015, as cited in Cenoz, Gorter, 2017: 238), activating all of learners' linguistic resources makes learning more efficient than in the case of learning each language separately. A consequence of multilingual learning might be assumed to be multilingual assessment. According to Shohamy (2011: 427, as cited in Gorter, Cenoz, 2017: 243), mixing languages allows multilinguals to express themselves more effectively, which is why language assessment should use multilingual tasks. In a similar vein, Gorter and Cenoz (2017: 245) remark that traditional approaches 'might have been useful when school populations were more homogeneous' and conclude that now, in the globalised world, they should be replaced by holistic approaches.

Arguably, the question of how to implement such approaches remains largely unsolved. First, some standards of language proficiency should not be abolished, especially in the case of students studying foreign languages for professional purposes, such as future teachers and translators. As the present author suggested elsewhere (Włosowicz, 2017), a functional approach to language testing might be a solution, taking into consideration the purpose of studying the language, for example, obtaining a certificate. Supposing a Polish teacher of English taught his or her pupils to mix Polish with English indiscriminately, they would not be able to communicate properly in an English-speaking country. However, at lower levels of proficiency, explanations in the native language and even L1-based communication strategies are acceptable. Second, multilingual teaching does not have to result in language mixing as such, but rather in establishing associations between the different languages and building a multilingual repertoire (cf. Müller-Lancé, 2003). Therefore, raising awareness of the similarities and differences between the languages can make the students learn the target language more consciously, use learning strategies and, as a result, facilitate language learning, which the present author applies in her teaching of French to international students.

### **3. Language awareness in multilinguals**

Learning several languages results in the acquisition of not only language competence and skills, but also of language learning experience, learning strategies and increased language awareness. Hufeisen's Factor Model 2.1 (Hufeisen, 2018) illustrates the factors that influence the acquisition of each

subsequent language. The greatest qualitative difference is the one between L2 and L3 learning, as in the case of L3 some foreign language specific factors are already in place, such as '[i]ndividual foreign language learning experiences and strategies (ability to compare, transfer, and make interlingual connections), previous language interlanguages, interlanguage of target language(s),...]' (Hufeisen, 2018: 186). In L4 learning, the only additional factor is the L4 interlanguage and language-specific factors related to it.

Language awareness is defined as 'explicit knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use' (Garrett, James, 2000: 330, as cited in Byram, 2012: 6). On the other hand, James (1996: 139–140) defines language awareness as 'the possession of metacognitions about language in general, some bit of language, or a particular language over which one already has skilled control and a coherent set of intuitions.' By contrast, in James's view (1996: 141), consciousness of language relates to what learners do not know yet and what they have to learn. Following Rutherford and Sharwood Smith's definition of consciousness raising (1985: 274, as cited in James, 1996: 141) as 'the deliberate attempt to draw the learner's attention specifically to the formal properties of the target language', James (1996: 141) describes consciousness raising as 'an activity that develops the ability to locate and identify the *discrepancy* between one's present state of knowledge and a goal state of knowledge.'

Hence, one must be conscious of what still needs to be learnt and aware of the target language forms. To become available for intake, a piece of input must be noticed by the learner. Moreover, according to Widdowson (1992: 107, as cited in James, 1996: 145), introducing a metacognitive dimension into language pedagogy would involve comparisons between the native and the foreign language. Still, apart from differences, learners should be made aware of similarities. As Jessner (1999: 207) concludes, 'metalinguistic awareness can be increased through teaching similarities between languages.' By focusing on similarities, one can activate learners' prior knowledge and facilitate the acquisition of a further language.

It can be assumed that awareness and consciousness-raising activities should be part of foreign language teaching. Students should be given feedback so as to become conscious of what language areas they should work on (e.g. grammar, pronunciation, etc.), and, at the same time, they should be made aware of the similarities and differences between the target language and the languages they already know. This approach is also adopted by the present author in her French language course, and it includes such teaching strategies as drawing the students' attention to similarities and differences between French and the languages known to them, such as Spanish, as well



as encouraging the discussion of possible similarities between French and languages known to the students but not to the teacher, such as Georgian.

As Bialystok (1985: 259–260) observes, teaching strategies have an effect on learning and a disparity between teaching strategies and learners' skills and strategies may reduce the benefits of instruction. For example, if a drill aiming at automating the use of a grammar structure goes beyond the learners' knowledge of the forms in question, such a strategy will fail. Another possible cause of failure is that the students are 'ideologically, pragmatically, or motivationally opposed to the strategy' (Bialystok, 1985: 260). Therefore, there should be at least minimal congruity between teaching and learning strategies. In fact, adult learners seem to know their learning needs and preferences (Wesche, 1981, as cited in Bialystok, 1985: 260) and may expect to be taught by the methods they are accustomed to (Włosowicz, 2016: 277).

Therefore, in order to find out whether the present author's teaching and assessing strategies were compatible with the international students' expectations and, in case of a disparity, to enable her to negotiate a solution, the students were given a questionnaire. As multilingual learners often have increased language awareness, it could be assumed that the awareness-raising and feedback would be appreciated by them, but it must be remembered that higher language awareness cannot be taken for granted either (Włosowicz, 2009).

## **4. The study**

### **4.1. Participants**

The overall study, including French language tests and classroom observation, was carried out during a French course for international students at WSB University in Dąbrowa Górnicza, with 29 participants whose native languages included: Spanish (9 participants), Azerbaijani (5), Georgian (4), Polish (3), Ukrainian (2), Albanian (1), Portuguese (1), Uzbek (1), Turkmen (1), Kazakh (1) and Lao (1). They are all advanced in English. Most of the students from the former Soviet republics know Russian, and the students' language repertoires also include other languages, such as German, Italian, Spanish, Turkish, or even Thai (the student from Laos).

They are all beginners in French, except one Polish and one Azerbaijani student who are at an intermediate level, but as there is no choice between different proficiency levels, they have to attend classes with the beginners, revise what they already know and learn some new things. The author takes a personalized approach to them and gives them extra materials, written home assignments and individual conversations during office hours. The only

difference between the groups is that two groups (17 students) study French as their main foreign language and have 60 hours of French per semester and one group (12 students) takes French as their second foreign language (30 hours per semester), the main language being German, Spanish or Polish. This is why they took different tests, as the sixty-hour group had covered more material than the thirty-hour group.

It was, however, assumed that, as multilingual learners, they had comparable language awareness and could therefore complete the same questionnaire. The questionnaire was conducted with 20 participants, as nine students could not take part in it (for example, they were busy arranging formalities for an Erasmus scholarship.). Their native languages were: Spanish (5 participants), Azerbaijani (5), Polish (3), Ukrainian (2), Georgian (1), Turkmen (1), Kazakh (1), Albanian (1) and Lao (1).

#### 4.2. Method

As mentioned above, the study combines two methods, using different assessment opportunities. On the one hand, the students took tests during and at the end of the semester. The author observed their performance and gave them feedback. This was not just a case of marking the responses as correct or incorrect, the target answers were written in the event when a student provided an incorrect answer or left a gap, so that they could learn something from the feedback too.

As spoken feedback during the classes was not recorded, it will be only mentioned as qualitative observations, but the test results have been analysed by means of chi-square tests comparing the number of correct, partly correct, and incorrect responses as well as 'avoidance' (an umbrella term for all gaps, including deliberate avoidance, or failure to retrieve the answer, etc.) for the different language groups for each task type: 1) vocabulary/semantics, 2) prepositions, 3) adjective endings, 4) error correction (correcting errors in sentences, based on the assumption that recognition is easier than production), and 5) a multiple-choice task.

As regards the criteria of correctness, the category of correct answers includes answers which are both semantically and formally (grammatically and orthographically) correct, for example: 'poivrons', in: 'je voudrais deux p\_\_\_\_\_verts, un oignon et trois tomates' (I would like two red peppers, an onion and three tomatoes), or 'payez', in 'Vous p\_\_\_\_\_comment?' (How are you going to pay?). Examples of partly correct answers include: 'Vous vous connaisse?' (target: Vous vous connaissez? – Do you know each other?), 'Vous payer comment?', where the correct verb occurs in an incorrect form, or in

the case of nouns, 'deux poivron verts' (the singular instead of the plural). Partly correct prepositions include spelling mistakes which show that the student knew which preposition to use (e.g. 'a' instead of 'à'). By contrast, incorrect responses are either semantically incorrect (e.g. 'chez le market de fruits et légumes', for: chez le marchand de fruits et légumes (at the greengrocer's); in fact, this is a case of interference from English, as the French word for a market is 'marché'), grammatically incorrect (e.g. 'au Russie' instead of 'en Russie'), or both, as in: 'Vous voules quoi?' (target: 'Vous désirez?' – What would you like?). Here, the verb form is incorrect and, at the same time, the sentence would be quite impolite in the context.

In the case of error correction, a correct answer involved finding and correcting the error. A partly correct one involved finding the error but providing a non-target correction (e.g. j'ai besoin de légumes crus pour ma salade de fruits – I need raw vegetables for my fruit salad, where raw vegetables may fit in the context better than salmon). An incorrect answer involved either changing another part of the sentence, or providing a contextually incompatible 'correction' of the error (e.g. 'je voudrais une plaquette d'oranges' (I would like a bar of oranges), corrected to: 'un paquet' (a packet [of oranges])). Avoidance meant not correcting anything in the sentence. In fact, the criteria of analysis used in this article largely overlap with those applied to the students' performance on tests, as a correct answer corresponds to one point in a test, a partly correct answer corresponds to half a point, and for an incorrect answer or avoidance, they received zero points.

The first task type was broadly defined as vocabulary/semantics, as it involved filling in gaps with the appropriate words, but some grammatical information was also required in the case of verbs, yet the focus was on meaning (the appropriate lexical items in the context) and, if a verb form was incorrect, the answer was classified as 'partly correct'. However, it was not a typically grammatical task, such as putting verbs in the right forms. The words could also occur in a dialogue, not only in separate sentences. Examples of test items are included in Appendix 1 at the end of the article.

The preposition task involved completing sentences with the right prepositions, e.g. Le chien est \_\_\_\_\_ la table. Inserting some prepositions was also required in the vocabulary/semantics tasks (e.g. Marina habite \_\_\_\_\_ Moscou, \_\_\_\_\_ Russie) and then the results were calculated together with those of the preposition task and not with the lexical words in the vocabulary/semantics task. The adjective ending task was related to the spelling of nationality adjectives according to their gender (e.g. 'Walter est autrichie\_\_\_\_. Inge n'est pas autrichie\_\_\_\_, elle est alleman\_\_\_\_') and it was done only by the thirty-hour group. There were two error correction tasks (a few items are presented in

Appendix 1), which were done only in the sixty-hour group and their results are calculated together. Finally, the sixty-hour group did a multiple-choice task which covered different vocabulary and structures (for example, the partitive pronoun 'en') part of which is presented in Appendix 1.

Since no French textbook currently available includes all the elements in the right proportions (e.g. one or two exercises devoted to a new grammar structure can make students aware of its existence, but, arguably, they are not enough for them to learn the structure, or the topic of shopping covers books, multimedia and food in one handbook, and clothes in another), the course combines several textbooks instead of one. The main textbooks used in the course are *AlterEgo+*, A1, by Catherine Hugot et al. (2012), as well as *Grammaire progressive du français. Niveau débutant*, by Maïa Grégoire, with the participation of Gracia Merlo (2010), and *Le Nouveau Taxi ! A1*, by Guy Capelle and Robert Menand (2009). As is usually done at the beginning level, the course includes such topics as presenting oneself, countries and nationalities, food, shopping, describing people and places (including prepositions), and basic grammar structures, such as the present tense of verbs.

The language groups are as follows: Slavic (Polish and Ukrainian), Romance (Spanish and Portuguese), Turkic (Azerbaijani, Turkmen, Kazakh and Uzbek), Georgian (a Kartvelian language, not related to the other language groups (Velupillai, 2012: 78)), and 'other', as Albanian and Lao were put together as languages unrelated to any other language here and represented by single speakers (if a task was performed only by the sixty-hour group, the Albanian speaker's responses are taken into account; if a task was done only by the thirty-hour group, the Lao speaker's responses are analysed). Certainly, Albanian and Lao are not related to each other, but they are not related to French either, so they could be assumed to be languages distant from French. However, it must be remembered that, as they all knew English, even the speakers of more distant languages had some experience of a language sharing some similarities with French, including a number of cognates (Albanian is actually also Indo-European, but it belongs to a separate branch (Velupillai, 2012: 426)).

The questionnaire concerned the students' language repertoires and their perception of the classes, especially the cross-linguistic awareness-raising, as well as their attitudes towards assessment. The questionnaire is presented in Appendix 2 at the end of the article.

The research questions were: First, are there any differences in the students' performance in French depending on their native languages? Second, what, in their opinion, poses them particular difficulty? Third, to what extent do they notice similarities and differences between French and their native languages and other languages they know, and do they perceive them as a source of

facilitation or an obstacle? Fourth, what are their attitudes towards the French classes, (especially the awareness-raising), assessment and feedback?

### 4.3. Results

First of all, the qualitative results of informal classroom observation reveal the following problems: French pronunciation is difficult for the students regardless of their native language. Apart from sounds which are specific to French, such as /ʀ/, they often confuse /y/, as in 'étudiant' (student) and /u/, as in 'Louvre', and they tend to pronounce the mute 'e' at the end of words, for example, 'j'aime' /ʒɛm/ (I like/I love) sounds like 'j'aimais' /ʒɛ'mɛ/ (I liked/I loved). In fact, even though, as a Romance language, Spanish is generally related to French, the influence of Spanish on the L1 Spanish speakers' pronunciation is particularly visible, for example, 'ch' /ʃ/, as in 'marchand' (merchant/vendor), tends to be pronounced as /tʃ/, as in Spanish (though the influence of English cannot be excluded either). They also sometimes confuse /v/ and /b/. Thus, the perception of overall similarity between languages may lead to errors in areas where differences exist. Another problem might be some degree of speaking anxiety, but, as they are still beginners, it may be assumed that they do not yet feel ready to speak, so they should be given more time and practice.

As for the results of the French language tests, the correctness of the responses differs significantly for some tasks, but not for others. The contingency table for the vocabulary/semantics tasks is shown below (for both groups, as the vocabulary had been studied in class and the difficulty levels were comparable). (The numbers of responses are higher in some groups than the number of students might indicate, as the results of students who failed a test were calculated twice: those of the failed test and those of the retake; the problems were mostly revealed by the failed test, though the retake was not always fully correct either.)

Native language	Correct	Partly correct	Incorrect	Avoidance	Total
Slavic	132	16	14	1	163
Romance	235	49	28	8	320
Turkic	175	30	18	21	244
Georgian	89	15	18	7	129
Other	41	6	2	2	51
	672	116	80	39	907

Table 1: The contingency table for the vocabulary/semantics tasks.

The difference between the groups is statistically significant at  $p = 0.0036$  ( $df = 12$ ). Though most answers are correct, the numbers of partly correct and incorrect answers are particularly high in the Romance group (10 students),

while the avoidance rate is the highest in the Turkic group (8 students), and also in the Georgian one (4 students). While a long distance between languages makes learning difficult, a shorter distance and thus interference also lead to errors.

The next chi-square test was carried out for the error correction tasks. As they were done in the sixty-hour group, in the 'other' language group there is only the Albanian native speaker. The Slavic group only contained native speakers of Polish, and the Turkic group – only Azerbaijani speakers. The contingency table is presented as Table 2 below.

Native language	Correct	Partly correct	Incorrect	Avoidance	Total
Polish	32	2	7	1	42
Romance	80	2	23	7	112
Azerbaijani	56	4	16	8	84
Georgian	37	4	8	7	56
Albanian	13	0	2	1	16
	218	12	56	24	310

Table 2: The contingency table for the error correction tasks.

The difference between the groups is not statistically significant at  $p = 0.65$ ,  $df = 12$ . This indicates that the students' ability to find and correct errors did not depend on their native language, but rather on how well they had learnt the vocabulary and structures.

The students' ability to use the right prepositions in sentence contexts was also compared by means of a chi-square test. The contingency table is presented as Table 3 below.

Native language	Correct	Partly correct	Incorrect	Total
Slavic	22	4	7	33
Romance	60	10	16	86
Turkic	36	9	5	50
Georgian	27	1	6	34
Other	9	2	1	12
	125	26	35	215

Table 3: The contingency table for the preposition tasks.

Again the difference is not statistically significant at  $p = 0.5391$ ,  $df = 8$ , so it can be concluded that the use of prepositions did not depend on the students' native language, though the Romance language speakers made a larger number of errors than the other language groups. The Spanish speakers had problems with the French equivalents of the Spanish preposition 'en' ('in', but in some contexts also 'on'), which can have different equivalents in French, such

as 'dans' (dans l'avion – in/on the plane), 'en' (en Russie – in Russia), 'à' (à Paris – in Paris), or 'au' (with masculine names of countries, e.g. au Japon – in Japan) and made such errors as '\*dans Russie', '\*dans Danemark', '\*dans Hambourg', or '\*en Danemark', though the form '\*dans Hambourg' was also produced by two of the Georgian students.

The ability to use the right adjective endings was tested by a separate task only in the thirty-hour group, so the 'other' group only includes the native speaker of Lao. Similarly, as the only Portuguese speaker was in the sixty-hour group, all the Romance language speakers have Spanish as their L1. The results are presented in the contingency table below.

Native language	Correct	Partly correct	Incorrect	Total
Slavic	30	5	5	40
Spanish	38	1	1	40
Turkic	36	2	2	40
Lao	10	0	0	10
	114	8	8	130

Table 4: The contingency table for the adjective task

The results are not statistically significant at  $p = 0.1449$ ,  $df = 6$ . In general, the adjective endings were mastered fairly well by all the students, regardless of their native language.

Finally, the results of the multiple-choice test were calculated by means of a chi-square test. This task had been performed only by the sixty-hour group. The results are presented in the contingency table below.

Native language	Correct	Incorrect	Total
Polish	18	2	20
Romance	65	5	70
Azerbaijani	39	1	40
Georgian	28	12	40
Albanian	8	2	10
	158	22	180

Table 5: The contingency table for the multiple-choice task.

The difference between the language groups is statistically significant at  $p = 0.0014$ ,  $df = 4$ . It appears that the Azerbaijani speakers performed the best and the Georgian ones the least well, but, in the light of the results of the other tasks, it cannot be assumed that the multiple-choice test was more difficult for Georgian speakers because of the language distance. Rather, it was a matter of absence from classes, incorrect guessing, etc.

The areas the students perceived as of difficulty in French taken from the questionnaire, are presented in Table 6 below.

Native language	Grammar	Vocabulary	Spelling	Pronunciation	Speaking	Writing	Reading comp.	Listening comp.	Other	Total
Slavic	2	0	3	5	0	1	0	1	0	12
Romance	0	1	2	3	0	4	0	1	0	11
Turkic	4	2	5	3	4	2	2	4	1	27
Georgian	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Albanian	1	0	0	0	0	1	0	1	0	3
Lao	1	0	1	1	1	0	0	0	0	4
	9	3	11	12	5	8	2	8	1	59

Table 6: The areas of difficulty perceived by the participants (contingency table).

Quite predictably, pronunciation, spelling, writing and listening comprehension are among the language areas perceived as most difficult. Grapheme-phoneme mapping in French is quite complex, which is why learning to spell and to write it is difficult. As mentioned above, the students have problems with French pronunciation. Grammar is also regarded as difficult, though the differences are quite visible: while it is difficult for speakers of languages more distant from French, it is not perceived as difficult by the Spanish speakers, who can rely on a number of similarities. The chi-square test comparing the language groups did not reveal a statistically significant difference, ( $p = 0.0169$ ,  $df = 40$ ). It may be concluded that, except for the Spanish speakers, the other students perceive more or less the same structures and skills as difficult.

The students were also asked how difficult they found French in general. They were asked to mark their responses on a five-point Likert scale (1 – very easy, 5 – very difficult). In fact, they do not perceive French as particularly difficult, as the mean is 3.39, and their responses did not vary greatly ( $SD=0.85$ ). The students' responses concerning the similarity of their language and French are presented in the contingency table below:

Native language	Vocabulary	Grammar structures	Verb conjug.	Polite forms	Prepositions	Spelling	Pronunciation	None	Total
Polish	1	2	0	0	0	0	1	1	5
Ukrainian	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Spanish	5	1	1	0	1	1	3	0	12
Kazakh	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Turkmen	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Georgian	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Azerbaijani	1	0	0	1	0	0	1	3	6
Albanian	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Lao	1	1	1	1	1	1	1	0	7
	8	4	2	2	2	2	6	10	36

Table 7: The similarities perceived by the students between French and their native languages.



The most similarities were perceived by the Spanish speakers, but no Spanish speaker claimed there were no similarities (i.e. none of them marked the answer 'none'). Quite predictably, the most similarities between French and Spanish were observed in vocabulary. No similarities were observed by three Azerbaijani speakers, both Ukrainian speakers, and all the speakers of Kazakh, Turkmen, Georgian and Albanian. Rather surprisingly, the Lao speaker found some similarities, explaining that Laos used to be occupied by the French and a number of borrowings were still in use. However, the chi-square test did not reveal a significant difference between the groups, ( $p = 0.97$ ,  $df = 56$ ). In other words, apart from the Spanish speakers, most of the students perceive few or no similarities between French and their native languages.

The question whether the similarities made learning French easier or more difficult was answered by only five students: Two Spanish speakers claimed that similarities facilitated understanding and pronunciation, and provided a frame of reference respectively. A Polish speaker noticed the similarity in pronunciation between /*ö*/ in French and 'ą' in Polish. The Kazakh native speaker wrote that it did not make learning difficult, as the languages were not similar (apparently, she meant less risk of interference), and an Azerbaijani speaker wrote 'not much', which suggests 'not much facilitation'.

By contrast, the differences perceived by the students between French and their native languages are presented in Table 8 below.

Native language	Vocabulary	Grammar structures	Verb conjug.	Polite forms	Prepositions	Spelling	Pronunciation	Other	Total
Polish	0	1	0	2	1	1	1	1	7
Ukrainian	1	2	2	1	1	2	2	0	11
Spanish	0	1	2	1	0	2	3	0	9
Kazakh	1	1	0	1	1	0	0	0	4
Turkmen	1	0	1	0	0	1	1	0	4
Georgian	1	1	1	1	1	1	1	0	7
Azerbaijani	4	4	4	1	4	4	3	0	24
Albanian	1	0	0	0	1	0	0	0	2
Lao	1	1	1	1	1	1	1	0	7
	10	11	11	8	10	12	12	1	75

Table 8: The differences perceived by the students between French and their native languages: a contingency table.

As the results of the chi-square test show, the difference between the groups is not statistically significant, ( $p = 0.9910$ ,  $df = 56$ ). The students perceived differences in all language areas, especially in pronunciation and spelling, but also in vocabulary, grammar and the use of polite forms. A native Polish speaker also noticed cultural differences resulting in a different logic.

However, the responses to the question whether the differences facilitated learning or made it more difficult varied considerably. While some students claimed that the differences between French and their native languages (Turkmen, Azerbaijani) made learning French more difficult, the Georgian took a neutral position ('Neither. Since both are very different, they don't affect my studies'), and one Polish and one Ukrainian student found the differences facilitating (the latter wrote he would not combine French and Ukrainian in speech).

As for the perception of similarities and differences between French and other languages, 7 students perceived similarities between French and English, 5 – between French and Spanish, 3 – between French and Italian, and, one in each case, between French and Russian, Portuguese and German. As for the differences between French and other languages known to the students, 4 students perceived differences between French and English, 3 between French and German and also 3 between French and Russian, 2 between French and Spanish, and, one in each case, between French and Polish, Lao (actually, the student's native language), Korean and Thai. Again, the respondents' attitudes towards similarities and differences vary from the perception of facilitation by similarities (e.g. similarities between English and French make learning French easier for an Azerbaijani speaker, and similarities between Spanish and French make it easier for a Polish speaker, though sometimes she mixes those languages), through the perception of difficulty caused by differences (e.g. the need to learn everything anew) and a more neutral position ('No, it doesn't, I need to learn new ways of thinking in order to learn'), to the admission that the student does not know.

The last part of the questionnaire concerned the students' attitudes towards different aspects of the French language course, feedback and assessment. They were asked to mark on a five-point Likert scale the extent with which they agreed with each statement (see Table 9).

In general, the students like the way the French classes are conducted (mean = 3.71), though, given the high standard deviation, there is considerable divergence. Similarly, they quite appreciate the fact that revision and consolidation activities are based on different textbooks (mean = 3.85, SD = 1.35). As the author believes that activities should be varied to keep students interested, the classes involve reading, listening, dialogues, grammar, pronunciation, cultural information and even games, which largely overlaps with the structure of modern language textbooks. However, as no French language textbook seems to contain everything, the author supplements the main textbook, *Alter Ego+*, A1 (Hugot et al., 2012), with other materials (see Section 4.2. above).

Statement	Mean	Standard deviation
I like the way the French classes are conducted because they include different skills (...).	3.71	1.31
I appreciate the feedback from our teacher because it helps me to improve my French.	3.94	1.2
I feel that our teacher corrects us too much.	2.3	1.17
We are still beginners, so we need to be corrected.	4.25	0.91
I wish we were not evaluated yet because we are still beginners.	2.9	0.97
I do not like being evaluated at all.	2.74	1.45
I like it when our teacher makes us aware of similarities and differences between French and the languages we already know.	3.7	1.45
I appreciate it that our teacher takes a personalized approach and points out the sources of our errors to us (...).	4.15	1.14
I wish the influence of other languages on our French could be taken into consideration in the evaluation, but I realise that the tests have to be the same for everybody and based on the material we have studied.	3.89	1.05
Our teacher is fair and we get the grades we deserve.	4.26	1.05
Learning a foreign language always requires a lot of effort, so we cannot expect the French course to be easy.	4.35	0.75
I appreciate it that we revise the material and do similar activities from different textbooks in order to consolidate our knowledge.	3.85	1.35
I like it when we discuss the similarities and differences between French and other languages.	3.53	1.39
I would rather our teacher spoke only about French and did not talk about similarities and differences between it and other languages.	2.35	1.23

Table 9: The students' attitudes towards the French classes, feedback and assessment.

As for feedback, the students appreciate it (mean = 3.94) and do not think that the teacher corrects them too much (mean = 2.3). They realise that, as beginners, they need to be corrected (mean = 4.25) and they are quite unanimous about it (SD = 0.91). Similarly, they do not agree that they should not yet be evaluated at that level, nor that they do not like evaluation at all. Apparently, they are used to evaluation and regard it as an inherent part of their studies. They realise that the tests have to be the same for all students, regardless of their language backgrounds (mean = 3.89, SD = 1.05). They also generally think that the teacher is fair and gives them the grades they deserve (mean = 4.26, SD = 1.05).

There are bigger differences between the students' attitudes towards pointing out similarities and differences between languages to raise their language awareness, as well as of the sources of their errors (e.g. negative transfer from Spanish into French). They quite like being shown cross-linguistic similarities and differences (mean = 3.7), but their opinions differ, as the standard deviation is very high (1.45). However, this is not the overall tendency, as in response to the statement that they would like the teacher to speak French

only, the mean was only 2.35 and the standard deviation was slightly lower (1.23). They actually like discussing similarities and differences between languages (mean = 3.53) and they appreciate the teacher's personalised approach, including pointing out the sources of errors (mean = 4.15).

Finally, they realise that learning a foreign language requires a lot of effort, so they cannot expect the French course to be easy (mean = 4.35), and their answers do not vary greatly (SD = 0.75). This is also evidence of their language learning experience and language awareness (and also language consciousness, as they realise how much they still have to learn).

