



Spotkania interkulturowe z perspektywy uczenia się i nauczania języka obcego

Kryścina Miłułka

Każdy kontakt z językiem obcym i odzwierciedloną w nim kulturą może być określony mianem spotkania interkulturowego, podczas którego to, co własne, znane i nam bliskie styka się z tym, co dla nas nowe, inne, obce.



Zetknięcie z nowym, obcym językiem i odmienną kulturą prowadzi do porównań nowych fenomenów kulturowych z tymi będącymi częścią naszej rodzimej kultury, a poprzez to do wyciągania wniosków, dokonywania tzw. odkryć kulturowych jak i nierzadko do frustracji, braku pewności siebie oraz obaw związanych z utratą swojej własnej tożsamości kulturowej. Następnym spotkań interkulturowych może być również szok kulturowy, pogłębienie się istniejących w naszym umyśle stereotypów i uprzedzeń względem danej nacji, a także wzmożona niechęć wobec wszystkiego, co chociaż w minimalnym stopniu różni się od norm, zasad, reguł będących nieodłączną częścią naszej kultury. Czytając powyższe stwierdzenia, można wręcz odnieść wrażenie, że spotkanie z innością jest czymś z natury negatywnym i że raczej należy unikać tego typu praktyk. Uwypuklenie problemów, jakie mogą towarzyszyć kontaktom z inną kulturą, jest jednak celowe, ponieważ pokazuje, że każde spotkanie z innością wymaga uprzedniego przygotowania. Natomiast świadomość różnic występujących pomiędzy kulturą naszą a obcą pozwoli na bardziej dogłębne poznanie tej drugiej, to zaś będzie skutkowało nie utratą, lecz wręcz przeciwnie wzmocnieniem własnej tożsamości kulturowej. Uznanie tożsamości innych jest jednak domeną osób posiadających silne poczucie swojej własnej tożsamości społecznej, która podczas kontaktu z innością zostaje dodatkowo wzmocniona i wzbogacona. Pfeiffer (2005:257) ujął to w następujący sposób: *im silniejsza prymarna tożsamość nacionalno-kulturowa danej jednostki, tym silniejsza gotowość do przyjęcia dodatkowej tożsamości.*

Spotkania interkulturowe szeroko rozumiane to wszelkie przejawy kontaktu z tą odmienną kulturą, który może odbywać się w sposób pośredni, np. poprzez teksty obcojęzyczne, filmy, programy, jak i poprzez pośredników przekazujących pewien obraz obcej rzeczywistości (nauczyciele nie tylko języków obcych, osoby z najbliższego otoczenia, rówieśnicy, znajomi itd.); prawie bezpośredni, przebiegający dzięki narzędziom technologii informacyjno-komunikacyjnej; oraz bezpośredni – podczas spotkań twarzą w twarz z przedstawicielami tej innej kultury zarówno w kraju ojczystym, jak i poza jego granicami. W niniejszym artykule poświęcono uwagę dwóm ostatnim grupom kontaktów, gdyż w procesie przyswajania języka obcego i poznawania obcej kultury przypisywane jest im największe znaczenie. Kontakty te sprzyjają bowiem wypróbowaniu

swoich umiejętności językowych w praktyce, w środowisku naturalnym, kiedy to każdy uczestnik komunikacji jest zarówno nadawcą pewnych komunikatów, jak i odbiorcą zwerbalizowanych intencji swojego partnera komunikacyjnego. Musi się on wykazać dobrze rozwiniętym wachlarzem kompetencji, od językowej poczynając, poprzez komunikacyjną, na interkulturowej kończąc. Wspomniane kontakty sprzyjają również dalszemu kształtowaniu wymienionych kompetencji, a ponadto rozwojowi osobowościowemu i intelektualnemu każdej ze stron dialogu.

Spotkania interkulturowe a rozwój kompetencji interkulturowej

Najważniejszym sprawdzianem dla osoby uczącej się języka obcego jest (prawie) bezpośredni kontakt z osobami, dla których ów język jest językiem ojczystym lub z osobami posługującymi się tym językiem również jako obcym. W obydwu sytuacjach rozmówcy (przynajmniej ci traktujący język i kulturę jako dwie niepowiązane ze sobą wielkości lub pozbawieni świadomości o wpływie szeroko rozumianej kultury na komunikację) będą koncentrowali się przede wszystkim na poprawności językowej swoich wypowiedzi w przeświadczeniu, że od bezbłędnie (pod względem stricte językowym) zbudowanych zdań uzależniony jest sukces komunikacyjny. Takie przekonanie jest jednak mylne, gdyż większość z nich prędzej wybaczy swojemu partnerowi komunikacyjnemu błąd gramatyczny, fonetyczny, leksykalny niż nietaktowne zachowanie, które godzi w obowiązujące w obrębie ich kultury/kultur normy i zasady postępowania. Co więcej, podczas gdy o błędach stricte językowych można rozmawiać, starać się je naprawić, wyjaśnić przyczynę powstania, tak błędy natury pragmatycznej pozostają najczęściej bez komentarza. Mało kto bowiem będzie chciał dowiedzieć się, dlaczego jego rozmówca jest niewychowany, niekulturalny, niegrzeczny itp. Z takimi osobami nie chce się mieć najczęściej nic wspólnego.

