

Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego

[Krystyna Miłułka]

Rozwijanie kompetencji interkulturowej nie musi oznaczać rezygnacji z realizacji celów językowych na lekcji języka obcego. Wprowadzenie zaprezentowanych w poniższym artykule zadań rozbudzi u uczniów świadomość istnienia różnic i podobieństw pomiędzy kulturą własną i inną oraz przyczyni się do rozwijania umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach komunikacyjnych wywołanych różnicami kulturowymi.



Kompetencja interkulturowa (KI) wymieniana jest coraz częściej, obok kompetencji językowej i komunikacyjnej, jako jeden z głównych celów kształcenia językowego. Zrozumiano bowiem, że sprowadzenie znajomości języka obcego tylko do struktur formalnych nie jest gwarantem zakończonej sukcesem komunikacji przebiegającej na styku co najmniej dwóch kultur. Różnice wynikające z odrębności kulturowej mogą stać się, mimo nienagannego opanowania języka (na płaszczyźnie fonetycznej, semantycznej i gramatycznej), przyczyną licznych nieporozumień interkulturowych. Reakcja uczestników komunikacji na wspomniane nieporozumienia może być skrajnie różna – poczynając od uśmiechu, zdziwienia, a na oburzeniu i irytacji kończąc. Niekiedy skutkiem zetknięcia z normami panującymi w obrębie innej/obcej kultury może być nawet szok kulturowy.

Osoba posiadająca dobrze rozwiniętą KI jest bardziej wrażliwa na inne kultury i elementy dla nich charakterystyczne różniące

się w większym bądź mniejszym stopniu od tych preferowanych w ramach kultury rodzimej, a poprzez to nie ocenia zbyt pochopnie zachowań (nie tylko werbalnych) swojego partnera komunikacyjnego. Przed wydaniem sądu stara się poznać przyczynę zachowania rozmówcy, intencje nim kierujące oraz zrozumieć ich podłoże. Kompetencja interkulturowa bywa zatem postrzegana jako kompleksowa umiejętność czy też zespół zinternalizowanych umiejętności funkcjonowania i radzenia sobie w nowych, trudnych przebiegających w kontekście wielokulturowości sytuacjach komunikacyjnych (Aleksandrowicz-Pędich 2006:11; Lubecka 1998:61; Myczko 2005:29). Mimo że najczęściej o KI mówi się w sposób holistyczny, należy pamiętać o trzech płaszczyznach występujących w jej obrębie, tj. o płaszczyźnie kognitywnej, afektywnej i zorientowanej na działanie¹.

¹ Wymienione płaszczyzny omówione zostały w szczegółowy sposób m.in. przez Byrama (1997:31-38; 49-55); Erll i Gymnich (2007:11-14 i 149); Schinschke (1995:38-39).

Na podkreślenie zasługuje ponadto fakt, że KI nie jest ani umiejętnością wrodzoną, ani nie można jej w pełni wykształcić, gdyż nabywanie jej to proces długotrwały i dwukierunkowy, który rozpoczyna się podczas pierwszego zderzenia z obcą dla nas rzeczywistością i trwa tak naprawdę do końca naszego życia. KI jest wielkością dynamiczną, zmieniającą się na skutek pozyskiwania nowych informacji, zbierania nowych doświadczeń, odczuć, przeżyć. Thomas i Hößler (2007:75) podkreślają również, że kompetencja ta jest wynikiem długotrwałego procesu przyswajania wiedzy oraz rozwoju osobowości, który osiągany jest wieloetapowo.

W niniejszej publikacji skoncentrowano się nie na przedstawieniu sytuacji dnia codziennego, które rzecz jasna także kształtują naszą KI, lecz na opisie specjalistycznych technik oraz zadań, wspierających jej rozwój w warunkach zinstytucjonalizowanych, tj. w szkole podczas lekcji języka obcego/podczas kursów językowych². Wspomniane techniki i zadania postrzegane są w większości jako część procesu akwizycji języka obcego, gdyż oprócz pozytywnego wpływu na kształtowanie kompetencji interkulturowej mogą one także wspierać rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej uczących się, ich poszczególnych sprawności językowych (tych głównych i cząstkowych), autonomii oraz wzmacniać motywację uczniów do nauki języka obcego.

Zbiór przykładowych zadań i technik wraz z praktycznymi wskazówkami ich zastosowania

Przypatrując się propozycjom zadań i technik sprzyjających rozwijaniu KI zaproponowanym przez wielu autorów, można zauważyć pewną prawidłowość. Polega ona na tym, że stosowane jest rozróżnienie pomiędzy: zadaniami mającymi na celu uwrażliwianie uczniów na kulturę obcą/kultury obce i własną, rozwój zdolności ich umiejętnego porównywania, uświadamianie im różnic występujących między kulturami, uwypuklając problem poprawnego przyporządkowywania znaczeń, oraz zadaniami skupiającymi się na rozwoju tych sprawności i umiejętności, które są nieodzowne, by móc reagować i działać adekwatnie do danych sytuacji komunikacyjnych przebiegających w kontekstach interkulturowych. Wspomnieć należy także o innych technikach wspierających rozwój KI w sposób kompleksowy, tj. uwzględniających wszystkie powyżej

² Niektóre z technik/zadań wspierających rozwój KI zaprezentowanych w tym artykule wchodzi także w skład treningów interkulturowych, których odbiorcami są pracownicy firm, koncernów, przedsiębiorstw w większości międzynarodowych lub prowadzących interesy/realizujących projekty z firmami z innych krajów.

Krumm podkreślił, że podczas porównywania kultur nie chodzi o to, aby uczeń przyjmował do wiadomości tylko istniejące różnice, ale przede wszystkim o to, ażeby nauczył się szukać ich podłoża i przyczyn.

wymienione cele oraz inne, pośrednio związane z jej kształceniem, jak: projekt przedmiotowy (etnograficzny), portfolio językowe, ze szczególnym zaakcentowaniem Europejskiego Portfolio Językowego, spotkania przy wykorzystaniu narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej oraz wymiana uczniowska. Ponadto trzeba pamiętać o tym, co zaakcentowane zostało przez Sercu (2002:11), że zadania i ćwiczenia mające służyć rozwojowi KI powinny być tak dobrane, aby mogły łączyć nowe treści (interkulturowe z tymi już znanymi, a sam proces uczenia się winien być tak zorganizowany, aby uczniowie potrafili obchodzić się z nowymi treściami kulturowymi, zadaniami interkulturowymi i problemami w sposób autonomiczny, dogłębny i produktywny.