## 5. Conclusions

To answer the research questions, first, there are differences in the students' performance depending on their native languages, but these are statistically significant only in the case of vocabulary and semantics, and the multiple-choice task. Even so, in the latter case, the correctness of the answers mostly depends on factors other than language distance. In fact, the influence of the native language on French is not so clear-cut. On the one hand, while similarities generally facilitate learning (cf. Kellerman, 1987) (facilitation which is to some extent noticed by the students), transfer can also be negative, as shown by the native Spanish speakers' errors in French. Moreover, they all know English and some of them know Russian, so even for speakers of very distant languages (Georgian, the Turkic languages, etc.) French is not the first Indo-European language they have ever studied, but while studying English and/or Russian, they developed some appropriate learning strategies. Indeed, the native speaker of Lao wrote that, even though French was difficult for her, English helped her to some extent. Thus, language acquisition by multilinguals is highly complex and, in accordance with the Factor Model (Hufeisen, 2018), the native language is only one of a number of factors, as there are more languages in their linguistic repertoires, different learning experiences, etc.

Second, areas of language that pose the students particular difficulty also differ. As French contains some sounds that are difficult to pronounce, and some grapheme-phoneme mappings are easy to confuse (for example, /u/ spelled 'ou' and /y/ spelled 'u'), pronunciation is perceived as particularly difficult, as are other skills connected with sound production or recognition (speaking and listening comprehension). As grapheme-phoneme mapping relates to spelling, the students find spelling and writing difficult too. Grammar is also perceived as difficult, except for the Spanish speakers, who can rely on similarities between the Romance languages.

Third, the students' perception of similarities and differences between French, their L1s and other languages they know generally reflects the actual language areas in which those similarities and differences can be observed. Speakers of Spanish perceive the most similarities, especially in vocabulary, while speakers of more distant languages, such as Albanian, Georgian or the Turkic languages, do not notice any similarities. The areas in which they perceive differences (spelling, pronunciation and to some extent grammar) largely overlap with the areas of difficulty they indicated. However, as to whether this facilitates or inhibits learning, their perceptions vary from a view that similarities and difficulties caused by differences have a facilitative effect, to the opposite view that differences prevent them from mixing languages. Thus, the perception of such effects is largely individual.

Fourth, the students' attitudes towards the French classes are generally positive, albeit varied. They realise the importance of feedback and appreciate it, and they also regard the assessment as fair. With a few exceptions they appreciate the awareness-raising, especially pointing out similarities and differences between languages to them. The exceptions are probably due to those students' language learning experience. In fact, as their levels of language awareness are already high, the students are likely to benefit from awareness-raising activities and exploit that awareness in further learning.

In general, the study confirms earlier observations that multilinguals have higher levels of language awareness. In fact, their positive approach to feedback and evaluation is also a reflection of their language awareness and consciousness (James, 1996). However, the results also reflect a diversity of perceptions, learning experiences, language repertoires, etc., which should be taken into consideration when teaching multilingual students and, if possible, in assessment. The native language is no longer such an important factor as in L2 learning; indeed, another language related to the target language can play a much more important role.

When it comes to the practical applications of this study, first, it provides further evidence that foreign language teaching should help to develop language awareness. However, it is important to make learners aware of the similarities and differences not only between the target language and their native language, but also between the target language and the other languages they know, so that they can use those similarities and differences to organise their knowledge and learn more effectively. The second possible application regards the optimisation of multilingual assessment. Certainly, given such requirements as achieving and documenting achievement of the objectives specified in the syllabus, it is unlikely that teachers will have complete freedom to involve learners' whole multilingual repertoires in the assessment

of foreign language production. However, a personalised approach, taking into account learners' language repertoires and pointing out the plausible sources of their errors (not only due to negative transfer and interference, but also due to language-specific factors, such as the pronunciation of /R/ and /ʃ/ in French) can be helpful and it is actually appreciated by students.

## BIBLIOGRAPHY

- Bachman L.F. (2014), *Ongoing challenges in language assessment*, (in:) Kunnan, A.J. (ed.), *The companion to language assessment*. Vol. III. Evaluation, methodology and interdisciplinary themes. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, pp. 1–18.
- Bialystok E. (1985), *The compatibility of teaching and learning strategies*. "Applied Linguistics", No 6(3), pp. 255–262.
- Byram M. (2012), *The Eric Hawkins lecture. Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts*. "Language Awareness", No 21, pp. 5–13.
- Capelle G., Menand, R. (2009), *Le Nouveau Taxi! A1*. Paris : Hachette.
- De Angelis G. (2007), *Third or additional language acquisition*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Edelenbos P., Kubanek-German A. (2004), *Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence'*. "Language Testing", No 21(3), pp. 259–283.
- Gorter D., Cenoz J. (2017), *Language education policy and multilingual assessment*. "Language and Education", No 31(3), pp. 231–248.
- Grégoire M., with the participation of Merlo, G. (2010), *Grammaire progressive du français. Niveau débutant*. Paris: CLE International.
- Herdina P., Jessner U. (2002), *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Hill K., McNamara T. (2012), *Developing a comprehensive, empirically-based research framework for classroom-based assessment*. "Language Testing", No 29(3), pp. 395–420.
- Hufeisen B. (2018), *Models of multilingual competence*, (in:) Bonnet, A., Siemund, P. (eds.), *Foreign language education in multilingual classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 173–189.
- Hugot C. et al. (2012), *Alter Ego+, A1. Méthode de français*. Paris: Hachette.
- James C. (1996), *A cross-linguistic approach to language awareness*. "Language Awareness", No 5, pp. 138–148.
- Jessner U. (1999), *Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning*. "Language Awareness", No 8, pp. 201–209.

- Kellerman E. (1987), *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Klein E.C. (1995), *Second versus third language acquisition: Is there a difference?* "Language Learning", No 45(3), pp. 419–465.
- Müller-Lancé J. (2003), *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Rea-Dickins P. (2007), *Classroom-based assessment: Possibilities and pitfalls*, (in:) Cummins, J., Davidson, C. (eds.), *International handbook of English language teaching*. Boston, MA: Springer, pp. 505–520.
- Singleton D. (2000), *Language and the lexicon. An introduction*. London: Arnold.
- Velupillai V. (2012), *An introduction to linguistic typology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Włosowicz T.M. (2009), *Transfer and the construction of multilingual competence: the perception and use of similarities between Swedish, German and English by Polish learners of Swedish as L4*. Paper presented at the 21st International Conference on Foreign/ Second Language Acquisition, Szczyrk, 28-30.05.2009.
- Włosowicz T.M. (2016), *Adult learners' expectations concerning foreign language teachers and the teaching-learning process*, (in:) Gabryś-Barker, D., Gałajda, D. (eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. Springer International Publishing Switzerland, pp. 267–285.
- Włosowicz T.M. (2017), *Les recherches sur le plurilinguisme en tant que défi pour la linguistique appliquée*. "Synergies Brésil", No 12, pp. 119–132.

### Appendix 1:

#### Selected items from the tasks included in the French language tests.

##### Selected items from a gap-filling task for the sixty-hour group:

1. Avez-vous le dernier roman d'Amélie Nothomb en livre de p \_\_\_\_\_ ?
2. 'Buvez-vous du café? – 'Oui, j' \_\_\_\_\_ bois.'
3. Pour ma salade, je voudrais deux p \_\_\_\_\_ verts, un oignon et trois tomates.
4. Combien c \_\_\_\_\_ un pot de crème fraîche ?

##### Selected items from a gap-filling task for the thirty-hour group:

1. Bonjour, Natacha, ça fait \_\_\_\_\_ de te voir !
2. Marina habite \_\_\_\_\_ Moscou, \_\_\_\_\_ Russie.
3. « Quelle est votre \_\_\_\_\_ ? » « Je suis suédois. »
5. Ils s' \_\_\_\_\_ Kaj et Elsa. Ils habitent \_\_\_\_\_ Danemark.

##### Selected items from an error correction task for the sixty-hour group:

1. « Avez-vous des pommes de terre? »  
« Oui, madame. »  
« Je voudrais trois kilos. » \_\_\_\_\_
2. « C'est ta sœur ? » – « Non, c'est je ! » \_\_\_\_\_
3. Le saumon est un légume. \_\_\_\_\_

##### Completing a dialogue for the sixty-hour group (an excerpt):

Cliente: Bonjour.

Vendeuse: Bonjour. Vous \_\_\_\_\_ ?

Cliente: Je \_\_\_\_\_ un kilo de pommes et deux bananes.

Vendeuse: Voilà. Et avec ça ?

Cliente: \_\_\_\_\_-vous des poires ?

Vendeuse: Oui, elles sont là, à \_\_\_\_\_.

Cliente: Alors, une \_\_\_\_\_ de poires, s'il vous \_\_\_\_\_. (...)

##### Selected items from the multiple-choice task for the sixty-hour group:

1. 'Bois-tu du vin?' 'Non, je \_\_\_\_\_ bois pas.'  
a) ne b) du c) n'en d) ne le
2. 'Et avec ceci, madame ?' 'Je vais \_\_\_\_\_ aussi une botte de radis et une livre de cerises.'  
a) prendre b) désirer c) manger d) payer
3. Je vous \_\_\_\_\_ combien ?  
a) fais b) dis c) dois d) coûte
4. Je voudrais une \_\_\_\_\_ de jambon.  
a) bouteille b) botte c) barquette d) tranche
5. Les bananes ne sont pas encore \_\_\_\_\_.  
a) mûres b) vertes c) rouges d) fraîches



**Appendix 2:**  
**The questionnaire used in the study**

Sex: F \_\_\_\_/M \_\_\_\_

- 1) L1 (native language): \_\_\_\_\_  
L2: \_\_\_\_\_ Level of proficiency: \_\_\_\_\_  
L3: \_\_\_\_\_ Level of proficiency: \_\_\_\_\_  
What other languages have you studied? (Please, indicate your proficiency levels.)

- 2) How difficult do you find French? (1 – very easy, 5 – very difficult) 1 2 3 4 5
- a) Which aspects of French do you find particularly difficult? (You can mark as many answers as you find relevant.)
- grammar
  - vocabulary
  - spelling
  - pronunciation
  - speaking
  - writing
  - reading comprehension
  - listening comprehension
  - something else (please, specify) \_\_\_\_\_

- b) Do you perceive any **similarities between French and your native language**? Yes/ No

If you do, what areas do you perceive those **similarities** in? (You can mark as many answers as you find relevant.)

- vocabulary
- grammatical structures
- verb conjugation
- polite forms
- the use of prepositions
- spelling
- pronunciation
- something else (please, specify) \_\_\_\_\_

Do the **similarities between French and your native language** facilitate your learning of French, or do they make it more difficult? Please, justify your answer.

- c) In what language areas do you perceive **differences between French and your native language**? (You can mark as many answers as you find relevant.)

- vocabulary
- grammatical structures
- verb conjugation
- polite forms

- the use of prepositions
- spelling
- pronunciation
- something else (please, specify) \_\_\_\_\_

Do the **differences between French and your native language** facilitate your learning of French, or do they make it more difficult? Please, justify your answer.

- d) Do you perceive any **similarities between French and another language you already know** (please, specify the language(s): \_\_\_\_\_) ? Yes/ No

If you do, what areas do you perceive those **similarities** in? (You can mark as many answers as you find relevant.)

- vocabulary
- grammatical structures
- verb conjugation
- polite forms
- the use of prepositions
- spelling
- pronunciation
- something else (please, specify) \_\_\_\_\_

Do the **similarities between French and the language(s) you already know** facilitate your learning of French, or do they make it more difficult? Please, justify your answer.

In what language areas do you perceive **differences between French and another language you already know** (please, specify the language(s): \_\_\_\_\_)? (You can mark as many answers as you find relevant.)

- vocabulary
- grammatical structures
- verb conjugation
- polite forms
- the use of prepositions
- spelling
- pronunciation
- something else (please, specify) \_\_\_\_\_

Do the **differences between French and the language(s) you already know** facilitate your learning of French, or do they make it more difficult? Please, justify your answer.

- 3) To what extent do you agree with the following statements? (1 – completely disagree, 5 – fully agree)

- I like the way the French classes are conducted because they include different skills (grammar, vocabulary, listening comprehension, cultural information, etc.). 1 2 3 4 5
- I appreciate the feedback from our teacher because it helps me to improve my French. 1 2 3 4 5
- I feel that our teacher corrects us too much. 1 2 3 4 5
- We are still beginners, so we need to be corrected. 1 2 3 4 5
- I wish we were not evaluated yet because we are still beginners. 1 2 3 4 5
- I do not like being evaluated at all. 1 2 3 4 5
- I like it when our teacher makes us aware of similarities and differences between French and the languages we already know. 1 2 3 4 5
- I appreciate it that our teacher takes a personalized approach and points out the sources of our errors to us (e.g. the influence of Spanish or Russian on our French). 1 2 3 4 5
- I wish the influence of other languages on our French could be taken into consideration in the evaluation, but I realise that the tests have to be the same for everybody and based on the material we have studied. 1 2 3 4 5
- Our teacher is fair and we get the grades we deserve. 1 2 3 4 5
- Learning a foreign language always requires a lot of effort, so we cannot expect the French course to be easy. 1 2 3 4 5
- I appreciate it that we revise the material and do similar activities from different textbooks in order to consolidate our knowledge. 1 2 3 4 5
- I like it when we discuss the similarities and differences between French and other languages. 1 2 3 4 5
- I would rather our teacher spoke only about French and did not talk about similarities and differences between it and other languages. 1 2 3 4 5

Would you like to add a comment of your own?

Thank you very much. 😊



**Dorota Owczarek**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-4660-1843>

[owczarek@amu.edu.pl](mailto:owczarek@amu.edu.pl)

***The foreign language student as an ethnographer:  
language games and ethnographic techniques for enhancing  
the development of intercultural competence through  
studying foreign language culture***

**Abstract**

The present paper aims at finding ways to solve the problem of how to teach culture, showing the connections between culture and language, while at the same time striving to develop intercultural competence. In the author's opinion, the ethnography of speaking is the answer. Starting with an overview of what ethnography offers to intercultural communicative competence, this paper supports the idea of implementing an approach close to the ethnography of speaking and shows how linguistic ethnography might be implemented into the study of culture in order to show the relationships between language use, cultural behavior and values. This approach rests upon the belief that the implicit knowledge applied in use of a language needs deeper analysis in order to enhance students' symbolic competence, which in turn enhances their intercultural competence. Examples used in the analysis to justify this claim derive from material used during a course in General English, or courses of British and American Studies. The concept of language-games as proposed by Wittgenstein, who pays attention to the context of language use at the micro level, is applied. The suggestion is to position this analysis in the field of the ethnography of speaking, or linguistic ethnography, and extend the role of a student to one of a linguistic ethnographer. Ethnographic techniques implemented in the analysis of language use and its context might contribute to the development of symbolic competence as complementary to intercultural communicative competence.

**Keywords:** FL learner, ethnography of speaking, language games, intercultural communicative competence, symbolic competence

**Słowa kluczowe:** uczeń języka obcego, etnografia mowy, gry językowe, interkulturowa kompetencja komunikacyjna, kompetencja symboliczna

*The essential vocation of interpretive anthropology is not to answer our deepest questions, but to make available to us answers that others, guarding other sheep in other valleys, have given, and thus to include them in the consultable record of what man has said*  
(Clifford Geertz, 1973 :30)

## 1. Introduction

Teaching culture as a complementary but integral element of foreign language education (Crozet and Liddicoat, 1997; Chan et al., 2015:1) necessitates adopting an approach within which cultural content will be delivered and subsequently analysed. This claim is strengthened by the fact that culture and language are interwoven entities, but also as second (foreign) language learning involves the appropriation of cultural meaning (Chan et al., 2015:8). The justification for integrating culture with language learning can be found in many works of various scholars (see Chan et al., 2015:2). The integration of language learning and teaching and culture is achieved by use of various approaches and techniques, which Risager (2011: 485) calls cultural dimensions. She lists seven different perspectives and shows that authors most often apply a mixture of these in their incorporation of culture into language teaching and learning (Risager, 2011).

In the Polish academic context two approaches to culture teaching can be noted. One is the so-called academic approach and the other is the vocational approach. In the former, the emphasis is on the intellectual development of a student and studies focus either on the presentation of life and institutions in a particular country, or on culture within the field of so-called cultural studies (Green, 1999). In the vocational approach, aims and methods are tuned to the aims and methods used in training to develop professional skills, for example, those of a future language teacher, or translator.

According to studies conducted by Wilczyńska (2002), though this was limited to teacher trainees in the Teacher Training College in Poznań, most students prefer an academic approach (42%), while only 12% value a vocational one. As regards the academic approach, there are those who prefer a culture teaching model based on the concept of life and institutions. Arthur Green (1999) clearly indicates that the so-called cultural studies are not good for Polish students. He believes cultural studies are not objective enough and follow academic fashions and political correctness. What a Polish student needs is facts and dates, Green (1999) adds. By

contrast, Byram (1997a) presents some limitations to this kind of approach and claims that a course based on teaching about life and institutions does not allow one to dive deep into a culture and analyse its values and beliefs system.

But even if one decides to probe deeper to discover the system, one may not get straightforward answers. This can be illustrated by the example of queuing in Great Britain. Hofstede et al. (2000: 210) explain that "British queuing behavior is facilitated by the unemotional and patient nature of most British subjects." O'Driscoll (1995: 165) is of the opinion that „[w]aiting for buses allows the British to indulge their supposed passion for queueing. Whether this really signifies civilized patience is debatable." Another remark made on the topic of queuing and which in my opinion explains the phenomenon well, is that a queue is a sign of equal status ascribed to members of society in a public space.

In the intercultural approach to language learning and teaching Liddicoat (2011: 837) notes there two approaches to incorporating culture into teaching. One is an approach which he terms cultural orientation. In this approach culture is not presented as directly linked to a language, and is taught separately of the language. The second option is intercultural orientation, which means decentering from one's own perspective and making an attempt to grasp the perspective of the other. Liddicoat (2011:838) claims

the learner needs to engage with language and culture and elements of a meaning-making system that influence and are influenced by each other. This means that language learning becomes a process of exploring the ways language and culture relate to lived realities.

This means that the learner needs to see and consequently explore the meaning that connects culture and language in interactions, as well as in other accompanying meaningful behaviours, like dress, facial expression or body language.

That appropriating only the knowledge of culture may be reductive is confirmed in the definition of intercultural communicative competence (ICC), where cultural knowledge is only one of its components (Byram, 1997b; Stier, 2006; Dearsdorff, 2011). The use of interpretative skills, one's attitude as well as cultural awareness are all at play in a communicative act. But the intercultural also needs the symbolic dimension (Kramsch, 2011: 366). As Kramsch and Whiteside (2008: 668) observe, "the late modern way of conceiving of both communicative and intercultural competence in multilingual settings is the notion of symbolic competence." This symbolic competence, on the one hand, rests upon an individual's ability to read a person's mindset through their words, and on the other hand, to at the same time acknowledge, the historical and social experiences at play. The symbolic network that a particular culture

represents is shared by the people who use this code in their mutual practices to signify their meaning to other members of the group to which they belong (Geertz, 1973; Jenks, 1993; Turner, 2001; Knight, 2014). Thus, symbolic competence functions as a predisposition for the interpretation of meaning in interactions that, as Jenks (1993: 9) puts it, are “artful practices” to signify meaning.

In Polish education, the traditional model of teaching (Klus-Stańska, 2012) implies that bodies of knowledge are to be passed on to students. Absorbing cultural knowledge as a set of facts is still the dominant mode in students’ attitudes towards studying culture, as a study on the role of texts used to teach culture in British Studies revealed (Owczarek, 2005: 100).

Bearing in mind that factual knowledge about a culture has some limitations when it comes to developing ICC and showing the relations between language and culture explicitly, this paper argues for the implementation of some techniques that will help explore the links between language and culture in culture teaching. Namely, the application of the ethnography of speaking is proposed. In particular, the concept of language games as developed by Wittgenstein is suggested within the field of linguistic ethnography. This, it is believed, will allow students to see how culture is linked to language and everyday practices.

First, the role of ethnography is discussed as a forerunner of ethnographic practices in FLT, before moving to an ethnography of speaking which reaches for language use and social practices situated in particular communicative contexts. The ethnography of speaking encompasses the gaps left out by conversational analysis (CA) or discourse analysis (DA) as it pays attention to context defined by sociolinguistic variables (Boxer, 2002:13; Waugh, 2016: 105). The concept of language games as developed by Wittgenstein is presented as one that may serve to fill this gap and contribute to enhancing the student’s symbolic and intercultural communicative competence.

In the Polish educational setting, the teaching of factual knowledge and linguistic competence (preparation for exams) have traditionally been prioritized (Klus-Stańska, 2012; Aleksandrowicz-Pędich, 2007), an attitude which marginalizes development of ICC in FLT. Despite this, according to the *Language Education Policy Profile* report on language education in Poland 2005-2007, the issue of intercultural competence is slowly gaining support in the educational context. The *Language Education Policy Profile* (2005-2007: 34) states that some institutions have introduced an intercultural module. However, in the vision for the future there is a recommendation that an intercultural perspective in teacher training should be adopted and there is also a suggestion for intercultural learning made in the guide section. In the Polish context, especially outside large urban centres, formal education plays a much bigger role than informal education in developing intercultural sensitivity (Romanowski, 2017).



The techniques proposed may help raise awareness of the conditions of a communicative act. They may also answer the call for constructing certain practice within “a theoretical orientation that frames options and principles that are to be adapted by teachers in their own location specific practices” (Liddicoat, 2011: 840).

## **2. Ethnography as a technique for teaching “abstract culture”**

With the advent of the intercultural approach to language teaching the aim of language pedagogy was to develop intercultural communicative competence (ICC), which in Byram’s model (1997) consists of five elements: attitudes, knowledge, skills for interpreting and relating, skills for discovering and interacting, as well as critical cultural awareness. The latter, which is understood as a critical evaluation of one’s native and the foreign culture, has been regarded as a central concept of ICC (Byram, 2008: 162).

An intercultural approach to language pedagogy allows for the adoption of a holistic attitude that links language, culture, and society, and explains how these function together in communication. “Ethnography, the science and art of cultural description, analysis and interpretation” (Saravia-Shore, Arvizu, 2017: XXIII) may well accomplish this goal. The application of ethnographic practices to pursue a holistic goal has been advocated in numerous studies (Bandura, 2007; Byram, Fleming, 1997; Byram et al., 1994; Corbett, 2003; Roberts et al., 2001). The authors emphasize the fact that ethnographic practices conducted outside the classroom with the aim of making students aware of their own cultural practices, make them reflect on what they observe, and notice how the cultural behavior they observe influences their attitude towards it. Techniques which focus on students’ own culture are called ‘home ethnography’ (Bandura, 2007; Roberts, 2001). This ethnographic orientation in FLT focuses on the direct experience of the home culture, if conducted at home, or of a foreign culture, if conducted during study abroad programmes (see Ryan, 2009).

It is often underlined that ethnographic practices have a larger impact on the development of a learner’s ICC than the studying of texts for vocabulary and language skills in the communicative approach to language teaching. A student in the role of an ethnographer pays attention to verbal and non-verbal means of communication, discerns the known and the unknown and reflects upon it. This is the starting point to avoid generalizations about one’s native culture and constitutes the grounds for comparing one’s own culture with a foreign one. As Sapir (2002:44) puts it, “you observe behavior from which you extract culture.” Thus, the educational aim of home ethnography is to raise cultural awareness, and the practical goal is to develop the skills of perceiving communication as a process composed of verbal and non-verbal

practices (body language, eye contact, dress, various everyday practices) and their use to implicate meaning.

Becoming an ethnographer makes a foreign language learner better prepared for the role of a cultural mediator. This is a new role ascribed both to the learner and teacher in the intercultural approach to language teaching (Aleksandrowicz-Pędich, 2005; Bandura, 2007; Buttjes, Byram, 1990; Zawadzka, 2004). As an ethnographer of their own native culture, the foreign language learner conducts direct observations of the behavior of their community in small-scale entities such as a local shop, bakery, the underground station, or as was indicated earlier, a bus stop (Zarate, 1990: 249). Research on the role of ethnography in developing intercultural communicative competence has demonstrated its advantages in creating a more open attitude among students, such as their avoiding of stereotyping or making unjustified generalizations like "All people in my country... „ (Robin-Stuart, Nocon, 1996; Zarate, 1990). Ethnographic practices in a foreign language classroom develop the student's ability to understand their own culture better and improve their observation skills. Well-developed observation skills guarantee a more accurate investigation of a foreign culture, making comparison of that culture with one's own and enhance the experience of a foreign culture (see Lopez-Barríos, 2012; Reimann, 2010). Successful ethnographic observations may lead to the development of so-called critical cultural awareness of self (see Holmes and O'Neill, 2012). But unsuccessful ethnographic observations may also develop, or strengthen, a negative attitude towards a foreign culture if students are not prepared for this kind of activity (Liddicoat et al., 2003: 29).

This direct experience of one's native or the foreign culture can be supplemented by a culture studies orientation, which focuses on the analysis of texts, not only to extract factual knowledge but also "to explore cues which signal meanings in the text" (Liddicoat, 2011: 843). This focus on culture and language integration can be brought to the student's attention by analysis at "a surface sociolinguistic level" or at a deeper level through "the exploration of cultural values, concepts, and identities" (Liddicoat et al., 2003: 36).

### **3. Reaching for symbolic competence: The role of the ethnography of speaking**

Ethnographic studies also deal with the analysis of language use. As Roberts (2001) convincingly argues, by taking on the role of an ethnographer of speaking, the language learner will move beyond the structural and the functional level in order to understand the complex intricacies of communication observed on the social level. Through language, its users express a set of values they believe in, mark boundaries among communities they live in, signal their belonging to a community and link reality to the concepts in their minds. According to Roberts (2001), ethnographic

studies of language can boost students' competence in their understanding of how language is used to reflect, express and constitute reality (Roberts, 2001: 49). Roberts' proposal (2001) in this respect is to adopt conversational analysis (CA), or discourse analysis (DA) as the classroom teaching technique, together with ethnographic instructions on how to use them given in advance.

Another way to better understand and present language-culture relationships is the ethnography of speaking which focuses on the content and form or, as Newton et al. (2015: 22) say on "culture-bound assumptions", that may help explore and understand the complexities of communication. These language-culture relationships, which include eight dimensions (Newton et al., 2015: 25), of which the dimension of "how language use in bounded everyday uses of language reflects understanding of roles, rights and responsibilities" as well as "how messages are positioned in relation to addressees" (Newton et al., 2015: 19) are of particular interest for the considerations in this paper.

The ethnography of speaking "views discourse as one of the main loci for the (re)creation and transmission of cultural patterns of knowledge and social action." Attention is paid to "what is accomplished through speaking and how speech is related to and is constructed by particular aspects of social organization, speakers' assumptions, values and beliefs about the world" (Duranti, 2005: 17). Here, the question 'why this has been said' is often posed. As Duranti (2005: 19) further explains, the ethnography of speaking acknowledges Wittgenstein's claim that language use depends on the context of speaking. In other words, contexts of language use, which Wittgenstein terms as language-games, determine "how linguistic signs can do the work they do." In particular, language functions to designate social relationships and social identities and it depicts how the world functions. Language sets the frames in which a society and an individual operate, as well as controls it, breaking and sustaining cultural, political and social barriers.

Rosaldo (1982), underscores the fact that not only what is said, but also how it is said, is paramount. Following her line of reasoning, paying attention to what and how people talk can help us to better illustrate, explain and understand cultural phenomena. This attitude has been explored by Moerman (1988), who in his studies explains cultural phenomena by combining ethnography with conversational analysis. These examples serve to justify the claim that if one wants to learn about a foreign culture it is worth doing so from the perspective of the utterances of the people living in a given culture.