Spotkania interkulturowe umożliwiają więc sprawdzenie nie tylko umiejętności językowych w wąskim znaczeniu, lecz także zweryfikowanie poziomu rozwoju kompetencji interkulturowej uczestników komunikacji. Temu, jak ważną rolę przypisuje się spotkaniom interkulturowym w procesie kształtowania wspomnianej kompetencji, poświęcone zostaną dalsze rozważania.

Grosch i Leenen (1998:29-30) powołując się na schemat Niekiego ukazujący centralne pojęcia nauczania interkulturowego, zaznaczyli, że kompetencję interkulturową należy traktować jako końcowy rezultat procesu określanego mianem nauczania interkulturowego, którego punkt wyjścia stanowią kształcenie interkulturowe oraz właśnie spotkania interkulturowe. Pamiętać należy jednakże o tym, że samo zetknięcie z inną kulturą nie jest równoznaczne z jej rozumieniem, a co za tym idzie nie musi wpłynąć w pozytywny sposób na rozwój kompetencji interkulturowej. Tylko taki kontakt z inną kulturą będzie prowadzić do kształtowania tejże kompetencji, u którego podstaw leży otwartość względem tego, co inne, chęć poznania inności oraz zrozumienia jej. Cytowani autorzy zaznaczają ponadto, że na jakość kontaktu interkulturowego wpływają również jego dobrowolność, intensywność, czas trwania oraz zwracają uwagę na pewne cechy, które winni posiadać uczestnicy spotkania, jak: stabilność emocjonalna, otwartość na nowe doświadczenia i niski poziom etnocentryzmu. Apeltauer (1994:3-9) zauważa, że na jakość spotkania zachodzącego pomiędzy przedstawicielami różnych społeczeństw lub obszarów kulturowych wpływ mają także inne czynniki – wiedza o tle historycznym naszego partnera komunikacyjnego, uwarunkowania indywidualne, uwarunkowania wynikające z przynależności do danej grupy, czynniki sytuacyjne oraz stawiane sobie zadania/cele. Jak widać, spotkania interkulturowe tylko wówczas wspierają kształtowanie kompetencji interkulturowej w ujęciu holistycznym, jeśli zostaną uprzednio odpowiednio przygotowane. Oczywiście podczas przygotowania takiego spotkania trudno gruntownie zmienić cechy osobowościowe jego uczestników, jednak uświadomienie różnic pomiędzy kulturami może zdecydowanie zmienić sposób ich myślenia (odejście od etnocentrycznego postrzegania świata) i oceniania rzeczywistości (uświadomienie sobie krzywdzącego wpływu stereotypów i uprzedzeń stanowiących nierzadko podstawę oceny innych). Przygotowaniu spotkania interkulturowego przypisuje się więc kluczową rolę w procesie poznawania innej kultury i tworzenia sobie jej obrazu. Ciekawe koncepcje dotyczące dydaktyzacji spotkań interkulturowych sformułowane przez takich autorów, jak: Herfurth, Freise, Alix oraz Bufe zebrała i omówiła Nöth (2001:47). Spotkania spontaniczne lub powierzchownie przygotowane mogą wywołać u uczniów niemających o tej innej kulturze żadnego lub jedynie fałszywe wyobrażenie z jednej strony niczym nieuzasadnioną

fascynację/euforię, z drugiej zaś ogólną niechęć do tego, co nowe/inne od naszego, czy nawet szok kulturowy, a zamiast zmniejszyć rozdzźwięk, jeszcze bardziej utrwalić zakorzenione w umysłach uczniów stereotypy i uprzedzenia dotyczące mieszkańców odwiedzanego kraju (por. Grosch/Leenen 1998:30; Zawadzka 2004:205; Boeckmann 2006:10). Tak na marginesie, mimo że w kwestii przygotowania spotkania interkulturowego ograniczono się w niniejszej publikacji do sytuacji związanych bezpośrednio z procesem nauczania i uczenia się języka obcego, to jednak w przypadku np. turystycznego poznawania świata przygotowanie na zetknięcie z innością jest również konieczne. Osoby decydujące się na wyjazd za granicę, do obcego kraju powinny swoich przygotowań do podróży nie ograniczyć tylko do poprawnie spakowanej walizki, lecz przed wyjazdem zapoznać się, przynajmniej ogólnie, z kulturą kraju, w którym planują pobyt, oglądając filmy dokumentalne i czytając przewodniki. Świadomość tego, co możemy zastać podczas urlopu w obcym kraju, sprawi, że zamiast się dziwić lub irytować, że coś jest inne/gorsze niż u nas, skupimy się na poznawaniu inności i delektowaniu się nią.