Wymienione i omówione poniżej zadania i techniki sprzyjające zarówno rozwojowi KI, jak i czterech podstawowych oraz cząstkowych sprawności językowych można zastosować na każdej lekcji języka obcego, a wprowadzając drobne modyfikacje – w grupach reprezentujących różne poziomy zaawansowania językowego. Istotą tych zdań jest także to, że nie ograniczają się one tylko do specyfiki kultury odzwierciedlonej w nauczonym języku, ale można przypisać im miano zadań ogólnokulturowych, które nie tylko uświadamiają uczniom ich własną kulturę, uwrażliwiają na kulturę inną/obcą przejawiającą się w języku będącym przedmiotem nauczania, lecz także ukazują im istotę ogólnego funkcjonowania kultur i procesów zachodzących w ich obrębie. Na uwadze należy mieć bowiem to, że uczniowie w przyszłości mogą używać danego języka nie tylko jako języka obcego podczas komunikacji z rodzimymi jego użytkownikami, ale także jako języka międzynarodowego, a więc *lingua franca*, będącego pomostem pomiędzy nimi a innymi cudzoziemcami, którzy także opanowali ten język (por. Komorowska 2005:45).

Przedstawiona poniżej typologia zadań i technik sprzyjających rozwojowi KI nawiązuje przede wszystkim do klasyfikacji sporządzonej przez zespół autorów – Bachmann, Gerhold i Wessling (1996:78-91)³ – która została uzupełniona propozycjami zadań/ćwiczeń innych autorów (Borgwardt i Walz 1993; Hiller 2011; Zawadzka 2004) oraz opatrzona moimi komentarzami dotyczącymi kwestii istotnych z perspektywy kształtowania KI, a nie realizacji celów *stricte* językowych.

■ Zadania kształtujące sposób postrzegania

Celem zadań wchodzących w skład tej grupy jest uświadomienie uczniom, że postrzeganie otaczającej nas rzeczywistości jest selektywne, bo uzależnione zarówno od osobistych zainteresowań i doświadczeń, jak i tych wynikających z przynależności do danej grupy i danego obszaru kulturowego. Oznacza to, że reakcja na poszczególne bodźce w obrębie tej samej klasy może się okazać skrajnie różna.

■ Opis obrazka/zdjęcia/plakatu itp. tylko pod kątem tego, co się widzi

Po rozdaniu uczniom w klasie tych samych obrazków i poproszeniu ich o opisanie tylko tego, co na nich widzą, powinny powstać niemal identyczne opisy. Każdy opisujący powinien bowiem odnieść się tylko do rzeczy/osób widniejących na ilustracji. Rezultat jest jednak najczęściej inny, a opisy uczniów różnią się od siebie. Wynika to z faktu, że podczas opisu obrazka koncentrują się oni nie tylko na tym, co widzą, lecz i na swoich osobistych odczuciach. Zadanie to pokazuje, że praktycznie nie jesteśmy w stanie opisać obrazka w sposób obiektywny, nie dokonując przy tym interpretacji na podstawie kategorii, które są częścią naszego życia, stałym elementem oceny i do których po prostu się przyzwyczailiśmy.

Opisy uczniów powinny zostać zebrane oraz przeanalizowane pod kątem obiektywnych stwierdzeń i subiektywnych interpretacji, a następnie omówione na forum grupy. Uczniowie powinni zdać sobie sprawę z tego, że w obrazie osób/rzeczy/zjawisk przez nich stworzonym dominują najczęściej ich subiektywne odczucia, a nie dające się zaobserwować fakty. Do zadań tego typu nadają się najbardziej zdjęcia ukazujące wycinki dnia codziennego.

■ Trójfazowy opis obrazka (sugerującego różnice kulturowe)

Istotą tego najważniejszego, jeśli chodzi o kształtowanie postrze-

gania, zadania jest przerwanie automatyzmu: postrzeganie = interpretacja = ocena. Pierwszy krok podczas opisu obrazka polega na szczegółowym, możliwie jak najdokładniejszym przedstawieniu tego, co widzimy, ale bez interpretowania. Mamy tutaj do czynienia z neutralnym opisem, który powinien być w zasadzie identyczny u wszystkich uczniów. Drugi krok to interpretacja, podczas której chodzi o wskazanie powiązań pomiędzy osobami/rzeczami widniejącymi na ilustracji. W tej fazie widać już wyraźnie, jak obca dla nas kultura przeplata się z naszą, gdyż interpretujemy coś dla nas obcego z perspektywy uwarunkowanej przez naszą kulturę. Trzeci krok to faza, w której formułujemy nasze osobiste wrażenia, co do osób/rzeczy przedstawionych na obrazku, tzn. oceniamy to, co widzimy i próbujemy uzasadnić naszą ocenę. Trójfazowy opis obrazka to ćwiczenie rozwijające w uczniach wrażliwość podczas interpretowania, oceniania tego, co inne od naszego.

Do przeprowadzenia tego typu ćwiczenia nadają się zarówno ilustracje ukazujące elementy „typowe” dla kultury odmiennej, jak i indyferentne, które mogą być różnie interpretowane przez odbiorców. Uczniom można zaproponować więc obrazki zawierające sceny z dnia codziennego, reprodukcje socjalnej rzeczywistości oraz dzieła znanych malarzy.

■ Manipulowane obrazy – opis osoby

Uczniowie wszystkich grup otrzymują ten sam obrazek lub jego fragment, który opatrzony jest innym komentarzem, np. najlepsza przyjaciółka mojej mamy, niesprawiedliwa nauczycielka ze szkoły podstawowej, wścibska sąsiadka itp. Zadanie uczniów polega na opisie obrazka, tj. nie tylko na przedstawieniu osoby, lecz także scharakteryzowaniu jej. Okazuje się, że opisy tej samej osoby znacznie różnią się od siebie, na co istotny wpływ miał komentarz umieszczony pod obrazkiem. Ta sama osoba (kobieta), która dla uczniów opisujących obrazek opatrzony pozytywnym komentarzem jest kimś zadbany i ładnym, dla tych odnoszących się do obrazka z negatywnym komentarzem jest kobietą brzydką i niedbającą o swój wygląd zewnętrzny. Oczywiście cechy charakteru przypisywane tej kobiecie całkowicie były uzależnione od komentarza dołączonego do obrazka.

Celem tego zadania jest uświadomienie uczniom, jak bardzo duży wpływ na ich sposób postrzegania, interpretacji i wartościowania mają sądy wydawane przez inne osoby.

■ Zmiana perspektywy

Zadanie to polega na przedstawieniu danej sytuacji/historyjki z perspektywy różnych osób lub figur, które w historyjce odgrywają lub mogłyby odgrywać jakąś rolę. Ćwiczenie to sprzyja

³ W niniejszej pracy uwzględnione zostały tylko wybrane zadania wchodzące w skład typologii Bachmanna, Gerholda i Wesslinga (1996), które zdaniem autorki są najbardziej skuteczne oraz dają się bez problemu zastosować podczas lekcji języka obcego w polskiej szkole.

rozwojowi empatii, gdyż trenuje umiejętność zwracania uwagi na czynniki i wydarzenia, które w zależności od perspektywy, z której na nie patrzymy, mogą być mniej lub bardziej ważne. Do tego zadania nadają się szczególnie teksty literackie, sekwencje filmowe, komiksy itp.