The phrase 'utterance' is used on purpose here to also take into account those examples in the ensuing analysis that do not accord with discourse analysis. 'Utterance' is broad enough to include words, a sentence or a group of sentences. Duszak (after Dobrzyńska, 1998:14) defines an utterance as a particular text, a specific

verbal message provided by a speaker in a given communicative act, which is characterized by individual language use. As Kramersch and Whiteside (2008) note

[a]nalyzing exchanges between monolingual speakers of English, Gumperz (1982) found that the meanings of utterances there too lie not only in the way participants orient themselves to the ongoing exchange, but in the way they implicitly ventriloquate or even parody prior utterances and thereby create affordances in ways that are favorable to them.

Although utterance is a unit widely used in CA and DA, nevertheless CA and DA may not be sufficiently adequate for the analysis since CA focuses on a conversation without paying enough attention to the macro context, while DA does the opposite. Namely, in DA not enough attention is paid to the micro context (Copland, Creese, 2015; Fitch, Phillipsen, 2020; Frayne, 2017; Heller, 2011). However, utterance still appears to be a unit relevant to this investigation where the focus is on language as a carrier of the cultural values of a given society.

As Heller (2011: 35) remarks linguistic ethnographers see

the complex role of language in constructing the social organization of production and distribution of the various forms of symbolic and material resources essential to our lives and to our ability to make sense of the world around us.

Language is a social construct (Creese, Blackledge, 2015:21). Things happen in context and the use of social and linguistic practices depends on the conditions in which they are used. Therefore, particular linguistic resources and the needs to which they relate have to be observed. This means

recognizing that all accounts are just that: not transparent windows into the workings of intentionality, but rather narratives that allow for an adequate description of the phenomenon of interest, in the circumstances in which they occur (Heller, 2011:43–44).

The question of what and how or why things are said brings the ethnography of speaking closer to the concept of ICC, since intercultural communicative competence is about seeing the position taken in an utterance (Kramersch, 2013:68). In order to notice this position various factors need to be examined. These factors are very often expressed in an implicit way by means of cues, or other semiotic means available within language use, and other signs that create the context in which the communication takes place.

According to Copland and Creese (2015: 26) “linguistic ethnographers see attention to the sign in discourse as a means to linking to wider historical,

social, political and cultural structures.” Wittgenstein’s concept of language-games, whose operations and practices depend on the context of language use, allows the gap created by CA and DA to be bridged and the micro system of CA to be connected with the macro system of DA. Students who put to use the concept of language-games become linguistic ethnographers who struggle to discover language and culture connections and at the same time improve their intercultural communicative competence.

#### **4. Language and culture connection in Wittgenstein’s language games**

Language-games in the context of applied linguistics are none other than conventionalized communicative actions, thanks to which the world is experienced (Hall, 2012: 7). As Hall (2012: 8) explains

language games which are conventionalised patterns of communicative action are shared by members of a culture group, embody particular definitions of the situations and meanings of possible actions and, more generally, particular ways of knowing, valuing and experiencing the world.

Language as a social action is used to construct relationships and identities and because of this may be referred to as representing forms of life. These arise out of the particular contexts in which language is used. As Ara clarifies (2006: 50) “the meaning depends on the context and relations in the game.” The meaning is in the use of a word in a game, which is understood as a code or a conventionalized pattern. But since forms and uses of language are many and flexible, the intention and position taken in communication obtains meaning from the language and context put together. (Ara, 2006:51) Through the language-games belonging to a group, intentions and other social actions like revealing hope, sympathy, or persuasion, are marked, making language a specific form of life (Ara, 2006).

Language-games may also be looked upon as constituting ideology in the language; that is, they express the values and attitudes which differentiate societies. This is the case for Eriksen (1991), the Scandinavian social anthropologist, who defines culture as an ongoing interaction. This interaction is dependent upon the social, historical and cultural context in which the communication takes place. He notes that culture itself is a precondition for an interaction to occur, and adds that cultural differences may be noticed by means of a careful interpretation of internal ethnic contexts. An example he gives relates to political language use, or the way of speaking in which one’s preferences are expressed. The meaning of a word becomes the particular use of the word

in a specific micro-situation, and next may be translated into macro-situations (Eriksen, 1991; Barinaga, 2009).

Hence, language-games, as proposed by Wittgenstein, constitute an interesting theoretical approach to accomplishing the goal of understanding the symbolic dimension of culture through language, since they allow one to gain an insight into what people do with language from the level of particular words or simple sentences, which Wittgenstein names a primitive language game, and move to an advanced level where the ideology, social relations and identities inherent in a language can be uncovered.

Language-games are transmitted from generation to generation, but they also undergo modifications in order to adapt to changes in society. They guide the discursive practices in communities and, as language and culture are bound together, language games are seen as organic forms of first hand-experience and for that reason they create a diversity of overlapping systems within a community of culture, or across cultures, since people who speak the same language still differ in their education, upbringing and political views and may use different languages. For as Wittgenstein holds, language-games fulfil the need for, and at the same time correspond to, various human actions (Frayne, 2017; Ma, 2004).

In most cases language-games rest upon tacit knowledge. As Hall (2011) explains, they are conventionalized in historical codes of use. The more conventionalized, the more tacit the rules of their application are, as this implicit knowledge is collectively shared social background knowledge. As Leonhoff, (2011: 59) observes, for Wittgenstein communication is not based on rational explicit knowledge. Hence, Leonhoff (2011) concludes, attentiveness to the structure and function of implicit knowledge has a role to play in intercultural communication. The examples given below are to illustrate how attention to tacit knowledge might raise cultural awareness and reveal the nature of the relationships between language and culture for FL students.

In sum, it is believed that language-games allow a convincing presentation and explanation of the connections between language and culture within studies of culture and within an intercultural approach to language teaching and learning. Reflection is part of developing ICC, and “reflecting on what one’s experience of linguistic and cultural diversity means for oneself”, how one can reach beyond the structure to see this structure being put to use to express one’s position, how history and economy play a role in expressing one’s position (Liddicoat, 2011: 842) makes one understand the relations between language and culture. In other words, the application of language-games to culture teaching in an intercultural approach in language pedagogy can be perceived as an attempt to construct more learning opportunities to develop students’ symbolic competence in language learning programmes.

#### 4.1. Language games in practice – discovering language and culture connections

As Heller (2011: 37) observes, people may struggle over or negotiate ethnolinguistic categories such as food, who you marry, morals, or beliefs about the world. In their negotiations language is the medium through which they conduct this struggle. The examples provided below are used in British Studies, American Studies and General English courses taught at the university level. They have been selected to illustrate how language is used to construct or sustain social and political frames in society. They refer to a wide range of themes discussed in British and American Studies, such as the values shared in a particular community, social divisions, and ethnic and national identity. The material has been retrieved from internet sources, a feature film, and a private conversation. As Silverman (1993: 163) remarks,

[no] data can ever be said to be more ‘natural’ than any other—no data are untouched by human hands. So telephone conversations, for instance, are not intrinsically better sources of data than, say, research interviews, official statistics or fictional texts. In principle, it would seem, there are only good and bad methods of analysis—not good and bad data.

The internet as a source is particularly useful when we teach culture in a non-native environment and for many teachers it is an easily accessible and available source.

##### 4.1.1. Primitive language-games

###### Example 1

In the scene below (adapted from the British film “The Full Monty”) you can see two men balancing on top of a car floating in a canal in an industrial part of Sheffield. In the scene there is a short exchange of expressions between the two men standing on top of the car and a passer-by with a dog walking along the canal. The man walking the dog starts the conversation. What do the people say?



Fig. 1: A casual conversation (source: <https://www.sheffieldhistory.co.uk/forums/topic/24-the-full-monty/>).



Fig. 2: A casual conversation: answer.

The formulaic exchange shows the cultural conditions of the people's verbal behavior, which in Britain tells people not to interfere in other people's business. The answers of Polish students ('What are you doing there?', 'You jerks, get off that car') point to Polish spontaneity, while the original English version points to the idea of arousing well-being (Wierzbicka, 1999).

#### Example 2

Below there are examples of inscriptions found on door hangers put up to celebrate Thanksgiving Day. The example is taken from a film *Jenny's Wedding* (2015).

*Be grateful*

*Give thanks*

These expressions point to the idea of encouraging people to care for others and ensuring the well-being of the community they live in (Grabowski, 2008: 26).

#### Example 3

There is great variety in the formulaic expressions used to greet a person in different parts of the USA. Below there are some examples of this behavior from *The Geography of Small Talk* (Wells, 2014).

*Who do you belong to?*

*What are you?*

*Where did you go to school?/Where did you graduate from?*

*Where did you go to high school?*

*What do you do?*

*Where do you work?/What's your job?*

*What neighbourhood do you live in?*

They are marked by the hidden intention of their users to establish the social status of the person they are talking to.



Example 4

Below there is a humorous application of a formulaic expression used by Graham Norton, host of the popular TV show *The Graham Norton Show*, (2013) to greet Robert De Niro, one of the guests on the programme.

*G.N. If you were British, you would be called Sir Robert De Niro by now.  
R.D. Call me Bob*

This short exchange points to cultural differences in the recognition of merit in Great Britain and the USA. It also indirectly hints at the change of one's social status once merits have been recognized in Great Britain, which surfaces in British public discourse and stays hidden in the USA.

Example 5

The formulaic expression used to end a meeting organized in memory of political activist Frank La Mere, which took place during the presidential Native American forum (Indian Country Today, 2019).

*„May our Creator be with each and every one of you and your families“*

This formulaic expression in which the word creator is used signifies a cultural difference between the Native American community and the rest of American society through the use of the word 'Creator'. In Presidential speeches (see example 7 below) the word 'God' is used. As Prussing (2007) notices, the word 'Creator' appears, for example, in the narratives told by Native American women from the Cheyenne tribe.

#### 4.1.2. Advanced level language games

In order to exemplify the idea of how language use handles the concept of the social structure in a given community, two examples have been chosen, one from a radio programme and another from a private conversation.

Example 6a

An excerpt from a radio programme „Woman's Hour“ broadcast on BBC 4 in the series called *The Listening Project* launched on 3 Jun 2012.

*Betty had ten children [...]. She worked as a cook herself and often went without in order to put food on the table for her family. Her husband died a long time ago. She's now in her nineties but is independent as she always was. So if you ever find yourself thinking I don't have enough meal time, I can barely fit in a pedicure and how on earth am I going to find a fresh langoustine for the brunch party on Saturday this one is for you.*

Example 6b

A conversation between a Polish foreign language student (D.N. age 21) working abroad as an au pair in a rich Jewish family and her older friend (N.M) from the Lake District, northern England.

*N. M. Where do you work?*

*D.N. I am an au pair in a Jewish family.*

*N.M. So now you can see how other people live.*

*D.N. But their life is like ours. They go to work, raise kids, etc.*

In both examples there are references to the working and middle class. The first passage makes references to social class in Britain through the use of words such as langoustine or pedicure (the middle class-woman) on the one hand and suggests that both parties (the working class members and the middle class members) can look at each other with respect. The evidence for this is highlighted in the emphasis of Betty's independence, a working class woman.

Both examples show social divides in the U.K. and how these divides influence the perception of society. Language use is the expression of a worldview formed on the basis of common cultural experience at the core of which lies the conscious pursuit of interests of a particular class or group, which in these excerpts is questioned.

Example 7

An excerpt from the inaugural address delivered by Barak Obama on 20 Jan 2009 (American Rhetoric. Online Speech Bank, 2017).

*We remain a young nation, but in the words of Scripture, the time has come to „set aside childish things.“ The time has come to reaffirm our enduring spirit; to choose our better history; to carry forward that precious gift, that noble idea, passed on from generation to generation: the God-given promise that all are equal, all are free, and all deserve a chance to pursue their full measure of happiness.*

This excerpt from the President's speech provides an example of a language game that sets the boundaries for the entire American society. References to religion point to the historical roots of perceiving America as a special nation that will build a better and more equal society, the very essence of which derives from the Puritan idea voiced in a sermon with the phrase „We shall be a city upon a hill“ delivered by John Winthrop, thus giving the myth of the American dream its Puritan roots (Grabowski, 2008: 32).

Example 8

Below are some people's opinions and associations with Thanksgiving celebrations (Cut 2015).

*Family*

*Warm*

*That's a horror, horror beyond measure*

*Thanksgiving is the time when my family gets together and tell stories about our creation myths, and who we were, who we are and really what we lost.*

*Inaccurate. I like the overall idea of Thanksgiving but not where it actually comes from.*

On the one hand, the door hangers (see example 2) are, in a sense, the foundation of the myth, and these are common elements for the entire community, and the statements, like *Family* or *Warm*, uphold this myth in its positive dimension. Other utterances, like the word *horror*, are an attempt to falsify the myth and show the other side of the coin.

#### Example 9

Below there is an excerpt from a speech delivered at the Presidential Forum of the US Native Population in memory of Frank Le Mary, 2019, by O. J. Semans, activist of the movement for improving voting conditions among native American citizens (Indian Country Today, 2019).

*Let America know what we are asking. What we are asking is righteous and fair. If America heard this and they heard atrocities and how these treaties were violated they would say that's wrong. Do you believe we should have equality? 69% agreed with us.[...]. It's not to teach candidates, it's to teach America.*

In examples 5 and 7 the words *Creator* and *God* were used to mark ethnic boundaries. In example 9 the use of the pronoun 'we' and 'us' serves to mark an ethnic boundary for Native Americans against 'America' used as a third person singular. The speaker addresses the Native American audience and the language choices he makes in the speech make him more convincing and more devoted to the cause he is arguing for. All examples (5, 7 and 9) show how ethnic identity is signified through language. The Native American community is juxtaposed with the rest of American society. Language is used to mark a distinction between America and us (the Native American population). The text points to a separation between American native candidates for Congress and the rest of the country, called America.

#### Example 10

The passage below comes from the song "I'm not racist" by Joyner Lucas. The song itself had a mixed reception in the US. The lyrics, however, make it possible to look at certain contradictions expressed in it regarding the use of one particular word (Lucas, 2017).

[...]  
*Yellin nigga this , nigga that*  
[...]  
*Niggas kneelin' on the field, that's a flag down*  
*How dare you try to make demands for this money?*  
*You gon' show us some respect, you gon' stand for this country, nigger!*  
*I'm not racist*  
*I'm just prepared for this type of war*

The use of the word ending in –er means that the one who uses the word contradicts himself when he later utters the phrase ‘I’m not racist’. The social divisions are hidden in this one particular word.

#### Example 11

Below there is a fragment of a conversation between Graham Norton, the host of the Programme *The Graham Norton Show* (2015) and his guest Michael Ryan Flatley, an Irish-American former dancer, choreographer and musician known worldwide for the Irish dance shows Riverdance, Lord of the Dance, Feet of Flames and Celtic Tiger Live.

*G.N. [You own] a stately home in Ireland*  
*M.F. The original house of the president of Ireland, Douglas Hyde, in Cork, on the Black Water river [...] I did it for Ireland.*  
*GN. You will need a kettle here, here, and here to ensure a hot cup of tea*  
*MF. We have Guinness taps in these locations.*

Michael Ryan Flatley’s response points to a long Irish struggle to preserve national heritage and identity. Indirectly, it also shows the connections between the Irish American community and the Irish people living in Ireland. The passage may serve as a good starting point for a discussion about Irish (Guinness) and British (tea) relations.

#### 4.1.3. Advanced language-games with extended meaning of the key word

##### Example 12

A post in a blog submitted by Claire Marie on Sat, 12/15/2012, American Road Trip is quoted below. The page does not exist now.

*I want to start off this post with mentioning that I’m a New Yorker. One of the moments (in the book *Travels with Charley*) I personally found interesting was when a local said that it was the ‘New York Jews’ that were stirring up the trouble. It was a way to scapegoat a group of people without addressing the true issue at hand. The villainization of the North was something very real and it*

*does exist today, though to a lesser extent. (Northerners don't always paint a nice picture of the South either, to be fair). I can understand how the North would seem like the enemy as it represents change that some of the South wasn't ready for.*

The relations between the North and the South are explained by the use of the word 'villainization' derived from the word 'villain', which Merriam-Webster Dictionary defines as a person blamed for a particular evil or difficulty. Geographical divides exist all over the world. But this particular example of the divide in the USA makes a good starting point for a deeper discussion on the relationships between the North and the South, pointing also to the changes that can presently be observed and to the past that had impact on these relationships.

## 5. Conclusions

In the intercultural approach to language and culture teaching, suggestions have been made to incorporate ethnographic techniques in the language classroom. Some refer to making discoveries about one's native culture. Some suggestions refer to incorporating CA and DA. This paper purports to show how the concept of the 'language- game' can enrich the studying of culture and expose its symbolic dimension. That the intercultural approach needs the symbolic has been emphasized already by Kramsch (2011) who observes that

[i]f intercultural competence is the ability to reflect critically or analytically on the symbolic systems we use to make meaning, we are led to reinterpret the learning of foreign languages as not gaining a mode of communication across cultures, but more as acquiring a symbolic mentality that grants as much importance to subjectivity and the historicity of experience as to the social conventions and the cultural expectations of any one stable community of speakers (Kramsch, 2011: 365).

So the question arises: how do we teach culture so that the 21st century becomes the era of cultural mediators in an increasingly multicultural society? It is not easy to fight the traditional model based on providing declarative knowledge. But despite a common belief in the model's strength, I think that the suggestions for a language and culture tandem presented above can enrich students' experience of culture learning, and help educate a society that is more aware of their actions and capable of responding to the needs of the 21st century in a more conscious way.

The examples provided in this paper could be the subject of sociolinguistic scrutiny. But they could also constitute an analysis of utterances in

courses run to teach foreign cultures. Classes where such practices are undertaken raise the awareness of connections between culture and language and in a practical way allow a teacher to show how strong the relationship between language and culture is, how language becomes a carrier of culture and the role it plays in sustaining social values and relations, and how through language speakers fight to change them.

The author of this paper believes that further research on the subject of teaching and exploring relationships between language and culture in the FL classroom using the concept of language-games is needed. A comprehensive project conducted for one semester can provide a more reliable answer to the question whether the ethnographic techniques suggested work well and are useful for students. This project, together with the assessment of the outcomes of the project, should yield more reliable data as to the legitimacy of the ideas considered in this paper.

## BIBLIOGRAPHY

- Aleksandrowicz-Pędich L. (2005), *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Aleksandrowicz-Pędich L. (2007), *Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce innych krajach europejskich*, (in:) Komorowska H. (ed.), *Nauczanie języków obcych*. Polska Europa. Warszawa: ACADEMICA, pp. 39–56.
- American Rhetoric. Online Speech Bank (2017), *Barak Obama. First Presidential Inaugural Address. "What is Required: The Price and Promise of Citizenship."* Online: <https://americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamainauguraladdress.htm> [Accessed 20.04.2020].
- Ara R. (2006), *Wittgenstein's concepts of language games*. "Al-Hikmat", No 26, pp. 47–62.
- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Barinaga E. (2009), *A performative view of language – methodological considerations and consequences for the study of culture*. "FQS", No 10(1). Online: [http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1226/2667#footnoteanchor\\_2](http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1226/2667#footnoteanchor_2) [Accessed 10.01.2020].
- Boxer D. (2002), *Applying sociolinguistics. Domain and face-to-face interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Buttjes D., Byram M. (1990), *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram M. (1997a), *Cultural studies in foreign language teaching*, (in:) Bassnett S. (ed.), *Studying British cultures*. London: Routledge, pp. 56–67.

- Byram M. (1997b), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M., Morgan, C. (1994), *Teaching-and-learning Language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chan W. M. et al. (2015), *Culture and foreign language education: insights from research and implications for the practice*. Boston/Berlin: Walter de Gruyter.
- Copland F., Creese A. (2015), *Linguistic ethnography: collecting, analysing and presenting data*. London: Sage.
- Creese A., Blackledge A. (2015), *Translanguaging and identity in educational settings*. "Annual Review of Applied Linguistics", No 35, pp. 20–35.
- Crozet C., Liddicoat A. (1997), *Teaching culture as an integrated part of language teaching: an introduction*, (in:) Crozet C., Liddicoat A. (eds.), *Teaching language, teaching Culture*. Canberra: ALAA, pp. 1–23.
- Cut (2015), *Thanksgiving. Native Americans. One word*. [video] Online: <https://www.youtube.com/watch?v=jGc34FeFqH0> [Accessed 20.04.2020].
- Deardorff D. K. (2011), *Assessing intercultural competence*. "New Directions for Institutional Research", No 149, pp. 65–79.
- Duranti A. (2005), *Ethnography of speaking: towards a linguistics of the praxis*, (in:) Kiesling S. F., Paulston, C. B. (eds.), *Intercultural discourse and communication: the Essential Readings*. Oxford: Blackwell, pp. 17–32.
- Duzsak A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: PWN.
- Eriksen T. H. (1991), *The cultural contexts of ethnic differences*. "Man", No 26(1), pp. 127–144.
- Fitch K. L., Phillipsen G. (2009), *Ethnography of speaking*, (in:) Senft G., Ostman J., Verschueren J. (eds.), *Culture and language use*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, pp. 121–130.
- Frayne C. (2017), *Wittgenstein, organic form, and orientation to intercultural games*. "Journal of Intercultural Communication Research", No 46(2), pp. 147–160.
- Geertz C. (1973), *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York: Basic Books.
- Grabowski C. (2008), *Pursuit of happiness. The American dream, civil society, religion and popular culture*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
- Green A. (1999), *Keeping Britain in British studies*. "Network", No 2, pp. 43–47.
- Hall J. K. (2012), *Teaching and researching language and culture*. London: Pearson Education.
- Heller M. (2011), *Paths to post-nationalism. A critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford University Press.

- Holmes P., O'Neill G. (2012), *Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters*. "International Journal of Intercultural Relations", No 36, pp. 707–718.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2010), *Cultures and organizations. Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw Hill.
- Indian Country Today, (2019), *#NativeVote20: Watch the Frank La Mère Native American Presidential Forum Livestream here*. Online: <https://newsmaven.io/indiancountrytoday/news/nativevote20-watch-the-frank-lamere-native-american-presidential-forum-livestream-here-F9GajeFPwEKns75isC-YPg/> [Accessed 20.04.2020].
- Jenks C. (1993), *Cultural reproduction*. New York: Routledge.
- Jenny's Wedding*. (2015), [film] New York: Mary Agnes Donoghue.
- Klus-Stańska D. (2012), *Wiedza która zniewala - transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. „Forum Oświatowe”, No 1(46), pp. 21–40.
- Knight C. (2014), *Language and symbolic culture: an outcome of hunter-gatherer reverse dominance*, (in:) Dor, D., Knight C., Lewis, J. (eds.), *The social origins of language*. Oxford: Oxford University Press. pp. 228–246.
- Kramsch C. (2013), *Culture in foreign language teaching*. "Iranian Journal of Teaching Research", No 1(1), pp. 57–78.
- Kramsch C. (2011), *The symbolic dimension of the intercultural*. "Language Teaching", No 44(3), pp. 354–367.
- Kramsch C., Whiteside A. (2008), *Language ecology in multilingual settings. Towards the theory of symbolic competence*. "Applied Linguistics", No 29(4), pp. 645–671.
- Language Education Policy Profile POLAND* Online: <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-poland/16807b3c35> [Accessed 12.04.2020].
- Liddicoat A. J. (2011) *Language teaching and learning from an intercultural perspective*, (in:) Hinkel E. (ed.), *Handbook of research in second language learning and teaching*. Vol. II. New York and London: Routledge, pp. 837–855.
- Liddicoat A. J. et al. (2003), *Report on intercultural language learning*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Loenhoff J. (2011), *Tacit knowledge in intercultural communication*. "Intercultural Communication Studies", No XX(1), pp. 57–64.
- Lopez-Barrios M. (2012), *Learners as ethnographers, informants and mediators: developing intercultural awareness through language teaching materials*. "Electronic Journal of Foreign Language Teaching", No 9/Supplement 1, pp. 312–324.
- Lucas J. (2017), *I'm not racist*. Atlantic Records. Online: <https://www.azlyrics.com/lyrics/joynerlucas/imnotaracist.html> [Accessed 20.04.2020].



- Ma L. (2004), *Wittgenstein's language-game and intercultural communication*. "Intercultural Communication Studies", No XIII (2), pp.100–112.
- Merriam-Webster Dictionary*. Online: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dictionary> [Accessed 20.01.2020].
- Moerman M. (1988), *Talking culture*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Newton J. et al. (2015), *Intercultural communicative language teaching: implications for effective teaching and learning. A literature review and an evidence-based framework for effective teaching*. Wellington: Victoria University of Wellington.
- O'Driscoll J. (1995), *Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Owczarek D. (2005), *Tekst, realizacja a kształcenie kompetencji interkulturowej wśród przyszłych nauczycieli*, (in:) Mackiewicz M. (ed.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, pp. 97–102.
- Prussing E. (2008), *Reconfiguring the empty center: drinking, sobriety, and identity in native American women's narratives*. "Culture Medicine and Psychiatry", No 31(4), pp. 499–526.
- Risager K. (2011), *Research timeline. The cultural dimensions of language teaching and learning*. "Language Teaching", No 44(4), pp. 485–499.
- Reimann A. (2010), *Task-based cultural awareness raising through learner ethnographies*, (in:) Shehadeh A., Coombe C. (eds.), *Applications of task-based learning in TESOL*. TESOL Publications, pp. 49–65.
- Roberts C. et al. (2001), *Language learners as ethnographers*. Bristol: Multilingual Matters.
- Robinson-Stuart G., Nocon H. (1996), *Second culture acquisition: ethnography in the foreign language classroom*. "The Modern Language Journal", No 80, pp. 432–449.
- Rosaldo M. Z. (1982), *The things we do with words: Ilongot speech acts and speech act theory in philosophy*. "Language in Society", No 11(2), pp. 203–237.
- Ryan Ph. (2009), *Evolving intercultural identity during living and studying abroad: five Mexican women graduate students*, (in:) Feng A., Byram M., Fleming M. (eds.), *Becoming interculturally competent through education and training*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 53–70.
- Saravia-Shore M., Arvizu S. F. (2017), *Cross-cultural literacy: an anthropological approach to dealing with diversity*, (in:) Saravia-Shore M., Arvizu S. F. (eds), *Cross-cultural literacy: ethnographies of communication in multiethnic classroom*. London: Routledge, pp. XV- XXXVIII.
- Sapir E. (2002), *The psychology of culture. A course of lectures*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Silverman D. (1993), *Unfixing the subject. Viewing bad timing*, (in:) Jenks, C. Cultural Reproduction. London: Routledge, pp. 163–187.
- Stier J. (2006), *Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence*. "Journal of Intercultural Communication", No 11(1), pp. 1–12.
- The Graham Norton Show*, (2013), [TV programme] Series 14 Episode 3: BBC One.
- The Graham Norton Show*, (2015), [TV programme] Series 16 Episode 18: BBC One.
- Turner M. (2001), *Cognitive dimensions of social science: the way we think about politics, economics, law, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Waugh, L.R. et al. (2016), *Critical discourse analysis: definition, approaches, relation to pragmatics, critique and trends*, (in:) Capone A., Mey J.L. (eds.), *Interdisciplinary studies in pragmatics, culture and society*. Berlin: Springer, pp. 71–135.
- Wells K. (2014), *The geography of small talk*. "The Atlantic". Online: <https://www.theatlantic.com/video/index/359545/how-do-you-say-hello/> [Accessed 20.04.2020].
- Wierzbicka A. (1999), *Umysł – język – kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska E. (2002), *Three approaches to teaching American life and civilisation: academic, integrational and vocational*, (in:) Rydlewska J. (ed.), *Cultural Curriculum. Theory Practice Trends*. Szczecin: AMP Studio Paweł Majewski, pp. 127–138.
- Zarate G. (1990), *The observation diary: an ethnographic approach to teacher education*, (in:) Buttjes D., Byram M. (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 248–260.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

## **Maciej Mackiewicz**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-3874-3067>

[maciej.mackiewicz@amu.edu.pl](mailto:maciej.mackiewicz@amu.edu.pl)

## **Sebastian Chudak**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-3026-9388>

[s.chudak@amu.edu.pl](mailto:s.chudak@amu.edu.pl)

## ***Techniki ewaluacji kompetencji międzykulturowej: Założenia teoretyczne a praktyka projektu edukacyjnego Connect***

### **Evaluation techniques for intercultural competence:**

#### **Theoretical assumptions and practice in the educational project *connect***

In academic education there is an increased emphasis on curricula with activities that stimulate the acquisition of knowledge, development of skills and shaping of attitudes that are needed during intercultural meetings. Although the discussion on the substantive and methodological aspects of intercultural education, which has been going on for several decades, has raised many theoretical considerations and led to practical solutions, the issue of the evaluation of intercultural competences still remains quite problematic. What is intercultural competence? How can it be measured? What tools should be used for this? How can their relevance and reliability be measured? These issues are discussed in the context of the European educational Erasmus+ project *Connect* (2015-2018).

**Keywords:** intercultural experiences, intercultural reflexion, intercultural competence, evaluation, project, Erasmus+

**Słowa kluczowe:** doświadczenia międzykulturowe, refleksja międzykulturowa, kompetencja międzykulturowa, ewaluacja, projekt, Erasmus+

## 1. Wstęp

Od 1987 r. rokrocznie tysiące studentów ze wszystkich krajów członkowskich Unii Europejskiej uczestniczą w programie Erasmus (od 2014 r. Erasmus+) studiując, odbywając staże i pracując poza granicami swojej ojczyzny. Program ten, który funkcjonuje w ramach Unii Europejskiej już od ponad 30 lat, „zmienia życie” i „otwiera umysły” (zob. <http://erasmusplus.org.pl>, stan z dnia 30.09.2018; Dąbrowska-Resiak, 2018), jest też oceniany jako jeden z najlepszych programów unijnych. Świadczą o tym m.in. dane liczbowe, które w istocie są imponujące:

- już w 2012 r. budżet programu opiewał na kwotę 2,2 mld euro, w roku 2018 miał natomiast osiągnąć rekordowy pułap 2,7 mld euro;
- w 2002 r. dzięki programowi Erasmus aż milion studentów mogło spędzić co najmniej jeden semestr na uczelniach zagranicznych; w 2013r – przekroczono liczbę 3 mln, zaś w 2017 r. – 4,4 mln; jeszcze raz tyle osób skorzystało z innych ofert dostępnych w ramach programu (por. Ehrhardt, 2018: 1–2);
- w Polsce od momentu przystąpienia do programu w roku akademickim 1989/99 widoczny jest stały wzrost zainteresowania uczestnictwem w nim: 1426 uczestników w pierwszym roku; w 2014 r. już 15521 uczestników, co oznacza wzrost o 1100% (zob. Chudak, Mackiewicz, 2018: 36).

Czy można jednak powiedzieć, że program ten to sukces? Gdyby próbować odpowiedzieć na to pytanie, patrząc na zagadnienie przez pryzmat wymienionych wyżej liczb osób w nim partycypujących, można by zapewne zaryzykować odpowiedź twierdzącą. Nie bez przyczyny mówi się nawet o „pokoleniu Erasmusa” (zob. Gaworska, 2017), a kontekst, w którym pojawia się to określenie jest zawsze zdecydowanie pozytywny (zob. Ehrhardt, 2018: 6). Czy jednak efekty, które program przynosi, są optymalne i maksymalne? Czy nie oceniamy ich z nadmiernym optymizmem?

Nie ulega wątpliwości, że potencjalnie korzyści dla uczestników programu są liczne. Jest to np.:

- poprawa perspektyw zawodowych (tzw. *employability* = zatrudnialność) poprzez rozwój szerokiej gamy tzw. kompetencji kluczowych (w tym np. umiejętności pracy w zespołach wielokulturowych);
- rozwój kompetencji językowych (wielojęzyczność);
- rozwój kompetencji międzykulturowej w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw (w tym np. tolerancji czy otwartości wymienianych jako jej konstytucyjne części składowe) poprzez: zanurzenie się w obcej kulturze, doświadczenia związane z bezpośrednimi kontaktami z przedstawicielami różnych/obcych kultur oraz doświadczenie obcości/szoku kulturowego,

które mogą stać się bodźcem do refleksji na temat własnego tła kulturowego i innych kultur.

Wpływ mobilności na rozwój zawodowy uczestników programu był przedmiotem różnorodnych badań, w tym badania *The Erasmus Impact Study* (Brandenburg i in., 2014, 2016), które potwierdziło, że studenci korzystający z oferty programu Erasmus rozwijają takie cechy, jak np. otwartość, kreatywność, elastyczność czy empatia, a także umiejętności komunikacyjne oraz krytycznego myślenia w stopniu znacznie większym niż ich rówieśnicy, którzy nie uczestniczą w programie, a to pozytywnie wpływa na ich szanse na rynku pracy:

On average, Erasmus students have better employability skills after a stay abroad than 70% of all students. Based on their personality traits, they have better a better predisposition for employability eve before going abroad. By the time they return they have increased their advantage by 42% an average. [...] While 64% of employers consider an international experience as important for recruitment, on average 92% are looking for transversal skills such as openness to and curiosity about new challenges, problem-solving and decision-making skills, confidence, tolerance towards other personal values and behaviours (Brandenburg i in., 2014: 3).

W przypadku kompetencji językowych zakłada się często, że ich przyrost przyniesie sam pobyt w kraju, gdzie mówi się językiem, którego nauką jest się zainteresowanym. Wiele badań dowodzi, iż faktycznie tak się dzieje. Tak np. z badań opisywanych przez Dąbrowską-Resiak (2018: 40) wynika, że „niemal trzy czwarte ankietowanych [stypendystów programu Erasmus] uznało, że poprawa znajomości języków obcych stanowi największą korzyść z wyjazdu”. Wskazuje się jednak jednocześnie na to, że progresja następuje jedynie w niektórych obszarach (poszerzenie słownictwa, rozwój sprawności słuchania ze zrozumieniem i mówienia; zob. Kováčová, Kopčová, 2018: 15f.). Poddawani badaniom studenci w kontekście stosowanych przez siebie strategii uczenia się wskazują na rolę kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka, które – choć stanowią dla wielu z nich spore wyzwanie, to jednak – wydają się mieć szczególnie pozytywny wpływ na takie aspekty, jak np. płynność wypowiedzi, szybkość reakcji podczas prowadzenia dialogów, dopasowanie użytego słownictwa do danego kontekstu (ibid.: 31–32). Choć brak niestety precyzyjnych danych odnośnie do efektywności kursów językowych oferowanych studentom w czasie ich pobytów na zagranicznych uczelniach, pozytywnie należy ocenić jednak fakt, że mogą oni w takich kursach brać udział.

W kontekście ostatniej z wymienionych powyżej kompetencji, tj. kompetencji międzykulturowej zachodzi niestety uzasadniona obawa, że – choć

wielu stypendystów programu Erasmus deklaruje, iż doświadczenie wyjazdu na zagraniczne stypendium i nauki lub pracy w środowisku międzykulturowym przyczyniło się u nich do zdobycia kompetencji kulturowych (zob. Dąbrowska-Resiak, 2018: 105 i nn.), to – w wielu przypadkach (może nawet w większości) efekty pobytu za granicą pozostają dość przypadkowe. Przypuszczenie to wynika z braku odpowiedniego wsparcia pedagogiczno-dydaktycznego, przede wszystkim zaś jakiegokolwiek, tym bardziej zaś zindywidualizowanego, mentoringu, w ramach którego studenci uczestniczący w wymianie byłiby przygotowywani do wyjazdu za granicę oraz wspierani podczas pobytu w wybranym przez siebie kraju i po jego zakończeniu (por. Holfter, Rieder, 2018: 69). Przykłady programów tego typu lub materiałów adresowanych do studentów są zdecydowanie rzadkie, jednostkowe. Warto więc wspomnieć o zrealizowanym w Niemczech we współpracy między uniwersytetami w Hamburgu, Kassel i Siegen projekcie „MuMiS: Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium” (Schumann, 2012; <http://www.mumis-projekt.de>, czy o publikacji „Eine Frage der Perspektive. Critical Incidents aus Studentenwerken und Hochschulverwaltung. 30 Fallbeispiele aus der Praxis mit 93 interkulturellen Einschätzungen von Studierenden und Mitarbeitenden” (Hiller, 2016).

Kompetencja międzykulturowa należy do kompetencji ‘miękkich’, których znaczenie podkreśla się zarówno w dokumentach opisujących cele kształcenia językowego, jak i w codziennej praktyce organizacji działających w otoczeniu wielokulturowym. Także w kształceniu akademickim obserwuje się zwiększony nacisk na włączanie w programy nauczania aktywności stymulujących zdobywanie wiedzy, rozwój sprawności i kształtowanie postaw pożądanych w trakcie spotkań międzykulturowych (zob. np. Karpińska-Musiał, 2015: 39 i nn.). Według projektu INCA (2004), o którym wspominamy później, kompetencja międzykulturowa uwzględnia sześć wymiarów: tolerancję niejednoznaczności, elastyczność behawioralną, świadomość komunikacyjną, zdobywanie wiedzy, otwartość wobec innych kultur oraz empatię. Aby doświadczenia zdobyte przez stypendystów programu Erasmus przyniosły efekty pożądane w kontekście rozwijania tej kompetencji w każdym z tych wymiarów, konieczne wydaje się zaoferowanie jego uczestnikom odpowiedniego wsparcia.

W tym kontekście powstała więc idea stworzenia kompleksowego programu *Connect* i narzędzi, które umożliwiłyby przygotowanie osób wyjeżdżających na zagraniczne uczelnie do radzenia sobie w nowych warunkach, ale przede wszystkim zmaksymalizowanie pozytywnych efektów doświadczeń zebranych w trakcie wyjazdu. Celem niniejszego artykułu jest krótka prezentacja jego koncepcji i refleksja nad możliwościami ewaluacji kompetencji międzykulturowej, która dzięki niemu się rozwinęła.

## **2. Connect. Intercultural Learning Network**

*Connect* to międzynarodowy projekt zainicjowany w roku 2015 i realizowany w kolejnych trzech latach ze środków programu Erasmus+ (szczegółowy opis kolejnych faz projektu i jego rezultaty pod adresem <http://weconnecteurope.eu>, stan z dnia 19.02.2020) przy współpracy dziesięciu instytucji (w tym ośmiu uczelni wyższych) z siedmiu krajów UE:

- AFS Interkulturelle Begegnungen e.V. (Hamburg, Niemcy),
- Friedrich-Schiller-Universität (Jena, Niemcy),
- Haaga-Helia University of Applied Sciences (Helsinki, Finlandia),
- InterCultur (Hamburg, Niemcy),
- Karlsruhochschule International University (Karlsruhe, Niemcy),
- Università Degli Studi Di Urbino Carlo Bo (Urbino, Włochy),
- Universitat De Vic. Universitat Central de Catalunya (Vic, Hiszpania),
- Universitatde Fernando Pessoa (Porto, Portugalia),
- University of Limerick (Limerick, Irlandia),
- Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań, Polska).

Miał on na celu stworzenie innowacyjnego i wychodzącego naprzeciw potrzebom pokolenia *digital natives* (i problemom sygnalizowanym przez jego przedstawicieli) scenariusza kształcenia międzykulturowego i narzędzi potrzebnych do jego realizacji, tj.:

- programów treningów międzykulturowych prowadzonych *face2face* przed wyjazdem (*pre-departure*) i po powrocie z niego (*re-orientation*),
- platformy e-learningowej, na której umieszczono tzw. *modules*, tj. pogrupowane w sześć bloków tematycznych materiały przeznaczone do pracy samodzielnej w ramach *virtual learning* podczas pobytu za granicą,
- dostępnej online interaktywnej aplikacji *Experience Map*.

Poszczególne komponenty programu Connect pozwalają na kompleksowe, rozłożone w czasie i solidnie podbudowane metodycznie szkolenie kompetencji międzykulturowej studentów międzynarodowych.

### **2.1. Trening przed wyjazdem (*Pre-departure training – face2face*)**

Trening *face2face* prowadzony przed wyjazdem za granicę rozwija refleksyjność i wrażliwość (między)kulturową. Składa się on z czterech bloków tematycznych. Ich przedmiotem jest:

1. refleksja nad pojęciem *kultura*, własną tożsamością kulturową i postrzeganiem samego siebie oraz oczekiwań i indywidualnych celów związanych z wyjazdem;
2. refleksja na temat różnych aspektów komunikacji międzykulturowej oraz rozwój strategii komunikacyjnych pomagających w efektywnym pokonywaniu różnych trudności pojawiających się w kontaktach z przedstawicielami innych kultur;
3. refleksja nad strukturą wiedzy, stereotypami i uprzedzeniami, nad własną wiedzą o kraju docelowym i jego mieszkańcach;
4. kompetencja narracyjna i medialna; rozwijanie wrażliwości studentów jako przyszłych autorów treści umieszczanych na *Experience Map* i platformie e-learningowej.

O świadomej refleksji nad językiem i kulturą mówi się jako o czynniku przyczyniającym się do podniesienia efektywności procesu uczenia się i sukcesu uczącego się dzięki jego aktywizacji oraz do kształtowania postawy *life-long learning* (por. Myczko, 2005). Jest to szczególnie istotne wobec faktu, że w trakcie nauki w szkole czy też w ramach kursów językowych uczący nabywają jedynie swego rodzaju *initial competence*, a nad *professional competence* muszą pracować sami przez całe życie. Z drugiej jednak strony wskazuje się na znikomą ilość form pracy, które przyczyniałyby się do zwiększenia refleksyjności uczniów, oraz na to, że nauczyciele niejednokrotnie nie są wystarczająco przygotowani do tego, aby wspierać taką ich postawę (por. Chudak, 2013: 221–223). Nazarkiewicz (2016) postuluje, z czym się zgadzamy, zastąpienie dotychczasowego pojęcia *interkulturowości*, a tym samym kompetencji międzykulturowej przez *kulturową refleksyjność*, gdyż zajmując się kulturą i porównywaniem kultur trudno o proste, jednoznaczne odpowiedzi. Zamiast nich uczący się odkrywa różne płaszczyzny zjawisk kulturowych i napotyka na różnorodność interpretacji. Nie jest wobec tego możliwe wyposażenie go w wiedzę i umiejętności, które zapewniłyby mu powodzenie w każdej sytuacji komunikacyjnej, w jakiej potencjalnie może się znaleźć. Celowa jest zatem refleksja na temat tego, dlaczego interpretuje pewne zjawiska tak a nie inaczej, co wpływa na jego własne zachowanie, jakie strategie mogą być pomocne w rozwiązywaniu problemów, na które napotka.

## **2.2. Experience Map**

*Experience Map* przypomina na pierwszy rzut oka mapy *Google*. Różni się jednak od nich znacząco dzięki specyficznym funkcjom. Umożliwia ona bowiem dodawanie raportów (tekstów, zdjęć, nagrań audio lub wideo) z opisami własnych



doświadczeń związanych z pobytem na uczelni zagranicznej. Studenci planujący wyjazd za granicę w ramach programu Erasmus mogą dzięki temu narzędziu uzyskać aktualne informacje na temat interesującej ich uczelni (w tym różnych spraw dotyczących formalności, toku studiów, w tym wyboru przedmiotów, warunków zaliczenia zajęć itp.) oraz życia w mieście i kraju, do którego mają zamiar się udać (np. warunków mieszkaniowych czy transportu publicznego). Mogą również nawiązać kontakt z uczestnikami programu Erasmus obecnie mieszkającymi i studiującymi w wybranych przez nich miejscach. Wszystko to wychodzi na przeciw potrzebom sygnalizowanym przez studentów (zob. Holfter, Rieder, 2018: 70f) i ma służyć ułatwieniu im (rozpoczęcia) pobytu w nowym, obcym miejscu.

W części 'official links' na *Experience Map* znaleźć można informacje dotyczące np.: uczelnianych działań współpracy z zagranicą, mieszkania, transportu, spraw istotnych w pierwszych dniach po przyjeździe, aktualnych wydarzeń kulturalnych, służby zdrowia, wykładów, działania bibliotek, „przetrwania na uczelni”, zakupów, możliwości nauki języka, form spędzania wolnego czasu i restauracji. W części „experiences” studenci dzielą się swoimi własnymi doświadczeniami zdobytymi podczas pobytu w danym mieście czy kraju. Ich spektrum jest szerokie i obejmuje zarówno praktyczne informacje na temat możliwości znalezienia mieszkania, zrobienia niedrogich zakupów lub zjedzenia dobrego i taniego posiłku, jak i pogłębione refleksje na temat zachowań specyficznych dla mieszkańców danego kraju.

### **2.3. Moduły (*virtual learning/online support*)**

Moduły online poruszają szereg tematów międzykulturowych i zawierają ćwiczenia interaktywne. Pierwszy z sześciu modułów zatytułowany *Hungry for new experiences & key concepts*, z którym studenci pracują jeszcze przed wyjazdem, ma na celu zachęcenie ich do samodzielnego eksplorowania *Experience Map* i szukania alternatywnych źródeł informacji na temat przyszłego miejsca ich pobytu. Praca z poszczególnymi modułami wspiera ich w pokonywaniu różnego rodzaju trudności związanych z pobytem za granicą. Po powrocie do domu mają zaś do dyspozycji ostatni moduł online: *Coming home, thinking back and moving forward*. Jego celem jest retrospekcyjny przegląd doświadczeń, wrażeń i spostrzeżeń zebranych podczas wyjazdu oraz ponownie refleksja – tym razem na temat tego, jak wykorzystywać w przyszłości zdobytą wiedzę i umiejętności.

### **2.4. Trening po powrocie (*re-entry training – face2face*)**

*Re-entry training* to część programu poświęcona ewaluacji zebranych doświadczeń międzykulturowych, transferowi wiedzy, nawiązywaniu kontaktów i przygotowaniu do działalności mentorskiej. Także tu osią wszystkich działań jest refleksja, m.in. nad

doświadczonym szokiem kulturowym, strategiami radzenia sobie z nim i powrotu do codzienności, obecnością elementów obcokulturowych w ich rodzimym otoczeniu, propagowaniem wielokulturowości i otwartości na różnorodność kulturową w ich własnym środowisku. Ważnym punktem jest tu także wzbogacanie swojego CV (lub portfolio) o informacje dotyczące umiejętności zdobytych w trakcie pobytu za granicą, które mogą zwiększyć ich szanse na rynku pracy. Końcowy komponent to informacja o tym, jak samemu zostać mentorem w ramach *Connect*.

## 2.5. Podsumowanie

Podczas pobytu na uczelni goszczącej studenci mogą zatem zostać współtwórcami *Experience Map*. Ponadto mogą wziąć udział w modułach online poświęconych kompetencji międzykulturowej i storytellingowi oraz umieszczać swoje własne wpisy na *Experience Map*. Uczestnicy programu uczeni są pisania raportów w sposób nieoceniający, wolny od uprzedzeń, a tym samym zapewniający innym studentom rzetelne informacje przy wyborze miejsca studiów za granicą. Po zakończeniu udziału w programie otrzymują certyfikat potwierdzony przez uczelnię macierzystą i (ewentualnie) punkty ECTS. Po powrocie bardziej zaangażowani studenci mogą przyjąć rolę mentora na swoim wydziale lub w odpowiednim biurze współpracy z zagranicą, pomagając kolejnym studentom wyjeżdżającym do zagranicznej uczelni partnerskiej. W ten sposób możliwe jest uzyskanie Certyfikatu Mentoringu Międzykulturowego (*Certificate for Intercultural Mentoring*).

Korzyści dla studentów i uczelni wynikające z uczestnictwa w programie są wielorakie. Najistotniejsze z nich to:

- wkład w internacjonalizację i cyfryzację życia uniwersyteckiego;
- pozyskiwanie aktualnych i precyzyjnych informacji dotyczących warunków studiowania na uczelniach partnerskich i życia w krajach docelowych;
- uzyskanie informacji zwrotnej od studentów podczas ich pobytu na danej uczelni i po jego zakończeniu;
- ułatwienie pracy uczelnianych działów współpracy z zagranicą i biur Erasmus poprzez system monitoringu peer-to-peer;
- możliwość zdobycia dodatkowych kwalifikacji przez studentów (*Certificate of Intercultural Mentoring*).

## 3. Ewaluacja kompetencji międzykulturowej

Jakakolwiek sytuacja testowa, egzaminacyjna czy treningowa nie daje gwarancji sprowokowania prawdziwych reakcji i/lub postaw jej uczestnika, zaś faktyczna kompetencja interkulturowa lub jej deficyty ujawniają się w pełnej krasie dopiero w chwili próby, jaką jest autentyczne spotkanie interkulturowe (zob. Wilczyńska,

Mackiewicz, Krajka, 2019: 640). Głównym problemem związanym z ewaluacją kompetencji międzykulturowej jest mniejsza mierzalność (pod)kompetencji międzykulturowych niż kompetencji językowych, do pomiaru których opracowano szereg trafnych i rzetelnych testów kompetencyjnych (zob. np. Błażek, 2008: 110 i nn.). W miarę rzetelne sprawdzenie kompetencji międzykulturowej winno uwzględniać włączenie danej osoby w realne sytuacje interakcyjne w kontekście międzykulturowym, a to nie zawsze jest możliwe.

Większość dotychczasowych instrumentów ewaluacyjnych ma głównie charakter autoewaluacji, są to np. *The Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI)*<sup>1</sup> czy *The International Profiler (TIP)*<sup>2</sup>. Bardziej złożonym, nieograniczającym się do autoewaluacji a tym samym obiektywniejszym instrumentem ewaluacji kompetencji międzykulturowej jest *Intercultural Competence Assessment (INCA 2004)*. W ramach europejskiego projektu finansowanego ze środków programu Leonardo da Vinci opracowano szczegółowy system opisu kompetencji międzykulturowej, częściowo opartą na sieci internetowej procedurę jej testowania, certyfikat dokumentujący poziom tej kompetencji oraz przygotowano portfolio obejmujące paszport, biografię i dossier samej kompetencji. Warto zaznaczyć, że koncepcja kompetencji międzykulturowej, do którego nawiązuje INCA, opiera się częściowo na bardzo wpływowym wśród dydaktyków języków obcych modelu Byrama (1997).

Na testy oceniające cząstkowe kompetencje interkulturowe składają się (1) pytania ankietowe dotyczące życia zawodowego i doświadczeń międzykulturowych osoby testowanej, (2) scenariusze przedstawiające określone sytuacje międzykulturowe, z którymi powiązane są kolejne pytania, oraz (3) scenki, w których osoba egzaminowana wchodzi w interakcje z egzaminatorem. Dzięki takiemu kompleksowemu testowi możliwe jest określenie stopnia kompetencji międzykulturowej. INCA (2004: 9) wyznacza je trzy:

- *niska kompetencja*: osoby na tym poziomie już robią postępy; są one gotowe konstruktywnie reagować na daną sytuację; ich odpowiedzi są jednak niesystematyczne, improwizowane i nie opierają się na zasadach, nawet jeśli pomagają uniknąć krótkoterminowych trudności; są one oparte na niepełnych informacjach;
- *średnia kompetencja*: osoby na tym poziomie zaczynają stosować proste zasady do sytuacji i nie reagują już w sposób improwizowany na odosobnione cechy sytuacji; dysponują oni podstawową strategią i spójną wiedzą o tym, jak zachowywać się w danej sytuacji;

---

<sup>1</sup> The Cross-Cultural Adaptability Inventory: [https://www.creativeorgdesign.com/tests\\_page.php?id=75](https://www.creativeorgdesign.com/tests_page.php?id=75).

<sup>2</sup> The International Profiler: <https://www.communicaid.com/cross-cultural-training/the-international-profiler/>.

- *wysoka kompetencja*: osoby na tym poziomie podchodzą do sytuacji strategicznie i zasadniczo; przyjmują rolę mediatora w dążeniu do znalezienia najlepszego rozwiązania; ich wiedza o kulturze własnej i innych, w tym o parametrach pracy, jest spójna i wysoko rozwinięta.

W przypadku koncepcji INCA także można mieć wątpliwości odnośnie do mierzalności kompetencji międzykulturowej. Niewątpliwą wartością tego narzędzia jest jednakże pobudzenie refleksyjności egzaminowanych osób, głównie poprzez kompletowanie portfolio.

#### 4. Ewaluacja kompetencji międzykulturowej w projekcie *Connect*

Na rozwój postawy refleksyjnej studenta wobec swojej wiedzy, reakcji emocjonalnych i zachowań w kontekstach oraz sytuacjach międzykulturowych stawiają także bardzo mocno narzędzia ewaluacyjne zastosowane w ramach projektu *Connect*. Do ewaluacji kompetencji międzykulturowej polskich uczestników programu Erasmus objętych projektem *Connect* w jego fazie pilotażowej zastosowano kwestionariusz mapowania świadomości kulturowej (Chudak, Mackiewicz, 2018). Kwestionariusz ten wystąpił w dwóch wariantach: pierwszy wykorzystano przed wyjazdem za granicę (*pre-departure*), drugi zaś w końcowym etapie oceny, czyli po powrocie (*re-entry*). Celem tak przeprowadzonego badania o charakterze jakościowym było prześledzenie zmiany w świadomości i tożsamości kulturowej studentów uczestniczących w programie wymiany Erasmus. Oba kwestionariusze stanowiły także impuls do (auto)refleksji wykazującej potencjalny rozwój kompetencji międzykulturowej oraz modyfikację i/lub relatywizację własnego systemu wartości badanych.<sup>3</sup>

Kwestionariusz mapowania świadomości kulturowej objął takie kluczowe obszary (auto)refleksji jak:

- tożsamość/tożsamość wieloraka (pytania otwarte w obu kwestionariuszach<sup>4</sup> – „Jak określiłby Pan/określiłaby Pani swoją tożsamość narodową/

---

<sup>3</sup> Próbę badawczą stanowiło 14 studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu uczestniczących w wymianie w ramach Erasmus+ w semestrze letnim 2016/2017. W grupie tej ośmiu studentów włączonych zostało do pilotażowej fazy projektu *Connect*, pozostałych sześciu zaś nie było objętych działaniami projektowymi. Kraje/kultury docelowe reprezentowane w badaniu to: Niemcy (7 studentów), Chorwacja (2 studentów), Portugalia (2 studentów), Szwecja, Włochy oraz Austria (po jednym studentcie). Przykłady wypowiedzi studentów i wyniki ich analizy – zob. Chudak, Mackiewicz (2018: 46-57).