Nauczyciel dzieli klasę na grupy, rozdaje wszystkim grupom ten sam tekst, np. baśń braci Grimm *Czerwony Kapturek* i każdej z nich wyznacza zadanie polegające na przedstawieniu w formie pisemnej lub ustnej wspomnianej historii z perspektywy innego bohatera. Członkowie jednej z grup będą ukazywać baśń z punktu widzenia Czerwonego Kapturka, inni – z perspektywy wilka, babci oraz leśniczego. Mimo że punkt wyjścia w każdej z grup stanowił ten sam tekst, to na jego bazie powstały cztery różne historie mające mało elementów wspólnych. Okazuje się zatem, że to, co było ważne np. dla Czerwonego Kapturka nie przedstawiało żadnej wartości dla wilka.

Do tego zadania można wykorzystać przede wszystkim teksty z wyrazistymi postaciami, gdyż wówczas w sposób łatwy i przejrzysty można przedstawić daną sytuację widzianą ich oczami.

■ Redukcja postrzegania

Uczniowie opisują sytuacje/ilustracje z pamięci, tj. po dokładnym zapoznaniu się z obrazkiem/tekstem zamykają oczy i koncentrują się tylko na tym, co czują i słyszą. W zadaniu tym zwrócono uwagę na fakt, że zapach oraz hałas wpływają na naszą interpretację w taki sam sposób, jak to, co widzimy. Szczególnie dużą wartościującą rolę przypisuje się wspomnieniom związanym z zapachami. Te przyjemne przyczyniają się do pozytywnego wzmocnienia odbioru danej sytuacji, a w rezultacie do pozytywnego utrwalenia jej w naszej pamięci. Przeżycia i doświadczenia, którym towarzyszą nieprzyjemne zapachy powodują, że związana z nimi sytuacja oraz osoby w niej uczestniczące oceniane są w sposób bardziej negatywny, niż miałyby to miejsce w warunkach pozbawionych jakichkolwiek zapachów.

Do tego zadania nadają się szczególnie ilustracje/teksty związane z kulinariami, przy czym ich rozpiętość może być różnorodna. Mogą to być obrazki/teksty w miarę uniwersalne, przedstawiające osoby spożywające np. pizzę, obiad, deser, owoce itp. (wówczas na lekcję można przynieść przyprawy czy olejki wywołujące jednoznaczne skojarzenia z tymi daniami oraz produktami – np. oregano, bazylię, oliwki, rozmaryn, majeranek, olejek arakowy, cynamon, pomarańcz itp.) lub ilustracje/teksty nawiązujące w sposób ewidentny do danej kultury. Wtedy produkty przyniesione przez nauczyciela na lekcję będą bardziej egzotyczne, np. kmin rzymski (używany przede wszystkim w kuchni arabskiej), garammasala (mieszanka

przypraw wywodząca się z kuchni indyjskiej), chili (typowe dla kuchni meksykańskiej) itp. Reakcja na zapachy i przyprawy jest indywidualna, gdyż to, co dla jednych jest przyjemnym aromatem, u innych może budzić odmienne reakcje. Podkreślić należy, że przyprawy stosowane w kuchni polskiej wywołują różne odczucia, a co dopiero te zupełnie nowe, pochodzące z innych krajów i w naszej kuchni mało popularne.

Zadanie to uwrażliwia uczniów na to, aby podczas oceny innych osób czy miejsc nie kierowali się tylko odczuwanym zapachem, gdyż takie postępowanie może prowadzić do wydawania sądów, ocen negatywnych, które jednak nie do końca odzwierciedlają oceniane miejsce. Z taką sytuacją mamy nierzadko do czynienia podczas turystycznego poznawania świata, kiedy to zapach charakterystyczny dla niektórych miejsc w danym kraju dyskredytuje w oczach wielu turystów ten kraj i jego mieszkańców.

Zadania wspierające nabywanie strategii umożliwiających właściwe przyporządkowywanie znaczeń

Znaczenie danego słowa występującego w wielu językach nie jest w każdym z nich takie samo. Słowniki zaś, szczególnie dwujęzyczne, pomagają w kwestii poprawnego przyporządkowania znaczenia niewiele, gdyż poza denotatywnym odpowiednikiem danego słowa nie dostarczają informacji ani na temat jego konotacji i funkcji w danym kontekście społecznym, ani jego socjalnego znaczenia. Zadania zamieszczone w tej grupie mają na celu uwrażliwienie uczniów na fakt, że znaczenie danego słowa zależy od kontekstu jego występowania, funkcji, którą pełni w danym kontekście społecznym oraz od jego powiązań z sąsiednimi pojęciami.

■ Spekulowanie na temat pustych miejsc

Do tego zadania nadają się fragmenty tekstów lub obrazki, w których czegoś brakuje. Te puste miejsca powodują, że uczniowie zaczynają spekulować, stawiają hipotezy, przy czym w tym zadaniu nie chodzi o znalezienie poprawnego wyjaśnienia, lecz o stawianie różnych, czasem wydawałoby się wręcz absurdalnych, hipotez dotyczących tych pustych miejsc. Pytanie np. „Dlaczego na stole nie ma chleba?” uświadamia nam, że podczas śniadania w kraju ucznia je zadającego chleb jest na porządku dziennym. Uczeń zauważył jego brak, gdyż owo pieczywo przecież być powinno. Pytania zadawane przez uczniów, stawiane przez nich hipotezy są uwarunkowane kulturowo, dlatego spekulacje osób z różnych grup kulturowych dotyczące tego samego obrazka mogą się znacznie od siebie różnić.

Znaczenie danego słowa występującego w wielu językach nie jest w każdym z nich takie samo. Słowniki pomagają w kwestii poprawnego przyporządkowania znaczenia niewiele, gdyż poza denotatywnym odpowiednikiem danego słowa nie dostarczają informacji na temat jego konotacji i funkcji w danym kontekście społecznym.

- Tworzenie kolaży znaczeniowych z obrazków i różnych rodzajów tekstu

Tego typu kolaże postrzegane są jako bardzo obrazowy, kompleksowy sposób prezentowania znaczenia danego słowa, gdyż pozwalają na określenie jego funkcji i związków z innymi wyrazami. Uczniowie przygotowują w sumie dwa kolaże odnoszące się do tego samego słowa, przy czym wykorzystują przy ich sporządzaniu różne materiały. Jeden z kolaży przygotowany zostanie w oparciu o obrazki, teksty itp. związane z kulturą kraju nauczanego języka, drugi z kulturą rodzimą uczniów. Następnie uczniowie porównują je ze sobą i ustalają, czego brakuje w kolażu odnoszącym się do obcej kultury, a czego w tym dotyczącym własnej.