<sup>4</sup> Ze względu na ograniczenia objętościowe artykułu, pytania pojawiające się w obu kwestionariuszach a dotyczące tych samych problemów zostały skrócone, lekko zmodyfikowane i ujednolicone. Pytania w drugim kwestionariuszu zawierały częściowo odniesienia do

- kulturową? Kim Pan/Pani jest? Co leży u podstaw takiego zdefiniowania swojej tożsamości?”);
- autostereotypy (pytania otwarte w obu kwestionariuszach – „Z czym kojarzy się Panu/Pani Polska? Proszę uzupełnić asocjogram”, „Proszę wymienić pięć cech Polaków, które spontanicznie przychodzą Panu/Pani do głowy”, „Jakiej cechy Polaków najbardziej Pan/Pani nie lubi?”, „Jaką cechę Polaków Pan/Pani najbardziej ceni”);
  - heterostereotypy, uprzedzenia (pytania otwarte w obu kwestionariuszach – „Proszę wymienić maksymalnie pięć cech mieszkańców kraju docelowego”, „Jakiej cechy mieszkańców kraju docelowego najbardziej Pan/Pani nie lubi?”, „Jaką cechę mieszkańców kraju docelowego Pan/Pani najbardziej ceni?”);
  - postawy w relacjach międzykulturowych (pytanie otwarte w pierwszym kwestionariuszu – „Czy zastanawiała się Pani/zastanawiał się Pan, co determinuje Pana/Pani zachowanie i komunikację w relacjach z innymi osobami? Skąd wiadomo, jak zareagować czy jaką przybrać postawę?”, pytanie otwarte w obu kwestionariuszach – „Jeżeli dochodzi do napięcia, ewidentnego nieporozumienia lub konfliktu w relacjach zawodowych, akademickich, oficjalnych itp. jaką przyjmuje Pan/Pani postawę wobec tego problemu i innych osób? Co Pan/Pani myśli w takich sytuacjach o zachowaniu drugiej strony konfliktu?”);
  - antycypacja (pierwszy kwestionariusz) i zreferowanie problemów (drugi kwestionariusz) z dostosowaniem się do kultury kraju docelowego (pierwszy kwestionariusz, pytania zamknięte – „Czy spodziewa się Pan/Pani problemów z dostosowaniem się do kultury kraju docelowego?”, „Jeżeli spodziewa się Pan/Pani problemów z dostosowaniem się do kultury kraju docelowego, to jakiego aspektu będą dotyczyć?”; drugi kwestionariusz, pytania zamknięte – „Czy pojawiły się problemy z dostosowaniem się do kultury kraju docelowego?”, „Jeżeli pojawiły się problemy z dostosowaniem się do kultury kraju docelowego, to jakiego aspektu one dotyczyły?”, pytania otwarte – „Proszę podać jeden przykład najbardziej zaskakującego nieporozumienia/sytuacji konfliktowej z udziałem przedstawicieli miejscowej kultury. Czy z perspektywy czasu rozumie Pan/Pani przyczynę tej krytycznej sytuacji? Czy przypuszcza Pan/Pani, że miała podłoże kulturowe?”, „Czy ewentualne problemy z dostosowaniem się do miejscowych wartości,

---

zakończonego właśnie pobytu za granicą, np.: „Czy pobyt w ramach Erasmus+ wpłynął na Pana/Pani tożsamość kulturową? Kim Pan/Pani jest? Co leży u podstaw ewentualnych modyfikacji swojej tożsamości?”

zwyczajów, rytuałów itp. dominowały tylko w pewnym okresie, czy towarzyszyły raczej przez cały pobyt?”).

Zamkniętemu pytaniu dotyczącemu problemów z dostosowaniem się do kultury kraju docelowego towarzyszyła lista najpowszechniejszych zmian życiowych związanych z kulturowym przemieszczeniem się, takich jak: jedzenie, ubranie, postrzeganie czasu, używany język, zasady higieny, ogólne tempo życia, definicja prywatności, ilość kontaktu fizycznego na co dzień, tematy tabu, życie religijne, pozycja kobiet w społeczeństwie, rytm dnia, wylewność/otwartość ludzi, powściągliwość ludzi, relacje szef-podwładny i/lub wykładowca-student. Kafeteria miała charakter koniunktywny (możliwość wielokrotnego wyboru), ale uwzględniła także możliwość dopisania innych problemów.

Po fazie pilotażowej podstawowym narzędziem ewaluacji kompetencji międzykulturowej stała się mapa doświadczeń (*Experience Map*), na której studenci mają możliwość umieszczania postów dotyczących różnych aspektów pobytu za granicą i dzielenia się doświadczeniami (między)kulturowymi (zob. 2.2). W związku ze wspomnianymi wcześniej wątpliwościami dotyczącymi mierzalności kompetencji międzykulturowej w programie *Connect* zrezygnowano z testów ewaluacyjnych w jakiegokolwiek formie, stawiając nade wszystko na refleksyjność uczestników wymiany studenckiej dokumentowaną na mapie. Także formalny certyfikat ukończenia programu (*Certificate of Completion*)<sup>5</sup>, nad którym m.in. pracowała grupa robocza d/s certyfikacji tworzona przez Autorów niniejszego artykułu, nie przewiduje w ostatecznej i obowiązującej do chwili obecnej wersji potwierdzenia określonego poziomu tejże kompetencji. Kluczowy fragment tego certyfikatu wskazuje jedynie na udział w poszczególnych częściach programu:

The holder of this certificate participated in different activities within the following parts of the program:

*1. Pre-departure training*

Introduction to Erasmus+ and Connect: intercultural learning sessions on cultural awareness and perception, intercultural communication and acting, intercultural narrative and media competence;

*2. E-learning platform and Experience Map*

Intercultural support before, during and after stay abroad: key concepts in intercultural learning, coping with uncertain situations, experiencing stay

---

<sup>5</sup> Program przewiduje także wydanie certyfikatu uczestnictwa („Certificate of Participation“) dla osób nieobjętych pełnym cyklem (bez treningu końcowego po powrocie) oraz certyfikatu dla mentorów („Certificate Connect Mentor“).

abroad as enrichment, sharing experiences, returning home; sharing experiences on Experience Map;

### 3. *Re-entry training*

Settling back into home culture: reflection of experiences, reverse cultural shock, internationalization and employability, interculturality at home, becoming a mentor to pass on experiences to peers.

Tak więc rozwój świadomości kulturowej, dzielenie się własnymi przeżyciami i refleksje nad doświadczeniami kulturowymi stanowią kluczowe elementy kształcenia międzykulturowego realizowanego eksplicytnie (w czasie treningów) i implicytnie (poprzez kulturowe wyzwania dnia codziennego za granicą) w ramach programu *Connect*. Ewaluacja kompetencji międzykulturowej jest zaś w konsekwencji możliwa poprzez analizę autorefleksyjnych wypowiedzi uczestników na forum *Experience Map*.

Według stanu z 23.02.2020 roku mapa zawiera 872 wpisy, a absolutna ich większość dotyczy wątków „biurokratycznych” (516 wpisów), czyli opisu uczelni wraz z jej jednostkami, biurami, formalnościami czy ofertą dydaktyczną (często po prostu kopiowaną ze stron internetowych uczelni). Część „Links and Material” zawiera najwięcej postów, przy czym większość to linki do stron działów współpracy z zagranicą z poszczególnych szkół wyższych. Z perspektywy ewaluacji kompetencji międzykulturowej, rozumianej jako świadomość i uważność kulturowa oraz zdolność do refleksji międzykulturowej, najważniejsze są wpisy w kategorii „Experiences”. W momencie analizy było ich 79 i zawierały relacje w takich podkategoriach, jak: „My first week”, „Eating at the university”, „Conditions of study”, „Learning the language”, „Survival tips” czy „More intercultural challenges”. Prawie wszystkie wpisy zostały sformułowane w języku angielskim.

Dla zilustrowania dość wysokiego stopnia międzykulturowej refleksyjności niektórych studentów warto przytoczyć przykładowe wypowiedzi odwołujące się do różnych doświadczeń kulturowych. I tak np. jeden z wpisów z podkategorii „Conditions of study” autorstwa włoskiej studentki przebywającej na uniwersytecie w Vic w Hiszpanii jest refleksją nad różnymi, w jej opinii, metodami pracy na zajęciach i nieco odmiennymi drogami realizowania celów kształcenia<sup>6</sup>:

It's clearly not the typical university, you learn it from day one: the greatest part of courses mainly rest upon work in group on some project, while exams are usually a marginal part of the learning path. To be honest, I found a little bit difficult meet with my class mates to work together and maybe I also was a little bit prejudiced about this method, but after a while I got used to it and

---

<sup>6</sup> We wszystkich cytatach zachowano tekst oryginalny, poprawiono wyłącznie ew. błędy literowe.

after I came back home i realized that I learned a lot more than i thought and, above all, I learned to work and learn and create with other people: this is something almost impossible in an Economy faculty in Italy. I learned a lot from my experience in Uvic and, although sometimes I hated that University, and I hated how much different its methods were from the one I was accustomed to, the university taught me that team work is the most effective way to success, and also that I still got a lot to learn, mainly not from books.

W podkategorii „Intercultural Challenges” studentka z Niemiec, przebywająca w Mediolanie, zamieściła z kolei dość rozbudowaną relację połączoną z refleksją na temat punktualności. Z pewnością kwestia różnego podejścia do czasu jest istotnym wątkiem w doświadczeniach międzykulturowych, szczególnie, jeżeli dochodzi do zderzenia niemieckiego monochronizmu z włoskim polichronizmem (zob. Gesteland, 2000):

When going abroad I am always aware of the fact of different perceptions of punctuality. And I know myself and how I am. I am the one person that comes to the airport at 5:30 in the morning when I have a flight to catch at 12. Just to make sure. When I am meeting with friends, I usually am 10 minutes too early, so that I can relax and smoke a cigarette before they arrive. I guess it is a cliché that I fulfill for being German, but this is just a custom I have adopted. I don't even mind it a lot when others are late, but in comparison to Italian standards I had a new experience. So my Italian friend invited me to his birthday party and said that we should be at the meeting point at 20:30. Me and my friend were rushing a bit, because we underestimated the distance to the meeting point. Anyway – knowing that Italians are likely to be a bit late, we came around 20:40. However, there was no one at the meeting point, so I called my friend. He said they are on their way and will be there in around 10 minutes. So, I asked the waiters if we could sit at the table inside, because it was cold and he had made a reservation. But the waiter told me that the reservation was only for 21:00 and that we had to wait until that time to come into the restaurant to sit at the table. My friends finally arrived at 21:10 and felt very sorry that we had to wait so long. But at the same time, we talked about it and he said that he always tells his friends to meet half an hour earlier, because he knows that they will arrive at least 30 minutes later. So afterwards everything was okay, and I understood, so for the next time I knew better and would not rush anywhere. I think my reaction was quite positive and also because my Italian friend went on exchange to Germany, he knew very well how punctuality can work out in both directions and is understood differently according to the different contexts. He forgot to tell me this in advance, but later it was absolutely no problem. So, my strategy basically was the “Social Support seeking” and in the end everything was okay. We resolved the uneasiness and uncertainty. Because beforehand I knew that Italians are late – but not how late. So that was basically the missing piece of the puzzle for me and now I can decide if I want to arrive



on time and wait for my Italian friends or if I will just join and try to relax a bit more in that aspect.

Jeden z postów niemieckiej studentki uczącej się w Pekinie (i bardzo aktywnej na *Experience Map*) dotyczący także wyzwań międzykulturowych i opisuje rozmowy kwalifikacyjne do pracy w banku. Stanowi on ciekawą refleksję nad różnicami w stylu komunikowania pomiędzy zachodnioeuropejskimi a chińskimi kandydatami:

I want to share this experience because it has shown me how much I am influenced by my own perspective in my own thinking. The report shows that despite the knowledge that there are different ways of dealing with situations, I proceed from my expectations of familiar behaviour.

I was asked to do some job interviews for a bank in China with a German friend, to evaluate the German level of the applicants. The recruiting process to get the one-day-job as a person who evaluates the German level of the applicants, was already interesting for me. A Chinese friend of mine asked me, if I would like to do the job. I told her that I wanted to, and she passed me the contact of the responsible person in the bank. The person just texted me and the day I had to do the interviews, I arrived at the bank, together with my friend. There were some other people who would do the same kind of job for different languages. The responsible people passed us some papers without giving any explanation. They were all in Chinese, so we used the translator to have a look what was written on the paper. Some other people who were there, had already done this job in the past and they explained us what to do. We should just evaluate the German level of the applicants by asking questions we could choose. We waited for a long time till we could do the interview with the first person. We did not get any further instruction about what we should ask or how we should evaluate the language level or what kind of job the applicants were applying for. We asked questions like we knew them from German job interviews. For example: "Why do you want to work for this bank?" My friend and I were very surprised about the answers we got from the applicants, because they were very honest to us. The applicants told us for example, that they could earn a lot of money, that they want to come to Beijing to get married and that they would have a save workplace in that bank and wanted the job because of that. When the first person gave that kind of answer, I was very surprised, because I did not expect the applicants to be that honest. Experience has shown me that the answers that are expected in an application process can be very different. If I had had a job interview at that bank and told the interviewers that I wanted to work for the bank because I identified with the values, they probably would have thought me untrustworthy.

Wypowiedzi tak pogłębione jak w powyższych przykładach mogą dać podstawy do pozytywnego oceny rozwoju kompetencji międzykulturowej piszących, szczególnie w jej kognitywnym i refleksyjnym wymiarze. Co ważne, cytowane studentki opublikowały także szereg innych postów, dając jeszcze pełniejszy obraz ich międzykulturowych doświadczeń.

Należy jednak podkreślić, że samo zaoferowanie studentom mapy doświadczeń jako narzędzia do dzielenia się doświadczeniami i przemyśleniami nie gwarantuje jego optymalnego wykorzystania. Gotowość danego studenta czy studentki do podjęcia się spisania swoich doświadczeń i refleksji jest kluczowa zarówno dla rozwoju *Experience Map* jako źródła informacji dla przyszłych studiujących za granicą, jak i dla możliwości ewaluacji kompetencji międzykulturowej uczestników programów wymiany akademickiej. Czynnikiem motywującym do takiej aktywności może być perspektywa uzyskania opisanego wcześniej certyfikatu oraz zdobycie trzech punktów ECTS za pełnowymiarowy udział w programie.

## 5. Wnioski

Analizy wyników pozyskanych dzięki obu narzędziom: kwestionariuszowi mapowania świadomości kulturowej oraz *Experience Map* pozwalają na wyciągnięcie kilku wniosków dotyczących rozwoju kompetencji międzykulturowej uczestników wymiany akademickiej oraz potencjału programu *Connect* dla wspierania tego celu edukacyjnego.

Badanie w grupie pilotażowej poznańskich studentów wskazało na występowanie za granicą rozmaitych zdarzeń zaskakujących lub niezrozumiałych, jednak u wszystkich badanych nie miały one charakteru krytycznego, a "szok kulturowy" nie zawsze był pojęciem adekwatnym do doświadczeń badanych studentów. Badanie jakościowe na tak małej grupie nie pozwala na statystyczne uogólnienia, daje jednak możliwość wychwycenia pewnych zjawisk i sformułowanie wniosków dla tej wyselekcjonowanej grupy:

- dłuższe wcześniejsze pobyty za granicą (co miało miejsce w przypadku osób badanych) redukują efekt szoku kulturowego podczas wymiany Erasmus; pośrednio świadczyć to może także o znaczącym poziomie kompetencji międzykulturowej;
- pokolenie obecnych studentów w wieku 20 lat i starszych uważa różnice kulturowe oraz refleksje na ten temat jako coś oczywistego, a codzienna komunikacja z „Europą” (choćby poprzez internet) pozwala według nich doświadczyć nieustannego (często nieuświadomianego) transferu kulturowego;

- badani w pierwszym kwestionariuszu zazwyczaj nie antycypują problemów, nie obawiają się możliwych trudności na tle kulturowym;
- kompetencję międzykulturową można próbować mierzyć poziomem refleksyjności osób badanych na temat ich własnej tożsamości, wartości swoich i obcych, przyczyn nieporozumień na tle kulturowym itp.; uczestnicy programu *Connect* wykazują większą refleksyjność zarówno przed wyjazdem, jak i po powrocie;
- wszyscy badani podają w drugim kwestionariuszu mniej lub bardziej spektakularne przykłady strategii rozwiązywania konfliktów na tle kulturowym; to przesłanka, iż wymiana Erasmus ze wsparciem, ale także bez wsparcia programów szkoleniowo-treningowych, wpływa pozytywnie na rozwój kompetencji międzykulturowej, w tym w wymiarze konatywnym (mobilizującym do działania) i strategicznym.

Omawiane kwestionariusze stanowiły jednorazowe źródło cennych danych na temat wpływu pobytu i studiów za granicą na rozwój świadomości kulturowej i kompetencji międzykulturowej. *Experience Map* jest z kolei integralnym elementem projektu edukacyjnego *Connect* i jako narzędzie nieustannie wykorzystywane przez uczelnie partnerskie jest stale powiększającą się bazą wpisów uczestników programów wymiany, głównie Erasmus+. Potencjał tego narzędzia jest z pewnością nie do przecenienia, w optymalnym przypadku stanowi ono bowiem zarówno platformę wymiany doświadczeń i informacji, jak i miejsce, w którym dokonuje się autoewaluacja kompetencji międzykulturowej poszczególnych studentek i studentów. Tym samym setki postów publikowanych na forum mapy to sukcesywnie powiększający się materiał analityczny dla badaczy kompetencji i komunikacji międzykulturowej czy ewaluatorów programów edukacyjnych.

Wydaje się, że treści umieszczone na mapie (przynajmniej do momentu powstania tego artykułu) nie do końca spełniają oczekiwania jej twórców, w tym nasze, jako członków grupy projektowej. Jak sugerowaliśmy wcześniej, kompetencję międzykulturową rozumiemy przede wszystkim jako wysoki poziom refleksyjności nad tym co „swoje” i co „obce”, nad własnymi postawami, strategiami komunikacyjnymi, radzeniem sobie z niejednoznacznościami w interakcjach międzykulturowych itp. Przytoczone trzy wpisy studentek z Włoch i Niemiec są przykładami bogatych w treści relacji, zawierających jednocześnie duży ładunek refleksji (między)kulturowej. Takich, wręcz wzorcowych, osobistych i pogłębionych postów jest niestety mniejszość. Większość studentów ogranicza się do wklejania linków z praktycznymi informacjami i do sformułowania porad zaczerpniętych z własnych doświadczeń. Oczywiście struktura mapy zachęca do umieszczania także tego typu informacji, a opisy realiów życia w innym

kraju i kulturze są często niezwykle ciekawe i na pewno pomocne dla kolejnych uczestników wymiany. Problemem jest jedynie fakt, że zbyt często osoby relacjonujące swój pobyt na zagranicznej uczelni rezygnują z bardziej pogłębionej refleksji i nie pozostawiają świadectwa rozwoju swojej kompetencji międzykulturowej. Bez wątplenia *Experience Map* jest odpowiednim narzędziem do wyegzekwowania głębszych przemyśleń nad doświadczeniami kulturowymi i być może zmodyfikowany system motywujący autorów wpisów (np. poprzez inne zasady przyznawania ECTS) zwiększy udział tych prawdziwie refleksyjnych wypowiedzi na forum. Ale to już zadanie poszczególnych uczelni jako uczestników programu *Connect*.

## BIBLIOGRAFIA

- Błazek A. (2008), *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brandenburg U. i in. (2014), *The Erasmus Impact Study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Brandenburg U. i in. (2016), *The Erasmus Impact Study. Regional Analysis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Byram M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chudak S., Mackiewicz M. (2018), „*Die Deutschen sind irgendwie anders...*” *Folgen des Kulturschocks für die kulturelle Identität von polnischen ERASMUS-Studierenden: Ergebnisse einer qualitativen Studie*, (w:) „GfL-Journal” nr 1/2018, s. 35–67. Online: <http://www.gfl-journal.de> [DW 10.11.2019].
- Chudak S. (2013), *Kompetencja medialna uczniów i nauczycieli języków obcych jako czynnik wpływający na poziom ich kompetencji interkulturowej*, „*Neofilolog*”, nr 40/2, s. 219–236.
- Dąbrowska-Resiak J. (2018), *Erasmus... i co dalej? Badanie losów edukacyjnych i zawodowych polskich studentów uczestniczących w projektach mobilności w programie Erasmus*. Warszawa: FRSE.
- Ehrhardt C. (2018), *Erasmus+: Potential für Lehre und Forschung. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt*, „GfL-Journal”, nr 1/2018, s. 1–14. Online: <http://www.gfl-journal.de>, [DW 10.11.2019].
- Gaworska J. (2017): *Pokolenie Erasmusa*. Łódź: Wydawnictwo Mrówka.
- Gesteland R. (2000): *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hiller G.G. (2016), *Eine Frage der Perspektive. Critical Incidents aus Studentenwerken und Hochschulverwaltung. 30 Fallbeispiele aus der Praxis mit 93*

*interkulturellen Einschätzungen von Studierenden und Mitarbeitenden.*  
Berlin: Deutsches Studentenwerk.

- Holfter G., Rieder M. (2018), „*Things I would have liked to know before*” – *How to Enhance the Erasmus Experience.* „GfL-Journal”, nr 1/2018, <http://www.gfl-journal.de>, 68–81. [DW 10.11.2019].
- INCA (2004), *INCA Assessorenhandbuch – Intercultural Competence Assessment.* Online: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment> [DW 30.01.2020].
- Karpińska-Musiał B. (2015), *Międzykulturowość w glottodydaktyce.* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kováčová M., Kopčová V. (2018), „*Am Anfang war’s ein Schock, aber es hat sich gelohnt*” – *Sprachlernen Philologie- und Nicht-Philologie-Studierender in Erasmus-Aufenthalten.* „GfL-Journal”, nr 1/2018, s. 15–34. Online: <http://www.gfl-journal.de> [DW: 10.11.2019].
- Myczko K. (2005): *Aktywizacja ucznia w dydaktyce języka obcego: podstawy teoretyczne*, (w:) Karpińska-Szaj K. (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej.* Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, s. 229–239.
- Myczko K. (2010), *Einleitung*, (w:) Myczko K. (red.), *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 9–11.
- Nazarkiewicz K. (2016), *Kulturreflexivität statt Interkulturalität?* (w:) „*Interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*”, nr 26 (Sonderausgabe: (Inter-) Kulturalität neu denken!), s. 23–32. Online: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/issue/view/37> [DW 10.11.2017].
- Schumann A. (red.) (2012), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz.* Bielefeld: Transkript.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.



**Emilia Wąsikiewicz-Firlej**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

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

[emiliawf@amu.edu.pl](mailto:emiliawf@amu.edu.pl)

***Intercultural experiences from the perspective of narrative interviewing: methodological pitfalls and challenges in the eyes of the student and the teacher***

**Abstract**

This paper attempts to take a critical look at the narrative interview in order to identify the methodological pitfalls and challenges posed by this widely-applied research tool. It analyses the research process in a project involving sixty-four 3<sup>rd</sup> year students of applied linguistics at a large university in western Poland in the summer term of the academic year 2018/2019. The project included three stages: (1) interviewing a person from another country studying in Poland about their intercultural experiences; (2) transcribing the interviews and (3) presenting the results of their analysis in the form of a written report. On completion of their assignments, the students were asked to share their reflections on all stages of their research in an anonymous survey study. The questionnaire data was juxtaposed with analysis of the student transcripts and reports in order to identify and compare the student and the teacher perspectives on methodological aspects of narrative research. The outcomes of the survey study show that the students, as inexperienced or even first-time researchers, mostly focused on their language proficiency and technical aspects of the interview, while the teacher/researcher pointed primarily to flaws in the formulation of the interview questions and lack of subsequent probing questions, which resulted in superficial responses or even at times deprived the interview of a narrative character. The study also documented the evolution of students as researchers and its results might be applicable for teachers offering courses in academic writing or BA/MA seminars.

**Keywords:** methodology of narrative research, narrative interview, students as researchers, reflective teacher

**Słowa kluczowe:** metodologia badań narracyjnych, wywiad narracyjny, studenci jako badacze, refleksyjny nauczyciel

## 1. Introduction

In recent years, narrative research has enjoyed considerable popularity in the humanities and social sciences. However, this enthusiasm for the “narrative turn” (Riessman, 1993) has not always been paralleled by a corresponding interest in relevant methods and procedures (Errante, 2000). Thus, addressing the need for further reflection on the application of specific research tools within this approach, the present paper focuses on the narrative interview, which has been successfully used as a qualitative research data gathering tool across disciplines, including applied linguistics and intercultural studies. The main emphasis in this paper is on the methodological aspects of this kind of interview with the aim of identifying typical pitfalls and challenges encountered by narrative researchers. The first part of the paper lays the theoretical foundations of the study which was undertaken and presents the main assumptions of the narrative approach and its use in intercultural studies. It concludes with a discussion of methodological aspects of narrative interviewing. The second part reports the reflections of students participating in a narrative research project, which involved them preparing an interview and transcribing it, and then submitting a written report summarising the main outcomes of the study. The perspective of students as fledgling researchers was then confronted with the evaluation of the students’ outcomes by the teacher/researcher coordinating the project with the aim of getting a more informed, profound insight into the application of the narrative interview as a research tool.

## 2. The narrative approach

The term ‘narrative’ derives from Latin (*narratio*) and designates a story. Moen (2006: 3) defines a narrative as “a story that tells a sequence of events that is significant for the narrator or her or his audience”. Telling stories plays a substantial role in human existence since it helps structure our experiences and make them meaningful. In fact, Polkinghorne (1988) asserts that people are not able to exist without stories and that everybody has a story to tell. Moen (2006: 56) sees life itself as “a narrative inside which we find a number of other stories”.



At the individual level, narratives might act as powerful motivators which provide guidance and inspire change and action: "Stories have the power to direct and change people's lives" (Noddings, 1991: 157). Storytelling also has a social dimension, as apart from producing our own narratives we are also exposed to others' stories (Zellermayer, 1997). In Riessman's view (2008), creating and sharing narratives is a universal phenomenon which surpasses the limitations of space, time, society or age. Stories are potentially interactive as they involve both narrators and listeners and mirror the particular sociocultural and historical context in which they are embedded (Elliot, 2005). From the perspective of sociocultural theory (SCT), the contextual embeddedness of individual stories must be taken into account in their interpretation.

The perception of the narrative as an expression of the self, identity and culture has been made explicit by a number of scholars, in particular sociolinguists (e.g., Coates, 1996; Holmes, Marra, 2005; Cameron, 2003). For instance, Schiffrin (1996) deems narratives "self-portraits", which might be construed simultaneously through the lens of global and local sociocultural norms and individual experience. Cameron (2003: 459) accentuates the significance of transforming an individual's life experience "into a coherent, on-going autobiographical narrative" in gaining a sense of identity in late post-modern times (cf. Wąsikiewicz-Firlej, 2014: 173).

Despite being a relatively new field within the qualitative or interpretive research tradition, interest in the narrative approach has substantially increased in recent years, which is reflected in the growing body of relevant literature. As far as its theoretical foundations are concerned, the narrative approach draws on SCT, Vygotsky's (1978) developmental ideas and Bakhtin's (1986) concepts of dialogism and heteroglossia. Due to the fact that narrative studies primarily aim to investigate human experience, narrative researchers collect and analyse this type of stories (Gudmundsdottir, 2001). This approach enables researchers to study individual accounts of personal experiences and reflections expressed in narratives and organise fragmented chunks into a meaningful whole, reflecting the complexity of life (Elliot, 2005; Riessman, 2008).

Understanding of the narrative approach itself, however, varies among scholars. For example, Moen (2006) asserts that within the qualitative approach "a case study, a biography, a phenomenological or an ethnographic study may have a narrative form of representation" (Moen, 2006: 2; after Cresswell, 1998). Some researchers recognise the narrative approach as a research method (e.g., Connelly, Clandini, 1990; Gudmundsdottir, 2001) though this view is criticised by other scholars, who construe the narrative approach as a frame of reference rather than a method and assume that narratives both reflect and create reality (e.g., Heikkinen, 2002; referred to in Moen, 2006).