Zadanie to pozwoli uczniom na połączenie znaczeń tego samego wyrazu w kontekście obcej i własnej kultury oraz uświadomi im, że to samo słowo może być różnie rozumiane i interpretowane w zależności od uwarunkowań dyktowanych przez kulturę, w obrębie której występuje.

- Ustalanie priorytetów

Zadanie polega na tym, że każdy uczeń ma samodzielnie udzielić odpowiedzi na różne pytania, np. *Co jest dla Ciebie najważniejsze podczas wakacji? Co jest bardzo ważne? Co jest mniej ważne? Czego nie potrzebujesz w czasie wakacji?* Analizując odpowiedzi na powyższe pytania, będzie można zauważyć, że to, co dla jednych jest koniecznością, dla innych nie ma znaczenia. Uczniowie uświadomią więc sobie, że każdy człowiek jest tak naprawdę inny i że tak jak my oceniamy zachowanie innych osób jako dziwne, tak nasze postępowanie może zostać ocenione przez inne osoby również jako takie. Nie powinno się zatem oceniać zachowań innych na podstawie swojej listy priorytetów.

Ćwiczenia dotyczące ustalania priorytetów można zastosować podczas realizacji różnych tematów, jak wspomniany urlop, zakupy, ekologia, przyzwyczajenia żywieniowe itp.

- Systematyczne pytania

Zadanie to ćwiczy umiejętność zadawania pytań umożliwiających ustalenie socjalnego znaczenia i użycia danego słowa. Systematyczne pytania pozwalające dotrzeć do poprawnego znaczenia słów znajdują zastosowanie w komunikacji przebiegającej w kontekstach intra- i interkulturowych, kiedy nie rozumiemy wypowiedzi naszego rozmówcy, jego zachowania, dziwne wydają się nam elementy jego garderoby itp. W zadaniu tym można użyć zarówno ilustracji/słów przedstawiających specyficzne dla danej kultury: symbol, zjawisko, rzecz (np. Schultüte, Trümmerfrau, Wende, Niethose, Nicki) lub odnieść się do rzeczy, wydawać by się mogło, powszechnie znanych i oczywistych (np. zaproszenie, szkoła, matka).

Zadania rozwijające zdolność porównywania kultur

Celem zebranych w tej grupie zadań jest rozwój u uczniów umiejętności polegającej na wyszukiwaniu oraz koncentrowaniu się podczas porównywania kultur na tych komponentach, które mają decydujący wpływ na jakość owego porównania. Krumm (1991:6) podkreślił, że podczas porównywania kultur nie chodzi o to, aby uczeń przyjmował do wiadomości tylko istniejące różnice (prowadziłoby to do powstawania uogólnień oraz stereotypów i raczej oddalałoby, a nie przybliżało, zrozumienie innej kultury), ale przede wszystkim o to, ażeby nauczył się szukać ich podłoża i przyczyn.

Aby zatem uniknąć fałszywych wniosków wynikających z bezmyślnego porównywania zjawisk i sekwencji działań, konieczne jest nie tylko określenie podobieństw i różnic, lecz także świadomość zagrożeń, które mogą być następstwem wydawania zbyt pochopnych sądów oraz tendencji do ich generalizowania. Poprzez zaproponowane zadania uczniowie będą zachęceni także do bardziej zróżnicowanego postrzegania otaczającej ich rzeczywistości i formułowania opinii o innych.

Sposób, w jaki zwracamy się do innych osób obwarowany jest konwencjami panującymi w obrębie każdej kultury. Obowiązujące w ramach jednej kultury formy rutynowe nie muszą występować w innych, a bezpośrednio tłumaczenie ich na inny język prowadzi do nieporozumień komunikacyjnych.

■ Uogólnienie i różnicowanie

Rozdajemy uczniom teksty następującej treści: *Niemcy są poprawni i uprzejmi, ale wcale nie ma w nich ciepła. W Niemczech chętnie się rozmawia. Psy w Niemczech są potulne, a dzieci posłuszne...* w których mają odszukać struktury gramatyczne służące generalizacji (jak te powyżej), a następnie przekształcić je w taki sposób, aby nie zawierały zbędnych uogólnień.

To zadanie zwraca uwagę uczniów na pewne formy językowe sprzyjające stereotypizacji, jak również uświadamia im, że niewiele trzeba – niepoprawnie sformułowane zdanie – by wydać zbyt pochopnie uogólniony, często niemający wiele wspólnego z prawdą osąd o innej osobie, grupie.

■ Stereotyp i ocena

Jedno z ćwiczeń pozwalających uwrażliwić na zbyt pochopne wydawanie sądów o innych to takie, w którym uczniowie mają przypisać członkom różnych grup kulturowych cechy, ich zdaniem, charakterystyczne dla nich. Analizując wyniki, uczniowie zauważą, że każda przypisana przez nich cecha zawiera element wartościujący, co więcej te atrybuty bazują w większości na stereotypach. Warto w tym miejscu przytoczyć uczniom dane z badań przeprowadzonych w innych krajach na temat cech przypisywanych tam Polakom i zapytać ich, na ile te cechy do nas pasują, a na ile są krzywdzącym uogólnieniem.

Zadanie to powinno uwrażliwić uczniów na fakt, że zbyt pochopne, opierające się o stereotypy ocenianie innych jest po prostu niesprawiedliwe, gdyż nie oddaje rzeczywistości.

Forma, w jakiej powyższe zadanie zostanie przeprowadzone jest uzależniona od poziomu językowego uczestników. W przypadku uczniów bardziej zaawansowanych zadanie to można przeprowadzić w języku obcym, w formie dyskusji. Dla uczniów będących na niższym poziomie językowym zadanie to należy nieco zmodyfikować, a mianowicie przygotować listę przymiotników oznaczających pozytywne i negatywne cechy (po tyle samo każdego), aby ułatwić im pracę. Jeśli chodzi o dyskusję, to można w niej wyodrębnić dwie części – z jednej strony prezentację wyników w języku obcym, z drugiej zaś komentowanie ich – wśród początkujących w języku ojczystym.

■ Uświadamianie uprzedzeń

Prezentowane zadanie bardziej nadaje się do zastosowania w nauczaniu wczesnoszkolnym niż wśród uczniów starszych. Nauczyciel przynosi dwie paczki – jedną zapakowaną w szary, drugą w kolorowy papier. Uczniowie dokonują wyboru (najczęściej większość z nich decyduje się na paczkę w kolorowym papierze), a następnie uzasadniając go, dyskutują o możliwej zawartości obydwu pakunków. Po rozpakowaniu okazuje się, że przypuszczenia uczniów dotyczące zawartości paczek się nie sprawdziły, gdyż w tej opakowanej w szary papier znajdowały się słodycze, a w tej drugiej, na pozór ładniejszej, tylko kamienie. Zabawa kończy się dyskusją na temat nieprzemysłanego wydawania sądów o innych osobach/rzeczach, generalizowania oraz sposobów unikania uprzedzeń podczas oceniania innych.