The perspective taken in this paper follows that of Moen (2006: 2), who incorporated all three approaches, categorising the narrative approach as “a frame of reference, a way of reflecting during the entire inquiry process, a research method, and a mode for representing the research study”. Therefore, the view slants toward narrative inquiry rather than narrative analysis, since it is not focused on the form of the narrative and the discourse but on the potential of the narrative to “explain and [help us to] understand a phenomenon better” (Swain et al., 2011: xiii). This approach is also in keeping with SCT because of the fact that telling a story not only traces development but also enhances it as the act of telling stories triggers emotions and reflection (Daiute, Lightfoot, 2004).

### **3. Narratives in intercultural studies**

The narrative approach has been successfully applied in intercultural studies, enabling researchers to investigate processes of communication and intercultural cooperation, especially in multinational organisations (e.g., Czarniawska, Gagliardi, 2003; Sørderberg, 2006; Gersten, Sørderberg, 2010, 2011; Weick et al., 2005). Narrations have cognitive, semantic and explanatory functions (Wilczewski, Sørderberg, 2017: 555) since they enable communication participants to understand, give meaning to and interpret the reality they experience in intercultural contexts. For the researcher, narratives facilitate the identification of both differences and similarities in intercultural experience, which might lay the foundations for effective communication and mutual trust as well as lead to the development of cultural intelligence and intercultural competence (Sørderberg, Worm, 2011: 58). Based on the analysis of narrative interviews with Chinese and western managers working in Chinese subsidiaries of global companies, Sørderberg and Worm (2011) illustrated the potential of the narrative approach in scrutinising intercultural communication, surpassing the limitations of interpreting cultural phenomena through clearly defined cultural patterns (e.g., the dichotomous categorisation of low- versus high-context cultures or individualist versus collectivist cultures). As the authors argue, the clear-cut boundaries of cultural patterns do not apply to expats who often share a range of multicultural experiences gained in various educational and professional settings, and who are typically at least bilingual and aware of the cultures of both their native and the host country.

Apart from providing valuable research data, a narrative interview also has a lot to offer the narrator. As Sørderberg and Worm (2011) observe, participation in a narrative interview instigates the narrator to reflect on intercultural experiences by activating higher-level thinking and metacognition. In fact, metacognition is recognised as a critical element in intercultural learning

(Gertsen, Sørderberg, 2010: 256). For this reason, the narrative method might have a practical application in the development of cultural intelligence within corporations. This could take the form of storytelling by expats, enabling them to express themselves, articulate their needs and share their intercultural experiences in order to reflect on them, understand them and give them new meaning (ibid.).

#### **4. Methodological aspects of narrative interviewing**

One of the most distinctive features of narrative research is the collaborative, dialogic nature of the relationship between the researcher and the research subject (Moen, 2006: 60). For this reason, in the context of narrative research, Moen (ibid.) advocates the use of the term “subject” or, alternatively, “collaborator” or “participant”, rather than “informant”. Building such a relationship between the researcher and narrator requires adequate time and space, making both parties comfortable (cf. Connelly, Clandini, 1990; Heikkinen, 2002) as well as offering a sense of a non-judgmental attitude and equality (Fetterman, 1998).

Although various data collection methods might be used within narrative research, for example: notes, journal records, observations, letter writing, autobiographical writing etc. (Connelly, Clandini, 1990), this paper focuses on the narrative interview. Compared to other types of interviews, the narrative interview is the least structured and it primarily aims to generate stories that provide an insight into individuals’ lives and experiences. In the view of Lofland and his colleagues (2006: 76), it provides “rich, detailed materials that can be used in qualitative analysis” and “[i]ts objective is to find out what kind of things are happening rather than to determine the frequency of predetermined kinds of things that the researcher already believes can happen”. In an unstructured, narrative interview the researcher is not expected to collect answers to a list of questions but rather to elicit a story (Karch, 2017). Thus, in contrast to semi-structured interviews, fewer questions are asked to set the scene and the interviewer mostly listens to or asks clarifying or probing questions. The questions should be phrased as open-ended. By asking follow-up questions, the researcher might encourage the interviewee to elaborate on the story and share their emotions and evaluations, which leads to “soliciting a rich and well developed narrative” (Karch, 2017: 1073). Sørderberg (2006: 402) also advises narrative researchers to refrain from comments and evaluations in the course of the interview.

Taking into account the specific relationship between researchers and participants in narrative research, interviewers must be particularly skilled in building rapport by being attentive, respectful to the subject and authentically interested in the story being narrated, which might be communicated both verbally and nonverbally (Karch, 2017: 1073). In fact, in this type of interview

the interviewee becomes the narrator while the researcher takes on the role of listener, facilitator of the interaction or as Sørderberg (2006: 402) puts it “the narrator’s empathic ‘fellow traveller’ (Gabriel, 2000)”.

Additional challenges are faced when the researcher is interviewing representatives of other cultures. Beszterda (2016) points to a number of cultural pitfalls in such a situation, which are listed below:

- over-confidence of the researcher in assuming the uniformity of European cultures and universality of experiences,
- the transculturality of migrant interviewees and related difficulties in the recognition of the individual’s cultural hybridisation,
- knowledge of language and cultural contexts,
- the ambiguity of utterances,
- the necessity to negotiate meanings (Beszterda, 2016: 86–90).

Apart from cultural pitfalls, Beszterda (2016: 90–96) also enumerates a range of methodological pitfalls that are not directly related to the cultural dimensions of the interviewing process and, in fact, might pertain to any type of interview. First and foremost, Beszterda (2016) emphasises the time limitations of specific interviews, the consequences of which might be mitigated by meticulous preparation for the interview, including thoroughly researching the issues to be discussed as well as getting as much information about the interviewee as possible. Secondly, the language of the interview must be adapted to the cognitive capabilities of the interviewee. This also involves the wording of questions, such as, for example, avoiding leading or ambiguous questions. This is thoroughly discussed in the literature on the methodology of research (e.g., Patton, 2002; Dörnyei, 2007). Beszterda (2016) also notes that researchers tend to simplify linguistic forms, which might result in unnecessary familiarity, thus affecting the neutrality of the researcher-narrator relationship. Finally, there are other difficulties pertaining to the reliability and accuracy of interview transcription and the maintenance of the researcher’s attention.

## **5. Research design**

The study undertaken aimed to analyse the methodological aspects of narrative interviews with representatives of other cultures conducted by a group of inexperienced researchers (undergraduate students) as a part of the requirements for one of their university courses in spring 2019. After the submission of their papers and interview transcripts, the students were asked to express their reflections on all the stages of the research process in written form. Two research questions (RQ) were posed in the study:

RQ1: What kind of methodological pitfalls were encountered by the students while conducting their narrative research?

RQ2: What kind of methodological pitfalls were identified by the teacher coordinating the narrative research?

The participants in the study were 3<sup>rd</sup> year students (n=64) of applied linguistics at a large university in western Poland in the academic year 2018/19 whose names are not given for the sake of confidentiality (the participants have been coded with numbers).

The research took a mixed-method approach and was designed in two stages which correspond to the two research questions posed. The research tool used to address RQ1, i.e. to elicit the students' reflections on their narrative research project completed, was a questionnaire which contained 3 major open-ended questions accompanied by 6 sub-questions and 2 closed-ended questions.

In order to address RQ2, the teacher meticulously examined the whole corpus of 24 interview transcripts and research reports, submitted by students as their final pair-work or three-person team projects. In more detail, the project involved conducting a narrative interview with a person from another country studying in Poland, transcribing it and interpreting the data in the form of a written report. A homogenous sampling strategy was applied to select interviewees sharing similar experience, i.e. participation in a study-abroad programme in Poland (cf. Dörnyei, 2007: 127). Individual interviews were conducted in English that was, with 2 exceptions, a non-native language to both the interviewers and interviewees. They lasted from a minimum of 6.53 minutes to a maximum of 32.52 minutes (median 16 minutes). The interviews were transcribed verbatim in accordance with simplified transcription conventions developed by Boje (1991). The teacher first analysed and evaluated the materials provided by students, paying special heed to students' interviewing skills, and then proceeded to identification and categorisation of categorised methodological traps. The results of this qualitative analysis were juxtaposed with the data obtained from the survey (52 questionnaires in total; return rate: 81%).

## **6. Results and discussion**

The results of the study will be presented in two subsequent subsections addressing RQ1 and RQ2 respectively. Thus, subsection 6.1 will report on the data obtained from the questionnaire while section 6.2 will present the teacher's reflections, based on the analysis of the corpus of student interview transcripts and reports, juxtaposing them with the questionnaire results in order to compare the perspectives of the student, the inexperienced researcher,

and the teacher, the experienced researcher. The textual organisation of the analysis reflects the layout of the questionnaire which was used.

### 6.1. Students' reflections on the research undertaken

*Question 1: What did you find most difficult when carrying out your research project in the following stages:*

a. Preparing the interview

At this stage of the project the majority of the students reported some problems, yet no difficulties were experienced by 18 students. Generally, the responses were rather consistent as only 4 commonly shared problems were identified. First of all, most students (n=24) encountered some problems finding an appropriate respondent – a person from another country studying in Poland. Another challenge was fixing a date convenient for both parties (n=13) or finding an appropriate place to conduct the interview (n=6). Finally, 2 respondents pointed to difficulties getting motivated.

b. Conducting the interview

Only 10 students claimed that they did not face any difficulties while conducting the interviews, yet some isolated voices sounded very enthusiastic. For example,

[t]hat was definitely the most interesting part of the interview. From the very beginning, it was clear for my interlocutor that I wanted him to speak as much as possible. He told me a lot of interesting stories, anecdotes, which seem to be essential for this type of study. Additionally, his language skills enabled us to communicate effectively. I did not run into any serious difficulties (S40).

The majority, however, experienced a whole range of problems, which have been categorised into four areas, i.e.: language problems (n=19), communication/emotional problems (n=15), technical problems (n=13) and miscellaneous, e.g., poor interviewing skills (n=3).

#### *Language problems*

For some students (n=10), it was an eye-opening experience as it made them realise how many language mistakes they had made. In fact, they had not been aware of them until they started transcribing the interviews they had conducted. Five students found it difficult to ask questions in a simple and clear way or paraphrase them. Some complaints concerning the respondent's poor competence in English

were also identified (n=4). As one of the students noted (S27), her respondent did not really understand her questions. Poor pronunciation or a heavy accent also hindered communication and led to some misunderstandings. For instance, “my respondent pronounced *she* like *si*” (S17).

#### *Communication problems*

As regards problems related to communication or emotion management, some student collaborators mentioned being stressed out (n=2) and tense (n=2), due to being unfamiliar with the respondent and consequently felt discomfort and were unable to create a relaxed atmosphere (n=2). Among other problems, students also pointed to poor contact with the respondent (n=2) and the fear of being misunderstood (n=2). They also complained about the shyness and tension of their respondents (n=2) or their unwillingness to produce longer utterances (n=1). Thus, it might be concluded that for some students interviewing a stranger was seen as a stressful experience that was outside their comfort zone.

#### *Technical problems*

Technical problems were mostly related to finding a suitable, quiet place (n=4) or getting access to appropriate recording equipment (n=3). In several cases there were problems with recording the session (n=6) and in 3 of these cases the interviews needed to be repeated.

#### *Miscellaneous*

Finally, 3 students expressed their concerns related to the insufficient length of the interviews (n=1), interrupting the interviewee (n=1) and going off topic (n=1).

### c. Transcription

Despite the fact that simplified transcription conventions were used in the study (Boje, 1991), for the majority of the students, this stage of the research project appeared to be the most challenging, though 4 individuals reported absolutely no problems. Thus, for some it was “the most pleasant” while for others the “most difficult” part of the project. The problems reported might be grouped into 3 major categories, labelled “problems with understanding”, “problems related to the process of transcription”, “problems related to the quality of the recording”, and a fourth category of “miscellaneous problems”.

#### *Problems with understanding*

Over half of the students reported problems with recognising single words in their interviewees’ utterances (n=27). Understanding and ultimately

transcribing were hindered by the interviewee's pronunciation (n=7), the rapid pace of their utterances (n=5), unnecessary fillers and pauses (n=2) as well as language mistakes (n=1). As one of the participants (S40) summarised it: "Not all of the utterances or words were comprehensible. The pace was pretty fast, which made the transcription process really challenging. Additionally, it was my first transcription and I was not really quite sure what kind of symbols I was expected to use in a given situation".

#### *Problems related to the process of transcription*

The majority of the participants had no previous experience with transcribing interviews and their lack of experience was identified as a serious limitation. Despite having been given clear instructions and detailed transcription guidelines, the students were still unsure what kind of transcription symbols they were supposed to use or how they should mark the length of the pauses or overlapping speech (n=6). There were also doubts about the transcription of stammering and grammatical mistakes (n=2).

#### *Problems related to the quality of the recording*

The students also noted that the process of transcribing their interviews was, to a great extent, affected by the quality of the recordings. Therefore, noise, mostly resulting from the inappropriate selection of the interview venue, was singled out as the most significant distractor (n=9) which seriously hindered their work. The poor quality of the recordings was also a result of inappropriate seating arrangements and locating the respondent far from the microphone of the recording device. These flaws sometimes led to linguistic misunderstandings. For example, "I was just mmm... hanging out with my friends" initially sounded like "I was just making out with my friends" (S7).

#### *Miscellaneous problems*

Finally, some students (n=7) complained about the workload related to the necessity of tedious, multiple replaying of interviews as well as problems with concentration (n=2).

#### d. Producing the final report

Surprisingly, this stage of the project was found to be completely unproblematic by 17 students. Additionally, 5 of them emphasised the great value of teamwork, which was found to be very helpful. The majority of the problems reported concerned academic language (n=16),



especially its lexis, form and register. Students highlighted their lack of experience in this respect. Another problematic area was the analysis and interpretation of data (n=15). Finally, 7 students had problems with drawing conclusions and formulating their reflections and one found it difficult to summarise longer text passages.

*Question 2: Did you make any mistakes while conducting the interview?*

In response to this question, almost one-third of the students surveyed (n=18) pointed to language mistakes. Seven respondents mentioned technical problems (e.g., inappropriate selection of the venue, recorder or placement of the equipment). The other most common problems involved interrupting the respondent (n=5), managing stress (n=5) and going off topic (n=3). Some individuals indicated being chaotic (n=2) and getting lost with the questions (n=2).

a. *What could you have done better?*

In general, the respondents identified several aspects of the interview that, in their opinion, could have been conducted in a better way, which included: asking more questions (n=6), better preparation of the questions (n=4), breaking the ice with the respondent/a longer warm-up (n=3), reacting to the responses rather than focusing on asking questions (n=2), being more inquisitive and precise (n=3), being less expressive (n=2).

b. *Which aspects of the interview are you most satisfied with?*

Overall satisfaction with the interview was expressed by the majority of the students (n=34), who treated it as an interesting and enlightening experience (n=9). The participants were particularly satisfied with the simply getting to know the respondent and having an insight into their feelings and experiences (n=10). Some also pointed to the appropriate selection of the respondent (n=5) and establishing a good rapport (n=4). The students also appreciated their respondents' genuine interest in the project as well as their engagement and willingness to cooperate (n=6). Finally, the interviewees expressed their own involvement in the project (n=5), which might be summarised with the following words: "I simply did my best" (S37).

*Question 3: While conducting an interview in the future, I will pay particular attention to...*

In the next section of the questionnaire, the students were asked to declare which aspects of the interview they would want to improve in the future. They formulated over 70 individual reflections, which have been grouped into the predominant categories presented below:

- accuracy and clarity of the questions asked to avoid ambiguity (n=24),
- time and venue of the interview, placement of the recording equipment/better quality (n=14),
- language competence (fluency, accuracy, pronunciation) (n=12),
- better linguistic and factual preparation (n=11),
- better interaction with the respondent (n=7),
- being more responsive (n=7),
- not interrupting the respondent (n=5),
- being less expressive (n=3),
- selecting a competent respondent (n=3),
- being more engaged (n=2),
- the respondent's pace of speech (n=2),
- being focused (n=2),
- length of the interview (n=2),
- every aspect of the interview (n=2).

#### *Questions 4 and 5*

The final two questions were closed-ended and were aimed at investigating the students' overall perception of their participation in the project in terms of its usefulness and educational value. The respondents agreed with the statement that the research project undertaken had helped them to develop their research skills (median 4 on a 5 point Likert scale where 5 stood for "I completely agree" and 1 for "I don't agree at all"). The overall participation in the project was deemed useful (median 4.2 on a 5 point Likert scale where 5 stood for "useful" and 1 for "useless").

### **6.2. The teacher's perspective**

The teacher's evaluation of the students' performance in the project was based on the recorded interviews, their transcripts and the students' written reports. Even though the teacher's and students' perspectives were to a large extent similar (e.g., language competence), in some selected areas the difficulties identified did not overlap. What is more, in some cases the importance of certain challenges was accentuated differently. The students actually tended to focus on the form and language of the interview rather than the content and quality of the responses. They also expressed concern over technical and organisational difficulties. These problems, among others, were also identified by the teacher. The transcripts clearly pointed to apparent deficits in English language competence and the problems identified concerned almost every

aspect of language use, i.e. grammar, vocabulary, pronunciation, fluency, register, etc. The number of language mistakes was even surprising to the students who had been completely unaware of them until they started to transcribe the recorded interviews. Although in the teacher's view the language problems were apparent, they did not stand out from other difficulties.

Primarily, the major problems pertained to the formulation and handling of the questions. Despite prior training on interviewing techniques, most students, at least occasionally, failed to avoid close-ended questions, which resulted in rather laconic, superficial responses, as illustrated in Extract 1. *Yes/No* answers seemed to hinder further interaction and added to the feeling of discomfort and stress for both the interviewer and the interviewee. In some cases, this led to the data obtained being of poor quality or to interruption or shortening of the interview, which is evidenced by the disparity in the duration of individual interviews, varying from 6.53 to 32.52 minutes. In the interview transcripts, the interviewer is coded as 'I' and the interviewee as 'R'.

**Extract 1. Close-ended questions**

- 107 I: (yhm) (3.0) and do you feel that you belong to any cultural group?  
108 You know your cultural identity.  
109 R: [Coughing] *Yes*.  
110 I: To Colombia right?  
111 R: To Colombia.  
112 I: And do you feel that you identify now after these two months with  
113 Poland?  
114 R: *No*.  
115 I: *No //it's//*  
116 R: *//No// I'm still Colombian*.  
117 I: Okay [Laughing] (I1)

By contrast, several students could be placed at the other end of the scale, because they treated the interview as a social occasion, which enabled them to share rather irrelevant and lengthy comments. As a result, in some cases the whole conversation went completely off topic, as might be illustrated by Extract 2 below.

**Extract 2. Going off topic**

- 56 I1: And let me ask you, this is question out of, out of this group of  
57 question (...)  
58 R: Yeah (...)  
59 I1: Let me ask you, what is in this paper? I'm just interested cause  
60 you know, last five years our history is still changing, I mean some

- 61 facts are going out let's say, cause you know we used to believe that  
62 Solidarity movement was the best thing we could ever met ever in our  
63 history but now there are some facts and it's now so pure and not as  
64 perfect as it was.  
65 R: Well, I don't really know, because I haven't really research the  
66 topic but it was like a decade in which the structure in Poland  
67 changed from communism to democracy (...)  
68 I1: Yeah, mhm  
69 R: So it's obviously something very important and from where I could  
70 read about it, it's pretty big deal. I don't know anything about (...)  
71 I1: No, no. I'm just curious, what they say you had to read.  
72 R: No, no, I'm finding the reading myself.  
73 I1: Oh, Ok, so that's perfect, that's perfect. So next question  
74 is... What was the type and length of your previous stays abroad? (I17)

The above extract also illustrates the violation of one the basic principles of the methodology of conducting interviews formulated by Robson (2002: 274): "Listen more than you speak. Most interviewers talk too much. The interview is not a platform for the interviewer's personal experiences and opinions". Refraining from comments and evaluations in the course of the interview is also recommended by Söderberg (2006: 402).

In the teacher's opinion, the students' inappropriate handling of the questions might to a great extent be accounted for by insufficient preparation. Equipped with an interview protocol and having been thoroughly instructed in the methodology of narrative interviews in class, the majority of the students took their interviewing skills for granted and did not prepare enough for their task. This was particularly visible in the handling of the question concerning cultural identity. A number of students did not give this question enough consideration so when asked by the respondents to clarify it, they were confused and unable to paraphrase it, as shown in Extract 3 below.

### Extract 3. Cultural identity

- 78 I: That's interesting, I'm just curious of this country, by the way  
79 my mother teaches geography and I have to know all this countries in  
80 Europe and all over the World. And it's yeah, just interesting. Ok so  
81 if it's your first stay abroad **so what was your cultural identity**  
82 **profile?**  
83 R:(2.0) what? Can u?  
84 I: **I don't understand this question too** (laughing). What was your  
85 cultural identity profile... so maybe it's about where are u from, I  
86 don't know if it's question about the religion but it's a culture  
87 yeah so (...)

- 88 R: Yeah, so my ethnic identity is Albanian.  
89 I: Mhm  
90 R: I, like, the majority of population in my country is Muslims. I  
91 was brought up as Muslim, but now I'm an atheist. What else could I  
92 say?  
93 I: I think that's enough (laughing) (I17; emphasis mine)

Apart from the lack of preparation, Extract 3 also illustrates that the interviewer lacks the cultural sensitivity that is expected of an intercultural researcher (cf. Beszterda, 2016: 86–90).

Another problem was the formulation of long, complex questions, asking about more than one thing at once (cf. Dörnyei, 2007). Even though the students were specifically instructed in this and were requested to adapt the items listed in the protocol (possible problem areas for the interviewees), some of them simply read them in one go (see Extract 4).

**Extract 4. Complex questions**

- 61 I: Okay, thank you very much. A second question. Do you face  
62 challenges in your foreign environment related to your daily  
63 functioning? If yes, in which areas? Is it about accommodation,  
64 transportation... medical care? What are the most challenging... aspects  
65 for you? (I5)

In consequence, the interviewees had problems processing and remembering complex, lengthy questions, which translated into very laconic, superficial and incomplete replies. Generally, it might be stated that most interviewers were not very curious or motivated to get more precise, detailed information. Most of them failed to probe, i.e. ask follow-up questions for detail and clarification (see Dörnyei, 2007: 138), and did not encourage their interviewees to elaborate on specific items. As illustrated by Extract 5 and Extract 1 (especially lines 116–117), the interviewers simply accepted the replies given and immediately moved on to the next question in their protocol rather than elicit a story (cf. Karch, 2017; Lofland et al., 2006).

**Extract 5. No follow-up questions**

- 90 I: okay so ... so ... were the challenges related to your  
91 language competence in Polish  
92 R: yes hahaha of course  
93 I: sorry `bout that  
94 and so ... also do you face challenges in your studies at  
95 the foreign university  
96 R: no, not at all (I11)

All in all, encouraging elaboration might be considered as a commonly shared weakness among the interviewers since the use of effective probing techniques, including “silent probes”, “echo probes” or “low-interference paraphrasing or reflective summary and clarification questions” (Dörnyei, 2007: 140) was rarely identified.

Finally, the students should have paid more attention to the opening of the interview to build rapport with their interviewees in order to create an atmosphere of mutual friendliness and trust. Since most of the participants were rather inexperienced researchers, a more elaborate introduction would help both parties to overcome stress and become more focused. Extract 6 illustrates how the interviewer proceeded to ask questions after a very short introduction:

**Extract 6. Abrupt introduction**

- 1 I: Hello, ee thank you for coming. So we can start with the first
- 2 question. How well were you prepared for ee to your stay abroad? (18)

As a result, the respondent felt a bit confused and asked the interviewee to repeat her question. Moreover, the beginning of the interview was rather inefficient as the interviewee was definitely out of breath after her recent arrival at the venue. In fact, both parties had problems with fluency, made numerous pauses and used gap-fillers. Additionally, the importance of the opening of the interview must not be ignored since “this is the time when we set the tone/ climate of the interview and (...) establish our credentials and make ourselves accepted” (Dörnyei, 2007: 139–140). Demonstrating our interest in the interviewee’s replies and facilitating a relaxed, comfortable atmosphere help to build good rapport with the interviewee, increasing the probability of obtaining honest and detailed responses (cf. Connelly, Clandini, 1990; Heikkinen, 2002).

## **7. Conclusions and implications**

The study pointed to a number of typical methodological pitfalls and challenges encountered by the students. First of all, as inexperienced researchers, the students faced difficulties at basically all stages of the research project, which included selecting appropriate respondents, arranging the interview and conducting it, preparing the transcription and producing the final report. While sharing their reflections on their experience as researchers, the students primarily focused on their lack of language competence in English and the number of various language mistakes they made. They also paid a lot of attention to technical and organisational problems as well as noted that they needed better preparation for the interview and to build rapport with

the interviewee. Some of them also realised that their interviewing skills – particularly asking probing questions – needed significant improvement.

What comes to the fore in the teacher's view is the lack of appropriate interviewing skills rather than language competence. This was seen as the major limitation of the study, as it possibly affected the quality of the data obtained. The interviewers had difficulties with asking probing questions, getting more detailed responses, or with paraphrasing questions that were not understood. They tended to cling to the protocol and did not encourage their respondents to elaborate on relevant issues. Instead, some of them asked complex questions and did not bother to paraphrase them, explain misunderstandings or insist on obtaining complete, relevant answers. In most cases, even *Yes/No* answers failed to evoke any reaction on the part of the interviewers or motivate them to ask follow-up questions. Contrary to Beszterda's (2016: 87) recommendations, the students failed to negotiate meanings or clarify ambiguities, even though neither the interviewers nor the interviewees (with two exceptions) were native speakers of English (the language of the interview). For this reason, some parts of the interviews could be qualified as semi-structured rather than truly narrative.

Moreover, in numerous cases, the interviewers played too active a role in the interview: they dropped various unnecessary or irrelevant comments, used too many repetitions; some even shared their own stories, went off topic to discuss issues that were of their own personal interest or simply interrupted the interviewee. Most students were inexperienced in managing the interviewer-interviewee relationship: they either kept their distance or became overly familiar with their respondents, treating their project as a social occasion. This was also seen in the colloquial language used and in the differing lengths of the interviews, which were often too brief or too chatty. Finally, on the whole the interviewers did not make much effort to prepare for the interview either practically or theoretically, which should be top priority for the researcher (cf. Beszterda, 2016: 87).

Despite numerous difficulties, participation in the project was definitely an eye-opening experience for the students. Acting as researchers, the students realised the importance of preparing for an interview, which should include the selection of a suitable respondent, venue, and equipment as well as acquainting themselves with the interview questions, making sure that they understand them and can make them comprehensible for their respondents. The interviewers also saw how stress affects both the interviewee and the interviewer and realised that ensuring the respondent's emotional comfort made for a higher quality interview. Moreover, preparing the transcription and the final report enabled the students to become aware of their own performance,

especially the mistakes they made with language, and their problems with formulating and asking questions. They could also recognise difficulties in relationship management or lack of insight. Even though the students were provided with detailed instructions on the methodology of narrative research, it was in fact their own hands-on experience which allowed them to understand their role in the research process and the effect of this on the final outcome.

Finally, the study undertaken has pedagogical application. First of all, it documented the process of the students' growth from fledgling researchers to more reflective practitioners. It also clearly pointed out the most challenging aspects of narrative interview-based research for the students and offered authentic transcripts and reports that might be successfully used in the classroom. All in all, the joint project turned out to be an invaluable experience, contributing to the professional self-development of both the student and the teacher.