Zadanie ma celu uświadomienie uczniom, że pozory czasem okazują się mylne i że dopóki kogoś/czegoś bliżej nie poznamy, nie powinniśmy dokonywać jego oceny.

■ Recepcja tekstów obcojęzycznych

Butzkamm (1989:45) słusznie zauważył, że *kto rozumie teksty, rozumie o wiele więcej niż tylko teksty*, ponieważ proces rozumienia tekstu nie ogranicza się tylko do przypisania znaczenia obcojęzycznym znakom, lecz obejmuje także sukcesywne poznawanie i zrozumienie ukrytej za nimi kultury. Pełne zrozumienie tekstu gwarantuje, jego zdaniem, nie tylko akceptacja obcej kultury, ale także aktywne rozprawienie się z nią⁴.

4 Recepcja obcojęzycznego tekstu (zaofierowanego w formie mówionej lub pisanej) powinna prowadzić do szczegółowej rekonstrukcji zarówno kontekstu, w obrębie którego ten tekst powstał, jak i kontekstu, w którego ramach przebiega jego recepcja. Kontekst produkcji tekstu i jego recepcji jest więc inny, gdyż jest on uwarunkowany przez inną kulturę. Uświadomienie sobie przebiegu recepcji tekstu umożliwi znalezienie funkcjonalnych ekwiwalentów fenomenów językowo-kulturowych, których znaczenie jest wynikiem interakcji zachodzącej pomiędzy kontekstem socjokulturowym a odbiorcą tego tekstu (House 1993, za House 1994:89).

Pracy z tekstami obcojęzycznymi nie należy ograniczać zatem tylko do zadań *stricte* językowych pokazujących stopień rozwinięcia strategii czytania, słuchania i rozumienia materiału w danym języku. Powinna ona także zawierać ćwiczenia, których celem jest uchwycenie przez odbiorców różnic interkulturowych oraz zmobilizowanie ich do zajęcia stanowiska w kwestiach budzących wątpliwości lub kontrowersje. Jak już wcześniej wspomniano, poznawanie obcej kultury w warunkach szkolnych następuje w zasadzie głównie na podstawie tekstów⁵, przy czym trudno mówić o jednym jedynym rodzaju tekstu, który w najbardziej skuteczny sposób pozwala odbiorcom zagłębić się w obcą kulturę. Wachlarz materiałów mogących znaleźć zastosowanie na lekcji języka obcego w celach wyżej naszkicowanych jest więc olbrzymi – poczynając od tekstów dnia codziennego (ogłoszeń, znaków informacyjnych, formularzy, wiadomości itp.), poprzez artykuły prasowe i audycje radiowe różnej treści, teksty fachowe, na tekstach literackich kończąc. Właśnie tej ostatniej grupie, zupełnie zapomnianej na lekcjach języków obcych, należałoby poświęcić więcej uwagi, wskazując na ich olbrzymi potencjał w kształtowaniu KI uczniów⁵. Wymieniając wartości, jakie niesie ze sobą praca z obcojęzycznymi tekstami literackimi, jak: walory językowe, kognitywne i motywujące, Karolak (1999:37) podkreśla, że najważniejszym plusem tychże tekstów jest pełnienie przez nich funkcji kulturopoznawczej. Podobnego zdania jest Löschmann (1990:347), który zaznacza, że mimo iż rzeczywistość w tekstach literackich ukazana jest w sposób artystyczny i nie odpowiada zupełnie rzeczywistości, to jednak uchodzą one za źródło wiedzy i poznania kulturoznawczego nie tyle w sensie poznania realiów (zdobycia suchych faktów), co w sensie zagłębienia się w świat ludzi – w sposób życia i bycia mieszkańców danego kraju, tj. w ich sposób zachowania, myślenia, postrzegania, wartościowania, ich postawy i odczucia, a także w pewne zachowania rutynowe i rytuały w ich świecie obowiązujące. Obcojęzyczny tekst literacki skłania więc do refleksji nad różnicami i podobieństwami, do wyciągania wniosków, a w rezultacie do stopniowego uwarstwiania na inność oraz uczy poszanowania jej.

5 W tym kontekście na uwagę zasługują wyniki ankiety przeprowadzonej w ramach projektu DEEP wśród studentów amerykańskich, litewskich i polskich (chodzi o studentów filologii angielskiej). Jedno z pytań zawartych w kwestionariuszu, zawierające 11 sugerowanych odpowiedzi, dotyczyło form najbardziej sprzyjających rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej u osób uczących się języka obcego. Analiza danych zebranych wśród polskich respondentów pokazała, że literatura współczesna znalazła się na wysokim drugim, a literatura klasyczna na szóstym miejscu listy stworzonej na podstawie częstotliwości wskazań ankietowanych (Owczarek 2004:48).

Recepcja obcojęzycznego tekstu literackiego przebiega nieco inaczej niż innych materiałów, gdyż ostateczne znaczenie powstaje dopiero podczas jego czytania na skutek specyficznej interakcji czytelnika z tekstem, który, odkrywając w tekstach literackich istotne obszary tematyczne lub estetyczne, stara się nawiązać z jego autorem swoisty dialog. Praca z tekstem literackim na lekcji języka obcego, mimo że jest niewątpliwie ciekawym osobistym doświadczeniem każdego ucznia, nie jest łatwa, ponieważ wymaga, zdaniem Szczęśniak (2009:160), odpowiedniego przygotowania oraz zapewnienia należytych warunków, by *mogła powstać przestrzeń do spotkań świata estetycznego (autora) z realnym (odbiorcy) oraz by było możliwe ich wzajemne przenikanie się*.

■ Recepcja filmów obcojęzycznych

Praca z filmami na lekcjach języka obcego sprzyja nie tylko rozwijaniu sprawności językowych i komunikacyjnych, lecz także umożliwia kształtowanie KI⁶. Filmy obcojęzyczne, zarówno fabularne, jak i dokumentalne, wprowadzają odbiorców w świat odmiennej kultury, oferując oprócz języka używanego w sytuacjach autentycznych również wycinki z życia mieszkańców kraju docelowego. W przeciwieństwie do innych mediów filmy pochodzące bezpośrednio z kraju docelowego dają widzom możliwość poznania autentycznej formy języka używanej przez mieszkańców tego kraju oraz tła kulturowego tworzącego ramy dla każdej sytuacji ukazanej w danym obrazie. Uczniowie zyskują więc informacje dotyczące np. wyglądu zewnętrznego występujących w filmie osób, ich sposobu zachowania (werbalnego i niewerbalnego) w konkretnych sytuacjach, preferowanych wartości, dokonywanych wyborów itd.