## BIBLIOGRAPHY

- Bakhtin M. (1986), *The problem of speech genres*, (in:) Emerson C., Holquist M. (eds.), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, pp. 60–102.
- Beszterda R. (2016), *Pułapki wywiadu w badaniach biograficznych. Doświadczenia etnologiczne*, (in:) Piorunek M. (ed.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje–egzemplifikacje–dylematy metodologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 85–97.
- Boje D.M. (1991), *The storytelling organization: A study of story performance in an office-supply firm*. "Administrative Science Quarterly", No 36(1), pp. 106–126.
- Cameron L. (2003), *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.
- Coates J. (1996), *Women talk*. Oxford: Blackwell.
- Connelly F.M., Clandini D.J. (1990), *Stories of experience and narrative inquiry*. "Educational Researcher", No 19(5), pp. 2–14.
- Cresswell J.W. (1998), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage.
- Czarniawska B., Gagliardi P. (eds.) (2003), *Narratives we organize by*. Amsterdam: John Benjamins.
- Daiute C., Lightfoot C. (eds.) (2004), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dörnyei Z. (2007), *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliot J. (2005), *Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.



- Errante A. (2000), *But sometimes you're not part of the story: Oral histories and ways of remembering and telling*. "Educational Researcher", No 29(2), pp. 16–27.
- Fetterman D. (1998), *Ethnography: Step by step*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gabriel Y. (2000), *Storytelling in organizations: Facts, fictions, and fantasies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gertsen M.C., Söderberg A.-M. (2010), *Expatriate stories about cultural encounters: A narrative approach to cultural learning processes in multinational companies*. "Scandinavian Journal of Management", No 26, pp. 248–257.
- Gertsen M.C., Söderberg A.-M. (2011), *Intercultural collaboration stories: On narrative inquiry and analysis as tools for research in international business*. "Journal of International Business Studies", No 42(6), pp. 787–804.
- Gudmundsdottir S. (2001), *Narrative research on school practice*, (in:) Richardson V. (ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association, pp. 226–240.
- Heikkinen H.L.T. (2002), *Whatever is narrative research?* (in:) Huttunen R., Heikkinen H.L.T., Syrjälä L. (eds.), *Narrative research: Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, pp. 13–28.
- Holmes J., Marra M. (2005), *Narrative and the construction of professional identity: The workplace*, (in:) Thornborrow J., Coates J. (eds.), *The sociolinguistics of narrative*. Amsterdam: Benjamins, pp. 191–213.
- Karch F. (2017). *Narrative interviewing*, (in:) M. Allen (ed.), *The SAGE encyclopedia of communication research methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., pp. 1073–1075.
- Lofland J. et al. (2006), *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Moen T. (2006), *Reflections on the narrative research approach*. "International Journal of Qualitative Methods", No 5(4), pp. 56–69.
- Noddings N., (1991). *Stories in dialogue: Interpersonal reasoning*, (in:) Withereil C, Noddings N. (eds.). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press, pp. 157–170.
- Patton M.Q. (2002), *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Polkinghorne D.E. (1988), *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Riessman C.K. (1993), *Narrative analysis*. Newbury Park, CA Sage.
- Riessman C.K. (2008), *Narrative methods for the human sciences*. Newbury Park, CA: Sage.
- Robson C. (2002), *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.

- Schiffrin D. (1996), *Narrative as a self portrait. Sociolinguistic construction of identity*. "Language in Society", No 25(2), pp. 167–203.
- Søderberg A.-M. (2006), *Narrative interviewing and narrative analysis in a study of a cross-border merger*. "Management International Review", No 46(4), pp. 397–416.
- Søderberg A.-M., Worm V. D. (2011), *Communication and collaboration in subsidiaries in China: Chinese and expatriate accounts*. "European Journal of Cross-Cultural Competence and Management", No 2(1), pp. 54–76.
- Swain M., Kinnear P., Steinman L. (2011), *Sociocultural theory in second language education*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wąsikiewicz-Firlej E. (2014), *Constructing the professional identity of EFL teachers through languaging: A narrative inquiry*, (in:) Lankiewicz, H., Wąsikiewicz-Firlej, E. (eds.), *Languaging experiences: Learning and teaching revisited*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 157–190.
- Weick K.E., Sutcliffe K.M., Obstfeld D. (2005), *Organizing and the process of sensemaking*. "Organization Science", No 16(4), pp. 409–421.
- Wilczewski M., Søderberg A.-M. (2017), *Badania nad komunikacją międzykulturową: Dotychczasowe paradygmaty i perspektywy badawcze*. „Zeszyty Prasoznawcze”, No 3(231), pp. 540–566.
- Zellermayer M. (1997), *When we talk about collaborative curriculum-making, what are we talking about?* "Curriculum Inquiry", No 27(2), pp. 187–214.

**Marta Janachowska-Budych**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-9088-5732>

[maja@amu.edu.pl](mailto:maja@amu.edu.pl)

## ***Migration als Erinnerungsort? Ein interdisziplinäres Thema und seine Implikationen für das Fach Deutsch als Fremdsprache***

### **Migration as a Site of Memory? An Interdisciplinary Topic and its Implications for German as a Foreign Language**

The following article discusses the potentials of sites of memory of migration as a topic for teaching German as a foreign language, as they do not seem to have been thoroughly and systematically investigated or reflected upon so far. In the first part of the paper, the theoretical frames for combining the topic of migration with the concept of sites of memory are presented. In the second part, examples of ways of working with specific topics and media on sites of memory of migration in German as a foreign language classes are given and their possible potentials for supporting reflective cultural learning are examined.

**Keywords:** migration, foreign language classes, sites of memory, German as a Foreign Language, didactics of language and culture

**Słowa kluczowe:** migracja, zajęcia języka obcego, miejsca pamięci, język niemiecki jako obcy, dydaktyka języka i kultury

### **1. Zur Einführung**

Der Titel des vorliegenden Beitrags wurde nicht ohne Grund mit einem Fragezeichen versehen, denn hier wird ein Thema, ein kulturwissenschaftliches

Konzept der (fremdsprachlichen) Kulturvermittlung sowie ein Nexus zwischen den beiden aufgegriffen, die im Rahmen vieler wissenschaftlicher Disziplinen, darunter der Literatur-, Kultur- und Geschichtswissenschaft sowie der Fremdsprachendidaktik (jedenfalls der DaF-Theorie und -Praxis in Polen), bisher unterbeleuchtet bleiben. Aus diesem Grund sollen im Folgenden die fremdsprachlichen Sprach- und Kulturpotentiale von Erinnerungsorten der Migration, ein bisher nicht fest etabliertes Forschungsfeld, auf ihre Handhabbarkeit in mannigfaltigen DaF-Lernsettings hin untersucht und ausgelotet werden.

Weder das Thema Migration noch die Erinnerungsorte als ein für den Fremdsprachenunterricht brauchbares Konzept stellen ein Novum dar. Die Behandlung des Themas Migration hat eine lange Tradition vor allem im DaZ- und DaM-Unterricht der deutschsprachigen (und anderer Einwanderungs-)Länder (Berberoglu 1995, Rösch 2004, Balci 2017) und auch Erinnerungsorte werden in jüngster Zeit allmählich (auch) für den DaF-Unterricht entdeckt – neue Konzepte hierzu werden entwickelt, ausprobiert und modifiziert (Schmidt, Schmidt, 2007, Roche, Röhling, 2014, Badstübner-Kizik, 2015, Badstübner-Kizik, Hille 2016). Jedoch wird im polnischen DaF-Unterricht sowohl der Migration als einem sprachlich-kulturell-gesellschaftlich-geschichtlichen Phänomen als auch den (deutschen, deutsch-polnischen parallelen, gemeinsamen und geteilten, österreichischen, schweizerischen, luxemburgischen) Erinnerungsorten wenig Beachtung geschenkt, nicht zuletzt aufgrund des gesellschaftlich-historischen Rahmens des (außer)institutionellen DaF-Unterrichts. Zum einen gilt Polen als ein sprachlich, ethnisch und kulturell immer noch relativ homogenes Land und (noch) nicht als Einwanderungsland, zum anderen ist der Stellenwert kultureller Themen in einem auf die Entwicklung und standardisierte Prüfung von sprachlichen Fertigkeiten und Kompetenzen orientierten Fremdsprachenunterricht relativ gering, um nur zwei der vielfältigen und komplexen Gründe der unterprivilegierten Position von Kulturthemen im Fremdsprachenunterricht zu nennen. Noch seltener werden (nicht nur) im DaF-Unterricht Migration und Erinnerungsorte aufeinander bezogen, was unter Berücksichtigung der neuesten Geschichte der deutschsprachigen Länder und der kulturellen Virulenz von Migration sowohl in diachroner als auch in synchroner Dimension als eine noch zu füllende Forschungslücke und ein wissenschaftliches Desiderat angesehen werden muss.

Von diesem Hintergrund ausgehend möchte der Beitrag drei Aspekten nachgehen. Eingangs soll die Frage erörtert werden, ob Migration in den deutschsprachigen Ländern, unter besonderer Berücksichtigung von Deutschland, bereits einen festen Platz im kollektiven Gedächtnis der Gesellschaft eingenommen hat. Weiterhin werden Erinnerungsorte im Kontext der Fremdsprachendidaktik diskutiert. Abschließend soll ausgelotet werden, inwieweit

die Verbindung des Themas Migration mit dem Konzept der Erinnerungsorte eine fruchtbare Allianz für das Fach DaF darstellen könnte.

## **2. Migration – ein blinder Fleck in der deutschen Erinnerungslandschaft?**

Im Jahre 2011 wurde das 50-jährige Jubiläum der Arbeitsmigration aus der Türkei nach Deutschland gefeiert. Die offiziellen Festveranstaltungen zu diesem Anlass fanden in beiden Ländern statt, was als Anzeichen der „Integration der Migrationsgeschichte zumindest in das offizielle kulturelle Gedächtnis der Nation“ (Masiakowska-Osses 2014: 225) – gemeint ist hier die deutsche Nation – gesehen werden könnte. Das festliche Begehen eines Migrationsjubiläums situiert sich auf jeden Fall im Rahmen eines in Deutschland langsam stattfindenden gesellschaftlichen und politischen Umdenkens in Bezug auf Migration, aber die Behauptung einer festen Integration der Migrationsgeschichte in die kollektiven Erinnerungsbestände wäre verfrüht.

Seit der Feststellung von Motte und Ohliger (2004: 18), dass „die Vergangenheit der seit den 1960er Jahren nach Deutschland gekommenen Arbeitsmigranten“ von der „Verankerung als Erinnerungsort [...] noch weit entfernt“ sei, sind zwar sechzehn Jahre vergangen, aber ihre Diagnose trifft auch auf das kollektive Gedächtnis im heutigen Deutschland weitgehend zu. Nach Behravesch (2017: 124–128) kann die immer noch unterrepräsentierte Thematik der Migrationsgeschichte in öffentlichen Räumen und Diskursen mit mindestens vier Ursachen bzw. Symptomen begründet werden. Dominierende Gedächtnisdiskurse verstehen die Migrationsgeschichte nicht als zentralen Punkt der deutschen Nachkriegsgeschichte. Die zerstückelte deutsche Erinnerungslandschaft organisiert sich laut Behravesch (ebd. S. 127) vor allem um drei geschichtliche Ereignisse, und zwar den Nationalsozialismus, die beiden deutschen Staaten und die Wiedervereinigung. Dieser Fokus begünstigt „nationethno-kulturelle Tendenzen“ (ebd.) innerhalb des kollektiven Gedächtnisses, was wiederum dessen Erweiterung und Pluralisierung durch alternative bzw. ergänzende Erinnerungsnarrative – wie etwa die zur Geschichte der Einwanderung nach Deutschland nach 1945 – verhindert. Dadurch gerät jedoch die „Crossover Geschichte“ (Georgi, Ohliger, 2009) aus dem Blick. Die Schere zwischen der offiziellen Erinnerungskultur und -politik und den persönlichen Erinnerungen weiter Teile der Gesellschaft öffnet sich immer weiter. Der Versuch, die jüngste deutsche Geschichte (auch) als Migrationsgeschichte zu erzählen, würde womöglich zu einer Reintegration (vgl. Behravesch 2017: 130) der parallel existierenden oder sogar konkurrierenden Gedächtnisbestände führen. Auch die politische Gestaltung der Migration (vgl. ebd. S. 126) hat zu einer lange anhaltenden Marginalisierung dieses Phänomens und seines Einflusses

auf das Leben in Deutschland im öffentlichen Bewusstsein beigetragen und die heutzutage als selbstverständlich begriffenen Debatten zur Leitkultur, Multikulturalität oder Zugehörigkeit des Islam zu Deutschland sind eine relativ – und überraschend – junge Entwicklung in der Perspektive der Einwanderung nach Deutschland in der Nachkriegszeit. Der Wille und Wunsch vieler MigrantInnen, nicht mehr als Gastarbeiter gesehen zu werden, sondern als Menschen, die ihren festen Wohnsitz nach Deutschland verlegen und hier ein neues Leben aufbauen wollen, wurde anfangs mit „Rückkehranreizen beantwortet“ (ebd. S. 127). Die gesellschaftliche Atmosphäre eines Provisoriums, einer Episodenhaftigkeit, die die Migration in ihren Anfängen begleitet hat, hat, ähnlich wie die bereits erwähnte verstellte gedächtnisdiskursive Optik auf die Migration, die Herausbildung einer gemeinsamen, bzw. gesamtdeutschen Erinnerungskultur, die die Migration miteinbeziehen würde, gehemmt. Diese Tatsache ist anhand der „spärliche[n] Anzahl“ (ebd. S. 124) von Repräsentationen der Migrationsgeschichte im öffentlichen Raum besonders sichtbar. In Anlehnung an die Arbeit von Motte und Ohliger (2004) zählt Behravesch (2017: 124) folgende sichtbare Spuren, die sich explizit auf die Geschichte der Migration beziehen: „(...) Fotografie des millionsten ‚Gastarbeiters‘ (...) nur wenige Straßennamen, das an die Opfer rassistischer Übergriffe erinnernde Mahnmal in Solingen sowie die von Guido Messer entworfene Skulptur ‚Der Ausländer‘“. Das „Gedächtnisvakuum“ (Motte, Ohliger, 2004: 18) in Bezug auf die Migrationsgeschichte umfasst auch das immer noch nicht entstandene zentrale Migrationsmuseum in Deutschland, um dessen Errichtung sich der Verein DOMiD seit Jahren bemüht (vgl. Behravesch 2017: 125). Das Fehlen von sichtbaren, in der offiziellen Gedächtnislandschaft fest verankerten Zeichen der adäquaten Repräsentationen der Migrationsgeschichte kann zur Vertiefung einer „kulturelle[n] und emotional-identifikative[n] Desintegration“ (Foroutan 2019: 14) der Gesellschaft führen. Von symbolischer Bedeutung (auch) im Kontext des vorliegenden Beitrags ist die Absenz der Migration im Katalog der Erinnerungsorte, der von den Historikern Etienne François und Hagen Schulze in dem dreibändigen Werk „Deutsche Erinnerungsorte“ ([2001] 2009) zusammengestellt wurde. Masiakowska-Osses (2014: 218) bemerkt, dass „[z]um Thema Migration (...) im 1. Band des Werkes von knapp 120 nur zwei Essays verfasst [wurden]: *Flucht und Vertreibung* sowie *Auslandsdeutsche*. Sie beziehen sich auf Bevölkerungsgruppen, die *per definitionem* zum deutschen ‚Volk‘ gehören (beide Beiträge sind unter diesem Oberbegriff zu finden)“ (Hervorhebung im Original). Da das Vorbild und die Inspiration für die „Deutschen Erinnerungsorte“, also Pierre Noras „Les lieux de mémoire“, oft wegen der Fixierung auf eine Nation kritisiert wurde (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 48), haben sich die Herausgeber der „Deutschen Erinnerungsorte“ zwar zum Ziel

gesetzt, ihre Zusammensetzung von Erinnerungsorten nach unterschiedlichen Kriterien zu pluralisieren und daher nach „gesamteuropäischen Verknüpfungen“ (ebd.) gesucht, aber „das kollektive Gedächtnis der jungen Deutsch-Türken, der Spätaussiedler, der Kriegsflüchtlinge und der Asylanten“ wurde ausgeblendet mit der Begründung, dass es noch nicht „völlig ausgeformt“ sei (François, Schulze, 2009: 22). Eine Anerkennung von Migration als einem „Kristallisationspunkt [] kollektiver Identität und Erinnerung“ (ebd. S. 18) bleibt also aus, was besonders im Zusammenhang mit der Tatsache verwundert, dass Migration und die Art und Weise, wie sie diskutiert, reguliert sowie erinnert (oder eben nicht erinnert) wird, als Spiegel der Identitäts- und Zugehörigkeitsproblematik in der ganzen deutschen Gesellschaft angesehen werden kann.

Die obigen Ausführungen formen das Bild eines problematischen Verhältnisses zwischen Migration und offizieller Erinnerungskultur. Menschen mit der Erfahrung von Migration bzw. mit Migrationshintergrund scheinen in einem Zustand verhaftet zu sein, der als „Paradox der doppelten Geschichtslosigkeit“ bezeichnet werden könnte. Behravesch (2017: 9) konstatiert, dass „der Fremde aus der Perspektive des Ankunftslandes als ein Mann ohne Geschichte [erscheint]“. Tatsächlich wurde und wird häufig geradezu erwartet, dass die MigrantInnen ihre eigene Geschichte, sowohl die private als auch die des Herkunftslandes, aufgeben, damit sie schneller und besser in die neue gesellschaftliche Umgebung integriert werden können, wie bereits Aleida Assmann (2013: 125) konstatiert: „Lange Zeit war man in einem traditionellen Einwanderungsland wie den USA davon ausgegangen, dass Vergessen die beste Grundlage für eine erfolgreiche Immigrationspolitik ist. Um sich auf die neue Gesellschaft und Kultur radikal umstellen zu können, mussten die Einwanderer ihre Herkunftswelt innerlich von sich abkoppeln und zurücklassen. Natürlich war eine komplette Tabula rasa für den Neubeginn nicht möglich, aber das Ziel bestand doch in einem allmählichen Ausbleichen der kulturellen Herkunft im Zuge der Übernahme einer neuen Identität. Aus dieser Einstellung heraus betrachtete man die Erinnerungen, die die Migranten mit sich brachten, als problematisches Hemmnis des Einbürgerungsprozesses. An die Stelle trennender Erinnerungen sollte die Orientierung auf eine gemeinsame Zukunft treten. Wer bereit war, seine Geschichte hinter sich zu lassen (...), erhielt hier die große Chance, sein Leben noch einmal von vorn zu beginnen“. Das Versprechen einer Teilhabe an einer neuen Kultur und einer Zugehörigkeit zur Gesellschaft wurde aber nur teilweise eingelöst und bezieht sich vornehmlich auf die Gegenwart und Zukunft (vgl. Behravesch, 2017: 9). Der Zugang zur Vergangenheit scheint den MigrantInnen versperrt zu bleiben, wie drei ZEIT-RedakteurInnen mit einem polnischen, türkischen und vietnamesischen Migrationshintergrund es in ihrem Buch „Wir neuen Deutschen“ pointiert formulieren:

„Wir kamen nicht vor in dieser Geschichte [des Zweiten Weltkriegs, M.J.B.]. Nicht nur in dieser, in der gesamten Geschichte nicht, die im Unterricht behandelt wurde. Ich begriff: Die deutsche Geschichte ist türkenfrei. Auch in Deutsch oder einem anderen Fach gab es keinen Platz für das, was uns bekannt oder wichtig war. Keine Stunde über die Osmanen in Geschichte. Nichts über Muslime in Religion, nichts über unsere Feste. Wo waren wir eigentlich bei der ganzen Sache?“ (Bota, Pham, Topçu, 2012: 44). Oder an einer anderen Stelle des Buches: „Wenn wir im Ausland sind, bekommen wir keine Naziwitze zu hören. Auch wenn wir noch so oft sagen, dass wir aus Deutschland kommen: Die anderen glauben nicht, dass die deutsche Geschichte auch unsere Geschichte ist“ (ebd. S. 52). Die Geschichte(n), die die MigrantInnen mit sich brachten, sowie die Geschichte der Migration selbst wurden noch nicht in das kollektive Gedächtnis aufgenommen. Das dringende Bedürfnis, das kollektive Gedächtnis für die Erfahrung der Migration zu öffnen, wird u.a. von Piening (2011: 6) formuliert: „Als Einwanderungsgesellschaft brauchen wir ein neues Verständnis darüber, wie kollektive Erinnerung, wie die Vermittlung von Kultur gesamtgesellschaftlich gestaltet werden soll. Das aber erfordert – soweit noch nicht geschehen – ein geändertes Selbstverständnis der für Geschichts- und Kulturvermittlung zuständigen Institutionen“.

Was im öffentlichen Raum, in politischen Debatten und offiziellen Ritualen noch nicht genug zum Vorschein kommt, findet seinen Ausdruck häufig in der Kunst, also in Literatur, Film und bildender Kunst, die oft auch als Reservoir des Gedächtnisses und Seismograph gesellschaftlicher Stimmungen dienen. Durch die (wissenschaftliche) Rezeption und Analyse künstlerischer Werke sowie didaktische Maßnahmen zu ihrer Behandlung auch im Fremdsprachenunterricht kann das Thema der nicht ausreichend sichtbaren und zum Teil vergessenen Migrationsgeschichte in den Mainstream der Debatten und des öffentlichen Lebens gelangen.

### **3. Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht als Chance für eine mehrdimensionale und sprachensible Kulturvermittlung**

Das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht stellt ein „unsichere[s] und unübersichtliche[s] Terrain“ dar und zwar unter anderem wegen der Schwierigkeiten mit einer „sinnvollen Themenauswahl“, des Vorwurfs der „fehlende[n] Wissenschaftlichkeit“ sowie der „Unübersichtlichkeit und Unklarheit der landeskundlichen Zielsetzungen und didaktischen Konzepte“ (Altmayer, 2017: 4–5). Unter anderem aus diesem Grund sind „authentische[], mehrdimensionale[], trag- und entwicklungsfähige[] Lernanlässe[] und -inhalte[], die



sowohl sprach- wie kulturdidaktisch relevant sind und eine reflexive, methodische und nicht zuletzt mediale Potenz für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht besitzen“ (Badstübner-Kizik, 2014: 43) so gefragt. Erinnerungsorte, deren Anwendungsmöglichkeiten im Rahmen einer kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachendidaktik spätestens seit dem Erscheinen des Bandes „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“ (Schmidt, Schmidt, 2007) intensiver erforscht werden, scheinen in diesem Zusammenhang ein aus mehreren Gründen adäquates und attraktives Angebot zu sein. So liegen zum einen für den deutschsprachigen Kulturraum bereits mehrere Essaybände zu mannigfaltigen Erinnerungsorten vor: den deutschen (François, Schulze, 2009), österreichischen (Brix, Bruckmüller, Stekl, 2004), schweizerischen (Kreis 2010) und luxemburgischen (Margue, Kmec, Majerus, Péporté, 2007) sowie zu Erinnerungsorten der DDR (Sabrow, 2009) oder zu bilateralen, z.B. deutsch-polnischen (Hahn, Traba, 2012), was eine Ausdifferenzierung der Kulturvermittlung im DaF-Unterricht nach dem DACHL-Prinzip erleichtert. Zum anderen werden in den Essays zu Erinnerungsorten unterschiedliche Typen von Erinnerungsorten wie Gebäude, Ereignisse, Personen, Gebrauchsgegenstände oder Begriffe behandelt, auch wenn dies häufig in Form von „langen und dicht geschriebenen Essays [...], in der Regel verfasst von Historikern, Kulturwissenschaftlern, Soziologen und Politikwissenschaftlern für ein muttersprachliches Publikum“ (Badstübner-Kizik, 2014: 47), geschieht. Diese Beiträge wiederum nehmen vielfältige mediale und mediatisierte Formen an und sind über unterschiedliche Kanäle (Klänge, Bilder, Filme usw.) zugänglich (vgl. ebd. S. 51). Diese medialen Formen, konkreten Objekte, und – im weiten Sinne des Wortes – kulturellen Texte können als Ausgangspunkt und Grundlage für die didaktische Aufarbeitung der Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht dienen. Die Essays selbst können, müssen aber nicht für Unterrichtszwecke herangezogen werden. Es scheint also, dass Erinnerungsorte zumindest zum Teil eine mögliche Antwort auf die am Anfang dieses Abschnitts bereits erwähnten und immer wieder angemahnten Herausforderungen des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht, nämlich die Themenauswahl, die mangelnde Wissenschaftlichkeit sowie eine fehlende klare Zielsetzung, darstellen. Die in den Essaybänden versammelten Erinnerungsorte bieten eine (Vor-)Auswahl an Themen und Inhalten für einen sprach- und kultursensiblen Fremdsprachenunterricht, die den Lehrenden bzw. den Lernenden einerseits die Orientierung in der Fülle der kulturellen Stoffe erleichtern kann, andererseits keineswegs als einschränkend und endgültig gesehen werden und bedingungslos akzeptiert werden muss. Im Gegenteil: Eine Diskussion darüber, was in die Essaybände als Erinnerungsort eingeflossen ist und warum sowie darüber, woran es aus Sicht der jeweiligen Lernendengruppen fehlt, ist

kulturelles Lernen per se. Außerdem macht es die Fokussierung auf einen oder mehrere Erinnerungsorte möglich, die Zielsetzung kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht klarer zu bestimmen. Darüber hinaus sind die Beiträge zu Erinnerungsorten wissenschaftlich oft interdisziplinär fundiert.

Der Mehrwert der Arbeit mit Erinnerungsorten resultiert aus der Tatsache, dass „in der Auseinandersetzung mit ihnen (...) die interpretierende Kraft der Sprache und die Komplexität und Heterogenität von Kultur erfahren und reflektiert werden [können]“ (Riedner, Dobstadt, 2018). Dies geschieht nach Riedner und Dobstadt (ebd.) aufgrund der folgenden vier Merkmale von Erinnerungsorten: ihres Gegenwartsbezugs, ihres Konstrukt- und Interpretationscharakters, ihrer Komplexität sowie des Doppelcharakters der Sprache. Obwohl Erinnerungsorte eine Vergangenheitsfokussierung implizieren, sind sie stark in der Gegenwart verankert, wo sie in der Auseinandersetzung mit einer nicht abgeschlossenen Geschichte die Identitätskonstruktion bestimmter Gruppen mit beeinflussen. Die Signifikanz der Beschäftigung mit Erinnerungsorten für einen kulturwissenschaftlich ausgerichteten Fremdsprachenunterricht erwächst darüber hinaus aus dem Sichtbarmachen von multiperspektivischen Interpretationen und Deutungen, die die scheinbar objektive Realität mitgestalten. Auch die Komplexität der Erinnerungsorte, die auf der Ebene der „Realgeschichte“ relativ eindeutig zu sein scheinen, jedoch eine mehrdimensionale, verzweigte, sogar kontroverse „Rezeptionsgeschichte“ (Badstübner-Kizik, 2014: 50) aufweisen, bedingt, dass sie zu authentischen, tragfähigen, anregenden Lernanlässen und -inhalten werden. Der Doppelcharakter der Sprache, dessen Bewusstsein als eine der Grundlagen der „sinnvollen Kontaktaufnahme“ in interkulturellen Interaktionen (ebd. S. 52) angesehen werden kann, wird durch das Aufgreifen unterschiedlicher, oft im Widerspruch zueinander stehenden Interpretationen der Erinnerungsorte enthüllt (vgl. Riedner, Dobstadt, 2018). Mit anderen Worten – die Erinnerungsorte machen den „kollektiven und individuellen (Re-)Konstruktionscharakter von Kulturen zugänglich und reflektierbar“, sie sind „für Lernende nachvollziehbar und gleichzeitig als symbolische Konstruktionen durchschaubar“ sowie „[evozieren] nicht selten konfliktreiche, adversative und polarisierende Perspektiven in den Erinnerungskulturen der Zielgesellschaften, zu denen Lernende einen Zugang erhalten möchten“ (Hille, 2015: 108). Die sich durch die Multiperspektivität und Vielschichtigkeit auszeichnenden Erinnerungsorte als Themen und als kulturwissenschaftlich orientiertes Kulturvermittlungskonzept scheinen grundsätzlich die „zentrale Frage in der fachwissenschaftlichen Diskussion von Deutsch als Fremdsprache“ zu beantworten, nämlich „wie man Lehrenden und Lernenden einen angemessenen Zugang zu vermittlungsrelevanten und vermittelbaren gesellschaftlichen Zusammenhängen aufzeigt, ohne unzulässig

zu vereinfachen und ein homogenisierendes Kulturverständnis zu tradieren“ (Schiedermaier, 2015: 66). Die Mehrdimensionalität und Enthomogenisierung der Kulturvermittlung kann durch die Behandlung der Migration als Erinnerungsort im DaF-Unterricht noch gesteigert werden.