Oczywiście nie wszystkie filmy, podobnie jak teksty, oferują swoim odbiorcom w miarę obiektywny obraz przedstawianego kraju. Mimo to każdy z nich osadzony jest w określonych realiach kulturowych i w związku z tym posiada wartość kulturopoznawczą. W przeciwieństwie do filmów fabularnych obrazy dokumentalne ukazujące rzeczywiste wydarzenia i autentyczne osoby prezentują szeroko rozumianą kulturę kraju docelowego w sposób bardziej kompleksowy i mniej subiektywny niż te pierwsze. Jednak Brandi (1996:85) słusznie zauważyła, że nawet w odniesieniu do filmów dokumentalnych nie należy używać stwierdzenia, że oddają one napotkaną rzeczywistość w sposób

6 Studenci filologii angielskiej jednej ze szkół wyższych w Polsce (patrz przypis 5) uznali, że filmy fabularne odgrywają ważną rolę (trzecia lokata) w procesie rozwijania kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej u osób uczących się języka obcego. Programy dokumentalne w języku obcym nie mają zaś w ich opinii już tak dużego znaczenia w kształtowaniu tychże kompetencji. Znalazły się one bowiem dopiero na przedostatnim miejscu wspomnianej listy (tamże).

obiektywny, a więc bez jej zmieniania i fałszowania. Wspomniana autorka używa w nawiązaniu do treści ukazanych w filmach dokumentalnych określenia *przefiltrowana rzeczywistość*, które wydaje się o wiele bardziej słuszne biorąc pod uwagę fakt, że reżyser dokumentu wybiera tylko pewien wycinek rzeczywistości (co jest logiczne, bo ukazanie całości nie jest możliwe), poddaje go obróbce filmowej, nierzadko także komentuje na bazie swoich własnych przemyśleń. Ponadto należy pamiętać o tym, że ten sam film dokumentalny może zostać odebrany i oceniony przez widzów skrajnie różnie, gdyż każdy z nich podchodzi do niego w sposób subiektywny. Abraham (2009:53) jest zdania, że mimo iż większość filmów (dotyczy to zarówno dokumentalnych, jak i fabularnych) nie oddaje ukazywanej rzeczywistości w sposób realistyczny, to i tak nawiązują one do niej częściej i dotyczą większej liczby aspektów niż inne media.

Filmy są zatem tym medium, którego rola w procesie rozwijania KI na lekcji języka obcego jest nieoceniona. Dotyczy to szczególnie tych języków i kultur, z którymi bezpośredni kontakt jest z różnych przyczyn utrudniony, np. odległość, trudności z otrzymaniem wizy wjazdowej. Żadne inne medium nie nadaje się tak dobrze jak właśnie film do sprawdzania i poszerzania swojej wiedzy o świecie, przemyślenia uprzedzeń funkcjonujących wobec ukazywanej społeczności, wyjaśnienia wartości i przedyskutowania norm obowiązujących zarówno w ramach prezentowanej grupy, jak i własnej, przemyślenia i uświadomienia sobie zmian dokonujących się w obrębie kultury. (por. Abraham 2009:53). Zestaw filmów niemieckich czy niemieckojęzycznych powinien zatem towarzyszyć kursom rozszerzonym języka, tym bardziej że tematyka oferowana przez filmy jest bardzo obszerna. Poruszane są w nich bowiem, podobnie jak w literaturze, tematy w danym czasie najważniejsze dla członków ukazywanej wspólnoty kulturowej.

Filmy są medium ogólnie dostępnym w klasie językowej, dlatego tym bardziej dziwi fakt, że mimo niezaprzeczalnych możliwości obejmujących m.in. aspekt motywacyjny, kulturoznawczy, metodyczny, techniczny (Brandi 1996:14) oraz interkulturowy, tak rzadko robi się z nich użytek.

■ Zadania rozwijające umiejętność dyskursu w sytuacjach interkulturowych

Komunikacja pomiędzy członkami tego samego obszaru kulturowego będzie przebiegała inaczej niż między osobami należącymi do różnych grup kulturowych, które dysponują i opierają się podczas swoich działań językowych i pozajęzykowych oraz podczas reakcji na działania partnera komunikacyjnego na innych, bo typowych dla ich rodzimej kultury, normach,

wartościach, sposobach postępowania i oceniania. Powoduje to, że w komunikacji przebiegającej w kontekstach interkulturowych łatwiej o nieporozumienia natury nie tylko werbalnej, lecz także non- i parawerbalnej niż w tej odbywającej się w obrębie jednej kultury. Zadania wchodzące w skład tej grupy mają na celu zwrócenie uwagi uczniów na te czynniki, które w sposób dość zasadniczy wpływają na przebieg komunikacji, a które są nierzadko bagatelizowane przez partnerów komunikacyjnych.

■ Zmiana rejestru

W zadaniu tym chodzi zasadniczo o pytanie: *Kto, jak i z kim rozmawia?*, a więc o odpowiednie, tj. adekwatne do sytuacji i rozmówcy, użycie form językowych, chodzi np. o powitanie, pożegnanie, formy adresatywne, przechodzenie na mówienie sobie per ty itp. Sposób, w jaki zwracamy się do innych osób, w jaki witamy się i żegnamy obwarowany jest konwencjami panującymi w obrębie każdej kultury. Jednak obowiązujące w ramach jednej kultury formy rutynowe nie muszą występować w innych, a bezpośrednie tłumaczenie ich na inny język prowadzi najczęściej do nieporozumień komunikacyjnych.

Dla Polaków uczących się języka niemieckiego problemem może okazać się poprawne używanie pozdrowień, gdyż polskiemu *Dzień dobry* odpowiadają w języku niemieckim *Guten Morgen* i *Guten Tag*. Nie wspomnę o innych pozdrowieniach, których prawidłowe użycie uzależnione jest nie tyle od pory dnia, co od stopnia zażyłości pomiędzy osobami je wypowiadającymi. Trudności pojawiają się nie tylko na styku dwóch odmiennych kultur, lecz także w obrębie własnej. Przykładem na czasie jest pozdrowienie *Witam* nagminnie używane (zarówno podczas ustnej, jak i pisemnej komunikacji) przez wielu Polaków, z których znaczna większość najprawdopodobniej nie zna zasad poprawnego jego zastosowania. Marcjanik (2007: 52-53) podkreśla, że używana przez młodych ludzi forma *Witam* w stosunku do osób, z którymi pozostają one w relacji na pan/pani jest niestosowna, gdyż użycie jej zakłada wyższą rangę nadawcy. Tak może się zatem zwrócić przełożony do podwładnego, wykładowca do studenta, ale nie odwrotnie. Osoba zajmująca niższą pozycję może użyć jedynie formy *Dzień dobry*, z ewentualnym rozszerzeniem o formy adresatywne (*Dzień dobry, panie dyrektorze*).