#### **4. Migration als Erinnerungsort – sprach- und kulturdidaktische Potentiale im Kontext DaF**

Dafür, dass die Erfahrung und die Geschichte der Migration auf der geschichtlich-gesellschaftlichen Ebene als Erinnerungsort einen Eingang in das kollektive Gedächtnis finden sollte, ist bereits mehrfach plädiert und aus dem Blickwinkel verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen argumentiert worden. Auch in der Fremdsprachendidaktik werden die Potentiale einer Situierung der Erinnerungsorte in einer migrationspädagogischen Perspektive für die bessere Erfahrbarkeit und Reflexion über die Heterogenität der globalisierten Einwanderungsgesellschaften diskutiert (vgl. Schweiger, 2015).

Zwischen dem Thema Migration und dem Konzept der Erinnerungsorte kommt es zu einer gewissen Wechselwirkung, die es lohnenswert macht, die Migrationsgeschichte als einen „transnational konfigurierte[n]“ (ebd. S. 155) Erinnerungsort auch innerhalb der Fremdsprachendidaktik zu betrachten. Denn dank der Behandlung dieses Themas als Erinnerungsort im Fremdsprachenunterricht kann es stärker im Bewusstsein erst der Lernenden und allmählich weiterer Teile der Gesellschaft(en) mit seiner ganzen kulturellen Reflexivität verankert werden. Andererseits kann das Thema Migration das in manchen Aspekten korrekturbedürftige Konzept der Erinnerungsorte ausweiten bzw. stärker ausdifferenzieren. Dem Konzept der Erinnerungsorte wird u.a. vorgeworfen, dass die „Beschäftigung mit Elementen eines kulturellen Gedächtnisses im Rahmen einer fremdsprachlichen Kulturdidaktik (...), historischen, nationalen und auch ethnischen Kategorisierungen und Etikettierungen Vorschub leisten und die Aufmerksamkeit von Lernenden zu stark auf Vergangenheit, politische Geschichte oder Elemente einer Hochkultur fixieren, gängige Klischees bestätigen oder für nationale Abgrenzungen anfällige Phänomene und Ereignisse überbetonen [kann]“ (Badstübner-Kizik, 2014: 53). Die Konzeptualisierung und Erörterung der Migration als einem Erinnerungsort im Fremdsprachenunterricht könnte dazu beitragen, all den oben genannten Gefahren entgegenzuwirken, weil der migratorische Blickwinkel ein großes Potential in Bezug auf die Dekonstruktion nationaler Mythen und automatisierter Selbst- und Fremdwahrnehmung birgt. Im Thema Migration selbst ist es angelegt, das „Makrosystem *Nationalstaat* bewusst differenziert und durch unterschiedliche (...) Mikrosysteme“ (ebd., Hervorhebung im Original) – hier das migrationsbedingte Mikrosystem – darzustellen und wahrzunehmen.

Nicht alle Erinnerungsorte, die in den oben erwähnten Essaybänden versammelt sind, eignen sich gleich gut dazu, für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts didaktisiert zu werden. Bei der Auswahl der im Fremdsprachenunterricht zu besprechenden Erinnerungsorte sollten gewisse generelle Auswahlkriterien berücksichtigt werden, die durch weitere von den jeweiligen Lernkonstellationen determinierte Bedingungen (z.B. Vorwissen, sprachliches Niveau und Herkunftsland der Lernenden) ergänzt werden sollten. Aus diesem Grund soll auch Migration als möglicher Erinnerungsort unter die Lupe der inhaltlichen und didaktischen Auswahlkriterien, die von Badstübner-Kizik (ebd. S. 55) vorgeschlagen wurden, genommen werden.

Laut Badstübner-Kizik (ebd.) sollen Erinnerungsorte, die für kulturdidaktische Zwecke in Frage kämen, sich durch „einen gewissen Wiedererkennungswert“ auszeichnen und an ihnen sollen „regionale, soziale, kulturelle und sprachliche Facetten (hier: des deutschsprachigen Raumes)“ sichtbar gemacht werden. Der Wiedererkennungswert einzelner (topographischer, symbolischer, materieller, immaterieller) mit der Migration verbundener Erinnerungsorte kann u.U. begrenzt bleiben, wie in dem vorliegenden Beitrag bereits betont wurde, aber gerade die Auseinandersetzung mit ihnen, auch im Rahmen der fremdsprachlichen Kulturdidaktik, könnte zu einer Veränderung dieses Umstands beitragen. Was jedoch unbestritten bleibt, ist die Tatsache, dass Migration die soziale, kulturelle und sprachliche Vielfalt des deutschsprachigen Raumes deutlich vor Augen führt. Denn in den gegenwärtigen deutschsprachigen Ländern sollen z.B. auf der sprachlichen Ebene nicht nur verschiedene Dialekte, Helvetismen oder Austriazismen fokussiert werden, sondern auch sprachliche Phänomene wie „Kiezdeutsch“ oder Veränderungen innerhalb des Deutschen selbst, die unter dem Einfluss der Migrantensprachen stattfinden. Auch das Konstrukt „deutsche Kultur“ kann in der Konfrontation mit der Migration und ihren Erinnerungsorten viel kritischer und vielseitiger im Fremdsprachenunterricht diskutiert werden. Das zweite Kriterium von Badstübner-Kizik (ebd.) besagt, dass die „mediale Tradierung“ eines Erinnerungsortes „über einen längeren Zeitraum“ und „verschiedene mediale Kanäle“ erfolgt. Erinnerungsorte der Migration erfüllen dieses Kriterium, denn sie sind sowohl in Form von dreidimensionalen Objekten (konkrete Orte, wie z.B. Bahnhof Köln-Deutz), als auch von (kulturellen) Texten, wie Bücher oder (Dokumentar-, Spiel-)Filme zugänglich und schon seit Jahrzehnten präsent, obwohl nicht immer als solche wahrgenommen. Migration ist auch „rezeptionswürdig“ (Kriterium 3) (ebd.), weil sie die Erscheinung darstellt, die das aktuelle Leben in den deutschsprachigen Ländern in seinen sprachlichen, politischen, sozialen und weiteren Manifestationen maßgeblich beeinflusst. Ob „Rezeption und Gebrauch“ von Migration „in gewisser Weise ritualisiert“ wurden

und ob die „Erinnerung (...) zu bestimmten, immer wiederkehrenden Anlässen“ erfolgt und „relativ fest im Alltag verankert“ ist (ebd.), bleibt diskutabel. Aber die nächsten drei Kriterien werden von Migration als einem Erinnerungsort definitiv erfüllt. Die Gesundheitsprüfung, die z.B. in der Türkei stattfand und darüber entschied, wer als Gastarbeiter nach Deutschland ausreisen durfte, oder der Bahnhof Süd in Wien besitzen einen „symbolische[n] Bedeutungsüberschuss“, d.h. sie bedeuten zumindest für einen Teil der Lernenden mehr, „als es auf den ersten Blick erscheint“ (ebd.). Die erwähnten Beispiele für Erinnerungsorte der Migration beziehen sich nicht nur auf konkrete Vorgänge oder Orte, sondern deuten auch auf bestimmte Machtverhältnisse hin. Darüber hinaus sind Erinnerungsorte der Migration geradezu dazu prädestiniert dazu, „Aussagen zur Entstehung, Funktion und Tradierung von Erinnerungsorten“ zuzulassen (ebd.). Sie sind Paradebeispiele dafür, was, wie und mit welcher Argumentation zu einem Erinnerungsort gemacht oder nicht gemacht wird. Schließlich besitzen sie Relevanz in einer „konkreten Konstellation“ (ebd.), z.B. deutschsprachig-türkisch.

Neben den inhaltlichen sollen auch die didaktischen Kriterien bei der Auswahl der Erinnerungsorte für einen sprach- und kulturaufmerksamen Fremdsprachenunterricht ins Visier genommen werden. Badstübner-Kizik (ebd. S. 56) hat hierzu drei Kriterien entwickelt. Das erste betrifft die Überschaubarkeit des Erinnerungsortes, bzw. die Möglichkeit den Erinnerungsort auf einzelne prägnante Aspekte zu reduzieren. Es wäre falsch zu behaupten, dass Migration in ihrer Komplexität an sozialen, kulturellen, linguistischen, geschichtlichen und psychologischen Bezügen als überschaubar bezeichnet werden könnte. Es gibt jedoch einzelne Texte oder Bilder, durch die man ausgewählte Aspekte der Migration erschließen kann. Erinnerungsorte der Migration sind auch – hier komme ich zum zweiten didaktischen Kriterium – vernetzbar, liegen in mannigfaltigen medialen Formaten und (auch) in authentischer Sprache vor und ermöglichen das Kreieren von anregenden Lernumgebungen. Außerdem lassen sie eine sprachliche, methodische und inhaltliche „spiralförmige Progression“ (ebd.) zu, die im dritten Kriterium postuliert wird. Von der Analyse einfacher Gedichte zum Heimweh bis hin zur kritischen Betrachtung und Diskussionen über die Rolle und Konsequenzen der Migration in den deutschsprachigen Ländern und darüber hinaus in globalen Zusammenhängen – die Arbeit mit Erinnerungsorten der Migration im Fremdsprachenunterricht stellt eine Chance für eine multimediale, sprachlich ausdifferenzierte Kulturvermittlung dar.

Für den DaF-Unterricht liegen zahlreiche thematische und mediale Ressourcen vor, die es erlauben, Erinnerungsorte der Migration in das Curriculum zu integrieren. Einige Beispiele für eine kreative, sprachensible, methodisch abwechslungsreiche Arbeit mit medialen Verbänden zum Thema Erinnerung an die Migration in den deutschsprachigen Ländern wären:

- a) Die Arbeit mit der Photographie des millionsten Gastarbeiters, Ausschnitten aus dem Film „Almanya. Willkommen in Deutschland“ (Reg. Yasemin Şamdereli, Deutschland 2011) und Ausschnitten aus der Sendung „Lokalzeit aus Köln“ unter dem Titel „Der millionste Gastarbeiter kam nach Köln“<sup>1</sup>. In allen drei Medien wird ein bestimmter Erinnerungsort der Migration angesprochen, nämlich das Ankommen in Deutschland und der erste Kontakt mit dem neuen Wohnort, nur wird er mit Hilfe unterschiedlicher sprachlicher und außersprachlicher Mittel (Texte, Klänge, statische und bewegte Bilder) und in verschiedenen Stilen (Fiktion, Dokument, ernsthafte und humorvolle Darstellung) porträtiert. Dies lässt eine geradezu unerschöpfliche Quelle an medienkontrastiven, kulturellektierenden, vom sprachlichen Niveau her differenzierten Lernkonstellationen erstellen und den Erinnerungsort unter vielfältigen Gesichtspunkten (Geschichte, Gefühle, Wahrnehmung der MigrantInnen in der diachronen Perspektive u.v.m.) erörtern. Wenn man die Photographie, die als etabliertes Medium der Erinnerung an die Migration in Deutschland gilt, mit den zwei anderen Medien zusammen bringt, dann wird schnell deutlich, dass der Spielfilm „Almanya. Willkommen in Deutschland“ die (fiktive) Vorgeschichte und die Fernsehreportage die Nachgeschichte der Aufnahme und des darauf abgeklärten Gastarbeiters erzählt. Dadurch werden Fragen provoziert, was diese Photographie als ein weit verbreitetes Erinnerungsmedium in Bezug auf die Migration verschweigt und ausblendet. Was musste der (auf der Photographie) so herzlich willkommen geheiene Armando Rodrigues de S zurücklassen, welche Schwierigkeiten hatte er zu bekämpfen und welche Unannehmlichkeiten zu ertragen, damit er als Gastarbeiter nach Deutschland kommen durfte? Wie lebten er und Millionen anderer Gastarbeiter in Deutschland? Wie sah sein Alltag aus? Was ist von der feierlichen Atmosphäre, die auf dem Foto zu sehen ist, in seinem weiteren Schicksal als Gastarbeiter erhalten geblieben? Diese und ähnliche Fragen entfalten Schritt für Schritt eine Migrationslandschaft mit sprachlich-sozial-geschichtlich-kulturellen Facetten, die sich einem flüchtigen Blick oft entziehen und erst durch die Auseinandersetzung mit einem Erinnerungsort der Migration aus dem Blick von DaF-Lernenden zum Vorschein kommen.
- b) Die Arbeit mit Auszügen aus dem Roman „Am kürzeren Ende der Sonnenallee“ von Thomas Brussig bzw. aus dem Film „Sonnenallee“ (Reg.

---

<sup>1</sup> Die Sendung ist verfügbar unter folgender Internetadresse: <https://www.youtube.com/watch?v=qQIK0h3BX9c> [abgerufen am 28.12.2019].

Leander Haußmann, Deutschland 1998/1999) und mit aktuellen Aufnahmen (Photographien, Videos<sup>2</sup>) der Berliner Sonnenallee. Die Sonnenallee ist eine fünf Kilometer lange Straße in Berlin-Neukölln und Treptow-Köpenick, die für viele Berliner und generell Deutsche eine Erinnerung an die Zeit verkörpert, als Berlin noch in West- und Ostberlin geteilt war, denn u.a. an ihr entlang verlief die Berliner Mauer. Bekannt wurde sie durch den Roman „Am kürzeren Ende der Sonnenallee“, bzw. den Film „Sonnenallee“, die auf eine nostalgische Weise über das typische Leben in Ostberlin in den 1970er und 1980er Jahren erzählen. Heutzutage ist die Straße wieder bekannt geworden, aber aus anderen Gründen. Die Sonnenallee wird aktuell oft als „Arabische Straße“ bezeichnet, weil sie zu einem populären Treffpunkt von Geflüchteten aus Syrien und anderen MigrantInnen geworden ist<sup>3</sup>. Die meisten Geschäfte haben arabische Schilder und bieten arabische Waren an. Eine Straße, die einst für politische, ökonomische und soziale Teilung stand, ist zu einem Ort geworden, der Berliner mit und ohne Migrationshintergrund vereint und ein Symbol der migrierenden, globalisierten Welt darstellt. Was aber in dem hier besprochenen Kontext der Arbeit mit Erinnerungsorten der Migration im DaF-Unterricht von großem Belang ist, ist die Tatsache, dass diese Straße zeigt, welchen Einfluss Migration auf die Erinnerungsbestände einer bestimmten Gesellschaft ausüben kann. Die Arbeit mit der *linguistic landscape* der Sonnenallee als Erinnerungsort (vgl. Schiedermaier, 2015) der Migration kann DaF-Lernenden helfen, sich zu vergegenwärtigen, wie Migration einen bestimmten Raum auch symbolisch reorganisieren kann.

Das Aufgreifen der realen und symbolischen Wirkungspotentiale der Migration im DaF-Unterricht auch in ihrer diachronen Dimension, also durch die Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten der Migration wie in den obigen Beispielen angeführt, erfolgt mit dem Ziel, „einen anderen Blick als den national fokussierten auf den deutschsprachigen Diskursraum zu gewinnen“ (Schweiger, 2015: 163) und dadurch die reflexive Kulturkompetenz der Lernenden zu fördern. Eine derart konzipierte DaF-Didaktik ist in Zeiten, in denen eindeutige natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten nicht nur seltener vorkommen, sondern auch immer kritischer hinterfragt werden, als eine Notwendigkeit zu sehen.

---

<sup>2</sup> Solche Aufnahmen sind z.B. in einer Kurzreportage der Deutschen Welle zu finden: <https://www.youtube.com/watch?v=ZoMI9sowShY> [abgerufen am 28.12.2019].

<sup>3</sup> Mehr Informationen diesbezüglich u.a. unter <https://www.dw.com/de/berlin-neuk%C3%B6lln-lageso-bamf-fl%C3%BCchtlinge-zeigen-ihr-berlin/a-19231502> [abgerufen am 28.12.2019].

## 5. Schlusswort

Die in dem vorliegenden Beitrag präsentierten theoretischen Reflexionen sowie einige Beispiele für die Praxis des DaF-Unterrichts stellen nur einen winzigen Ausschnitt aus den inhaltlichen und didaktischen Potentialen dar, die das Thema der Migration und ihrer Erinnerungsorte für den DaF-Unterricht in sich birgt. Diese werden durch eine interdisziplinäre Forschung vor allem an der Schnittstelle Sprach- / Kultur- / Literaturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik weiter exploriert, denn das Thema Migration, das selbst den (modernen) Nomadismus und Konzepte der mannigfaltig verstandenen Hybridität ins Zentrum des Interesses rückt, lädt auch zu einem wissenschaftlichen Grenzgängertum ein. Durch die innovative Verknüpfung von Migration und Erinnerung könnten von der DaF- (aber auch der DaZ- und DaM-)Didaktik wichtige Impulse für die Etablierung von Erinnerungsorten der Migration im Bewusstsein und für die Festigung ihrer Position in öffentlichen Debatten (nicht nur) deutschsprachiger Gesellschaften ausgehen. Die Fruchtbarmachung interdisziplinärer Diskussionsstränge zur Migration für die Zwecke des DaF-Unterrichts kann wiederum zur Erweiterung des Blickes der Lernenden auf die sprachlich-kulturelle Landschaft der deutschsprachigen Länder und zur verstärkten Reflexion hinsichtlich ihrer gesamteuropäischen und globalen Dimensionen beitragen.

## BIBLIOGRAPHIE

- Altmayer C. (2017), *Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?* (w) Haase P., Höller M. (red.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ – Paradigmenwechsel in der Landeskunde (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 96)*. Göttingen: Universitätsverlag, str. 3–22.
- Assmann A. (2013), *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur: Eine Intervention*. München: C.H.Beck.
- Badstübner-Kizik C. (2014), *„Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial* (w) Mackus N., Möhring J. (red.), *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011 (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache, 87*). Göttingen: Universitätsverlag, str. 43–64.
- Badstübner-Kizik C. (2015), *Über ‚Erinnerungsorte‘ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes* (w) *„Fremdsprache Deutsch“*, nr 52, str. 11–15.



- Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.) (2016), *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache* (= Język Kultura Komunikacja 17). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Balci U. (2017), *Migrantenliteratur im DaF-Unterricht: Interkulturalität/Multi-kulturalität / Transkulturalität*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Behravesch M. L. (2017), *Migration und Erinnerung in der deutschsprachigen interkulturellen Literatur*. Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Berberoglu P. (1995), *Kulturerfahrung im Unterricht. Migrationstexte und ihre Anwendung im DaF-Unterricht*. Frankfurt/M u.a.: Peter Lang.
- Bota A., Pham K., Topçu Ö. (2012), *Wir neuen Deutschen. Wer wir sind, was wir wollen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Brix E., Bruckmüller E., Stekl H. (red.) (2004), *Memoria Austriae. Band 1*. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Foroutan N. (2019), *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- François E., Schulze H. (red.) (2009), *Deutsche Erinnerungsorte. Band 1*. München: C.H. Beck.
- Georgi V.B., Ohliger R. (red.) (2009), *Crossover-Geschichte: Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Hahn H.-H., Traba R. (red.) (2012), *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hille A. (2015), *Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7). Frankfurt a.M.: Peter Lang, str. 103–117.
- Kreis G. (2010), *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*. Zürich: Verlag Neue Züricher Zeitung.
- Margue M., Kmec S., Majerus B., Péporté P. (red.) (2007), *Lieux de mémoire au Luxembourg. Usages du passé et construction nationale. Erinnerungsorte in Luxemburg. Umgang mit der Vergangenheit und Konstruktion der Nation*. Luxembourg: Saint-Paul.
- Masiakowska-Osses D. (2014), *Erinnerungsorte der Migration im Roman Die Brücke vom Goldenen Horn und im Film Almanya – Willkommen in Deutschland* (w) Jokiel M, Pelka D. (red.), Germanistische Werkstatt 6. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, str. 217–226.
- Motte J., Ohliger R. (red.) (2004), *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*. Essen: Klartext Verlag.

- Piening G. (2011), *Stadtgeschichte als Migrationsgeschichte erkennbar machen – Zu diesem Buch* (w) Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration (red.), *Stadt ist Migration. Die Berliner Route der Migration – Grundlagen, Kommentare, Skizzen*. Berlin, str. 6–7. Online: <https://digital.zlb.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:kobv:109-opus-111883> [DW 28.12.2019].
- Roche J., Röhling J. (red.) (2014), *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung* (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 27). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rösch H. (2004), *Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht* (w) Spaniel D., Thomas M. (red.), *Wo ein Herz spricht, da hört ein Herz! Festschrift für Dagmar Blei*. TU Dresden: Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, Institut für Germanistik, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache, str. 50–56.
- Sabrow M. (red.) (2009), *Erinnerungsorte der DDR*. München: C.H. Beck.
- Schiedermaier S. (2015), *Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7). Frankfurt a.M.: Peter Lang, str. 65–81.
- Schmidt S., Schmidt K. (red.) (2007), *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schweiger H. (2015), *Erinnerungsorte aus migrationspädagogischer Perspektive. Kulturreflexives Lernen mit Literatur* (w) Badstübner-Kizik C., Hille A. (red.), *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7). Frankfurt a.M.: Peter Lang, str. 153–166.

## Netographie

- Riedner R., Dobstadt M. (2018), *Geteilte Geschichte. Erinnerungsorte* (w) „Goethe Institut. Magazin Sprache“. Online: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21325739.html> [DW 28.12.2019]

## LISTA RECENZENTÓW

Redaktorzy chcieliby podziękować następującym osobom za ich pomoc w recenzowaniu artykułów składanych do druku w *Neofilologu* w roku 2020. Ich uwagi i sugestie przyczyniły się w ogromnym stopniu do wysokiej jakości publikowanych przez nas prac [The editors would like to express their gratitude to the following scholars who have kindly consented to review one or more submissions to *Neofilolog* in the year 2020. Their insightful and thorough comments and suggestions have without doubt greatly enhanced the quality of the papers published]:

### Recenzenci:

prof. UAM dr hab. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

dr Renata Asali-van der Wal, University of Jordan

dr hab. Anna Bączkowska, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

prof. UR dr hab. Paweł Bąk, Uniwersytet Rzeszowski

prof. UW dr hab. Silvia Bonacchi, Uniwersytet Warszawski

dr Paulina Borowczyk, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

prof. dr hab. Anna Cieślicka, Texas A&M International University

dr Andrzej Cirocki, York University

dr Renata Czaplikowska, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

dr hab. Tadeusz Danilewicz, WSB, Instytut Nauk Społecznych i Humanistycznych, Gdańsk

dr Magdalena Dańko, Uniwersytet Opolski

prof. UAM dr hab. Andrzej Denka, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

dr Marek Derenowski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

dr Griselda Drouet, Université Rennes 2

prof. UAM dr hab. Krystyna Drożdżal-Szelest, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

dr Agnieszka Dryjańska, Uniwersytet Warszawski

prof. PŚ dr hab. Przemysław Ernest Gębal, Politechnika Śląska

prof. dr Carmen Rodríguez Gonzalo, Universitat de València

dr Monika Janicka, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

dr Alina Dorota Jarząbek, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

dr Tatyana Alexandrovna Kadolo, Moscow State University of Humanities and Economics

prof. dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

prof. dr hab. Ewa Komorowska, Uniwersytet Szczeciński  
prof. UMCS dr hab. Jarosław Krajka, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie  
prof. UP dr hab. Artur Kubacki, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
dr hab. Radosław Kucharczyk, Uniwersytet Warszawski  
prof. UJ dr hab. Monika Kusiak, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie  
prof. UG dr hab. Hadrian Lankiewicz, Uniwersytet Gdański  
prof. Peter Dr. Menck, Universität Siegen  
prof. US dr hab. Krzysztof Nerlicki, Uniwersytet Szczeciński  
prof. UW dr hab. Joanna Nijakowska, Uniwersytet Warszawski  
dr Izabela Orchowska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
dr Dorota Owczarek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
dr Rafał Piechocki, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wlkp.  
dr hab. Sebastian Piotrowski, Katolicki Uniwersytet Lubelski  
dr Ewa Półtorak, Uniwersytet Śląski w Katowicach  
prof. UP dr hab. Joanna Rokita-Jaśkow, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
dr Katarzyna Rokoszewska, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie  
dr Achim Seeifahrt, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
dr hab. Maciej Smuk, Uniwersytet Warszawski  
prof. UMCS dr hab. Magdalena Sowa, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie  
prof. UAM dr hab. Małgorzata Spychała-Wawrzyniak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
dr Augustyn Surdyk, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
prof. UW r dr hab. Joanna Szczęk, Uniwersytet Wrocławski  
prof. dr hab. Marian Szczodrowski, Uniwersytet Gdański  
dr hab. Magdalena Thien, Uniwersytet w Białymstoku  
prof. UP dr hab. Anna Turula, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
prof. UAM dr hab. Emilia Wąsikiewicz-Firlej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
prof. AP dr hab. Dorota Werbińska, Akademia Pomorska w Słupsku  
prof. dr hab. Halina Widła, Uniwersytet Śląski w Katowicach  
prof. UAM dr hab. Bernadeta Wojciechowska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
dr Marta Zawacka-Najgeburska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
dr Grażyna Zenderowska-Korpus, Uniwersytet Śląski w Katowicach

*Preparing for foreign language communication:  
developing learners' attitudes, representations and skills*

**TABLE OF CONTENTS**

**INTRODUCTION:** Magdalena Aleksandrzak, Sebastian Chudak, Joanna Górecka 169

**ARTICLES**

1. Radosław Kucharczyk, Krystyna Szymankiewicz – *Polish speaking learners' representations of French. What impact does this have on the choice of a foreign language at school?* 173
2. Maciej Smuk – *What future philologists desire... The results of a pilot study on the awareness of philology students' choices and expectations* 195
3. Małgorzata Spychała-Wawrzyniak – *Issues related to research on attitudes towards learning foreign languages: an example from Spanish* 209
4. Anna Małgorzata Waszau – *Is one's own culture necessary to develop (inter)cultural competence? On taking the source culture into account in the process of teaching/learning a foreign language* 225
5. Teresa Maria Włosowicz – *Teaching and learning French as a third or additional language in an international context: selected aspects of language awareness and assessment* 239
6. Dorota Owczarek – *The FL student as an ethnographer: language games and ethnographic techniques for enhancing the development of intercultural competence through studying FL culture* 265
7. Maciej Mackiewicz, Sebastian Chudak – *Evaluation techniques for intercultural competence: theoretical assumptions and practice in the educational project Connect* 287
8. Emilia Wąsikiewicz-Firlej – *Intercultural experiences from the perspective of narrative interviewing: methodological pitfalls and challenges in the eyes of the student and the teacher* 307

9. Marta Janachowska-Budych – <i>Migration as a site of memory? An interdisciplinary topic and its implications for German as a foreign language</i>	327
<b>LIST OF REVIEWERS</b>	343

## 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 2020 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>



KOLEGIUM  
TOWARZYSTWA  
NEOFILOLOGICZNE  
ZARZĄD GŁÓWNY  
W POZNANIU