Pamiętać należy jednak o tym, że zastosowanie form adresatywnych jest także uwarunkowane kulturowo, w związku z czym niektóre zwroty występujące w ramach jednej kultury nie posiadają swoich odpowiedników językowych w obrębie innej. Używana często w języku polskim forma pan/pani + imię w języku niemieckim w ogóle nie istnieje. Podczas gdy w języku

Różnice wynikające z odrębności kulturowej mogą stać się, mimo nienagannego opanowania języka (na płaszczyźnie fonetycznej, semantycznej i gramatycznej), przyczyną licznych nieporozumień interkulturowych. Reakcja uczestników komunikacji na wspomniane nieporozumienia może być skrajnie różna – od uśmiechu, zdziwienia, a na oburzeniu i irytacji kończąc.

polskim zapytamy: *Co u pani słyhać, pani Aniu?*, tak w języku niemieckim pytanie to zostanie skonstruowane inaczej – *Anna, wie geht es Ihnen?*. Inne formy adresatywne występujące w języku polskim również nie mają swoich odpowiedników w języku niemieckim, np. księżę proboszczu, pani magister (do pracownicy apteki), panie kierowco. W porównaniu z Niemcami Polacy częściej używają tytułów i lubią się tytułować, czego przykładem jest nie tylko obligatoryjne używanie tytułów na uczelniach wyższych, ale także sposób zwracania się uczniów szkół średnich do swoich nauczycieli – panie profesorze/pani profesor. Polacy rzadziej niż Niemcy przechodzą na ty, a formy oficjalne używane są w Polsce nawet podczas kłótni, kiedy to można usłyszeć *ale pani jest głupia*, zamiast *ale jesteś głupia*⁷.

Wspomniane zadanie można wprowadzić wykorzystując teksty pisane, mówione lub prezentację scenek sytuacyjnych na wideo.

■ Tłumaczenie komunikacyjne

W zadaniu tym zwraca się uwagę na różnicę pomiędzy tłumaczeniem słowo w słowo a tłumaczeniem komunikacyjnym, które możliwe jest dzięki transferowi kulturowemu. Uczeń musi dysponować znajomością treści kulturoznawczych (*sensu largo*), wiedzą na temat przebiegu komunikacji oraz specyfiki rodzajów tekstów. To zadanie uświadamia uczniom, że mimo iż tekst z gramatycznego punktu widzenia wydaje się przetłumaczony poprawnie, to bez znajomości szeroko rozumianej kultury kraju docelowego i wyjściowego jego komunikat i tak będzie nieczytelny dla odbiorców. Wspomniane zadanie przewidziane jest dla grup bardziej zaawansowanej, gdyż wymaga dobrze rozwiniętej kompetencji językowej.

7 Szerzej na temat grzeczności w komunikacji przebiegającej w kontekstach interkulturowych (szczególnie na pograniczu kultury polskiej i niemieckiej) oraz najczęściej pojawiających się nieporozumień w: Czochralski (1994); Eismann (2007); Lüger (1993); Miłułka (2005); Tomiczek, Dębała, Lach i Mazur (2004).

■ Analiza krytycznych sytuacji interakcyjnych (*critical incident*) i studiów przypadku (*case studies*)

Podstawowa różnica pomiędzy nazwanymi powyżej technikami rozwijania i ćwiczenia wszystkich płaszczyzn KI polega na tym, że krytyczne sytuacje interakcyjne odnoszą się do krótszych, zaś studia przypadku do bardziej kompleksowych opisów sytuacji komunikacyjnych. Zarówno *critical incidents*, jak i *case studies* opisują sytuacje, u podstaw których leżą nieporozumienia, problemy i konflikty powstałe pomiędzy partnerami komunikacyjnymi na skutek różnic kulturowych. Podczas każdego z ćwiczeń uczniowie, pojedynczo lub w małych grupach, omawiają podłoże zaistniałych nieporozumień i konfliktów oraz nazywają ich przyczyny. Odbywa się to najczęściej na bazie wytycznych dających się zastosować podczas analizy różnych przypadków⁸ na podstawie przygotowanego przez nauczyciela zestawienia alternatyw (spośród których uczący się wybierają te pozwalające wyjaśnić zachowanie osób uczestniczących w zdarzeniu⁹) lub na podstawie pytań i wskazówek. Hiller (2011:35-36) podkreśla jednak, że mówiąc o analizie sytuacji obrazujących jakiś konflikt, nieporozumienie itp., należy mieć na uwadze

8 O'Reilly i Arnold (2005:35-36), powołując się na Flechsig (1999), przedstawiają cztery fazy, które powinny zostać uwzględnione podczas analizy konkretnego studium przypadku – faza 1.: Lektura opisu studium przypadku (uczniowie czytają opis sytuacji, a następnie zastanawiają się nad możliwą jego interpretacją i hipotezami, które mogłyby postawić); faza 2.: Sprawdzanie hipotez i interpretacja (uczniowie formułują samodzielnie lub w małych grupach hipotezy dotyczące zamiarów i spostrzeżeń osób biorących udział w danym zdarzeniu, a także jego przebiegu); faza 3.: Sprawdzanie hipotez i dyskusja (na forum klasy pojedyncze osoby lub małe grupy prezentują sformułowane przez siebie hipotezy. Po ich prezentacji następuje dyskusja); faza 4.: Weryfikacja hipotez i wstępna ocena (uczniowie dyskutują w tej fazie na temat tego, które z przedstawionych hipotez są dla nich najbardziej, a które najmniej prawdopodobne).

9 Hiller (2011:34) zaznaczyła, że uczniowie podczas analizowania danej krytycznej sytuacji interakcyjnej powinni znaleźć alternatywę pozwalającą wyjaśnić uwarunkowane przez obcą kulturę zachowanie poszczególnych partnerów komunikacyjnych, która jest najbardziej odpowiednia dla ukazanej w zdarzeniu sytuacji kulturowej.

zawsze analizę dogłębną i kompleksową, ponieważ tylko taka pozwala na odkrycie wielu perspektyw interpretacyjnych, które z kolei umożliwiają badanie wpływu czynników sytuacyjnych, kulturowych i osobistych na interakcję.

Jak wspomniano powyżej, zastosowanie *critical incidents* i *case studies* na lekcji języka obcego sprzyja równoczesnemu rozwojowi wszystkich trzech komponentów KI. Dzieje się tak, ponieważ wpływają one na uświadomienie sobie własnej kultury, poszerzenie wiedzy o innych kulturach oraz o procesach dotyczących ogólnego ich funkcjonowania, wspierają rozwój takich umiejętności, jak: refleksja, relatywizacja ram referencyjnych, zmiana perspektywy, empatia, jak też ćwiczą zdolność monitorowania używanych strategii i wzorców komunikacyjnych, ich oceniania, a w razie konieczności ich natychmiastowego modyfikowania.

Techniki i zadania zobrazowane powyżej wchodzi w skład tzw. ukrytej formy treningu interkulturowego, który zakłada zintegrowanie wspomnianego treningu z ćwiczeniami językowymi. Cel ich polega z jednej strony na rozwijaniu KI, z drugiej zaś na kształtowaniu czterech sprawności językowych, poszerzaniu zasobów słownictwa, systematyzowaniu wiedzy gramatycznej uczniów, rozwijaniu autonomii oraz wzmacnianiu motywacji uczniów do nauki języka obcego i poznawania odzwierciedlonej w nim kultury (Aleksandrowicz-Pędich 2005:34). Rozwijanie KI nie musi zatem oznaczać rezygnacji z realizacji celów językowych na lekcji języka obcego.

Wprowadzenie na lekcję zaprezentowanych w niniejszej publikacji technik i zadań rozbudzi w uczniach świadomość istnienia różnic i podobieństw pomiędzy kulturą własną i inną oraz przyczyni się do rozwijania umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach komunikacyjnych wywołanych różnicami kulturowymi (Mihułka 2010:157). Mam nadzieję, że nauczyciele języków obcych, widząc, że rozwijanie KI na lekcji nie odbywa się wcale kosztem kompetencji językowej i komunikacyjnej, chętniej niż dotychczas będą proponować swoim uczniom zadania i techniki będące częścią ukrytej formy treningu interkulturowego.

dr Krystyna Mihułka

Adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego. Zainteresowania naukowe: glottodydaktyka, metodyka nauczania języka obcego, edukacja międzykulturowa, komunikacja interkulturowa, kulturoznawstwo, stosunki polsko-niemieckie po roku 1989 (płaszczyna społeczna).

[Osoba posiadająca dobrze rozwiniętą kompetencję interkulturową jest bardziej wrażliwa na inne kultury i elementy dla nich charakterystyczne, a poprzez to nie ocenia zbyt pochopnie zachowań (nie tylko werbalnych) swojego rozmówcy.]

Bibliografia

- Abraham, U. (2009) *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005) *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2006) *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na studiach biznesowych. Propozycje programowe*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Bachmann, S., Gerhold, S., Wessling, Gerd. (1996) *Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen*. W: *Zielsprache Deutsch*, t. 27, nr 2, 77-91.
- Borgward, U., Walz, D. (1993) *Landeskunde und interkultureller Unterricht*. W: U. Borgward i in. (red.) *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 26-31.
- Brandi, M.-L. (1996) *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Butzkamm, W. (1989) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen/Basel: Francke Verlag.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Czochralski, J. (1994) *Różnice w zakresie językowych zachowań Polaków i Niemców*. W: F. Grucza i in. (red.) *Uprzedzenia między Polakami i Niemcami. Materiały polsko – niemieckiego Symposium Naukowego 9-11 grudnia 1992*. Warszawa: Wydawnictwo UW, 140-146.

- Eismann, V. (2007) *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Erll, A., Gymnich, M. (2007) *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Hiller, G.-G. (2011) Neue Wege der Vermittlung interkultureller Kompetenz an Hochschulen. W: S. Adamczak-Krysztofowicz, M. Kowalonek-Janczarek, M. Maciejewski, A. Sopata, (red.) *Aktuelle Probleme der angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren*. Wydawnictwo Naukowe UAM: Poznań (= Język Kultura Komunikacja nr 12), 27-46.
- House, J. (1994) Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. W: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.) *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunther Narr Verlag, (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 85-93.
- Karolak, Cz. (1999) *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Komorowska, H. (2005) Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 41-51.
- Krumm, H.-J. (1991) Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht. W: *Fremdsprache Deutsch*, z. 4, 4-8.
- Löschmann, M. (1990) Literarische Texte und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. W: R. Ehnert, H. Schröder (red.) *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt a/Main: Peter Lang Verlag, 337-351.
- Lubecka, A. (1998) Interkulturowa kompetencja komunikatywna – jak wykorzystać gry symulacyjne do jej osiągnięcia. W: *Biuletyn glottodydaktyczny*, nr 4, 59-74.
- Lüger, H.-H. (1993) *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Marcjanik, M. (2007) *Grzeczność w komunikacji językowej*. Warszawa: PWN.
- Miłułka, K. (2005) Interkulturelle Verständigungsprobleme in der Alltagskommunikation und Konsequenzen für interkulturell bezogenen Fremdsprachenunterricht. W: A. Witalisz, (red.) *Papers on language, culture and literature 2*. Krosno: Wyd. PWSZ w Krośnie, (= Prace naukowo-dydaktyczne Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie, t. 19), 207-218.
- Miłułka, K. (2010) Trening interkulturowy na lekcji języka obcego a rozwój sprawności mówienia. W: M. Pawlak, E. Waniak-Klimczak (red.) *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*. Poznań/Kalisz/Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie, 153-163.
- Myczko, K. (2005) Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego. W: M. Mackiewicz (red.) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 27-35.
- O'Reilly, C., Arnold, M. (2005) *Interkulturelles Training in Deutschland. Theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literaturauswahl*. Frankfurt a/Main, London: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Owczarek, D. (2004) Kształcenie kompetencji interkulturowej on-line: Projekt przeprowadzony w KJO w Poznaniu w ramach programu Democracy Education Exchange Project autorstwa Emily Abbot. W: *Neofilolog*, nr 25, 43-49.
- Schinschke, A. (1995) Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. W: L. Bredella, H. Christ (red.) *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 36-50.
- Sercu, L. (2002) Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. W: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* r. 7, nr 2, 1-16 [dostęp 09.2011] <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/sercu1.htm>.
- Szczęśniak, D. (2009) Środki retoryczne, liryka glottodydaktyka – o wykorzystaniu poezji na lekcji języka obcego. W: *Neofilolog*, nr 33, 157-165.
- Thomas, A., Hößler, U. (2007) Interkulturelle Qualifizierung an den Regensburger Hochschulen: Das Zusatzstudium Internationale Handlungskompetenz. W: *Interculture Journal*, nr 3, 73-96 [dostęp 09.2011] <http://www.interculture-journal.com/download/article/hoessler_2007_03.pdf>.
- Tomiczek, E., Dębała, A., Lach, A., Mazur, A. (2004) Deutsch-polnische Grammatik der Höflichkeit. W: M.-T. Vogt, J. Sokol, E. Tomiczek (red.) *Kulturen in Begegnung. Collegium Pontes Görlitz-Zgorzelec-Zhořelec*. Wrocław-Görlitz: Oficyna Wydawnicza ATUT, (Beihefte zum ORBIS LINGUARUM, t. 33), 247-274.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.