Ważny wpływ na kształt kompetencji interkulturowej ma nie tylko to, czy byliśmy przygotowani na zetknięcie z obcą kulturą, lecz także sam przebieg spotkania interkulturowego. W literaturze przedmiotu można znaleźć modele opisujące poszczególne fazy przebiegu takiego spotkania, np. autorstwa Josefa Freisego Hendrika Ottena, które zostały omówione przez Sternecker (1992:176-179). W modelu Freisego, służącym systematyzacji poszczególnych form pracy podczas nauczania interkulturowego, dają się wyodrębnić trzy fazy przebiegu spotkania interkulturowego:

- **przygotowanie** – zachodzące w obrębie jednolitej grupy narodowej, np. klasy szkolnej, dotyczy ogólnego wprowadzenia w projekt spotkania, przygotowania organizacyjnego i treściowego oraz wprowadzenia w problematykę;
- **spotkanie** – przebiegające pomiędzy grupami międzynarodowymi, dotyczy poznania się grup, wspólnego odkrywania świata w interkulturowych grupach eksploracyjnych, wspólnego zagospodarowania czasu wolnego, refleksji i metakomunikacji przy pomocy dynamicznych gier i zabaw przystosowanych do pracy w grupach oraz wspólnej oceny;
- **podsumowanie** – zachodzące w ramach grupy narodowej, np. klasy szkolnej, dotyczy refleksyjnej analizy i omówienia doświadczeń zebranych podczas spotkania interkulturowego.

W przeciwieństwie do modelu Freisego model Ottena opiera się na ogólnych wynikach obserwacji empirycznych, które opisują przebieg różnych subiektywnych procesów nauczania i zbierania doświadczeń w ramach seminariów interkulturowych przeprowadzonych wśród młodzieży oraz możliwych interwencji dydaktycznych. W tym modelu wyróżniono pięć faz: przybycie, indywidualna orientacja, konflikty, konsekwencje indywidualne i problemy w obrębie struktury grupy, ewaluacja. Sternecker podkreśliła, że obydwa modele należy postrzegać przede wszystkim jako pewną pomoc umożliwiającą orientację podczas planowania spotkań interkulturowych, przy czym ich ostateczny kształt będzie uzależniony od takich czynników, jak: czas trwania, tematyka, skład grupy docelowej, doświadczenia i wiedza uczestników, przebieg procesu kształcenia.

Każdy kontakt z inną kulturą pozostawia w pamięci uczestników niezatarty ślad. Jeśli kontakt ten przebiegał bez zarzutu, w pozytywnej atmosferze, będzie wywoływać w jego uczestnikach pozytywne konotacje, to zaś wpłynie na rozwój kompetencji interkulturowej, szczególnie jej płaszczyzny afektywnej. Jeśli zaś doświadczenia zebrane podczas spotkania interkulturowego będą miały raczej charakter negatywny, nie tylko mogą zahamować rozwój wspomnianej kompetencji, lecz także mogą zostać utrwalone w naszej pamięci na długi okres, jeśli nie na stałe. Niestety większy wpływ na nasze postrzeganie innych mają nie pozytywne, lecz właśnie negatywne doświadczenia i przeżycia z nimi związane.

Szok kulturowy

Amerykański antropolog Kalvero Oberg, który jako pierwszy w połowie lat 50. ubiegłego wieku użył pojęcia *szok kulturowy*, uważał, że każda forma kontaktu z obcą kulturą oddziałuje na jego uczestników w sposób bardziej lub mniej szokujący, tj. może wywołać zdziwienie, dezorientację, stres, depresję, frustrację, ale także i euforię, itp. Mimo że szok kulturowy może pojawić się na skutek każdego kontaktu z obcą kulturą i obcym językiem, np. poprzez teksty, programy i audycje obcojęzyczne, to jednak najczęściej występuje on podczas bezpośrednich spotkań z członkami tej innej kultury mających miejsce w kraju ich pochodzenia i z takiej perspektywy jest on najczęściej opisywany i analizowany w literaturze przedmiotu (Erlil/Gymnich 2007:67; Miłułka 2010:60). Do czynników wywołujących szok kulturowy należą, zdaniem Großkopf (1982:170-172):

- dystans panujący pomiędzy kulturami, który mierzony jest nie w kilometrach, lecz na bazie różnic występujących pomiędzy danymi kulturami. To właśnie one powodują, że nawet z pozoru identycznie prezentujące się zachowania werbalne i niewerbalne, identyczne/podobne sytuacje mogą być zupełnie różnie zinterpretowane przez członków zdarzenia. Różnice istniejące pomiędzy kulturami mogą więc spotęgować wymiar szoku kulturowego;
- faza pobytu w obcym kraju, podczas której ma miejsce wspomniany szok. Ten czynnik jest jednak dyskusyjny, ponieważ przebieg kontaktu kulturowego mający miejsce od przyjazdu aż do wyjazdu jest procesem zmiennym. Dopasowywanie się do obcej rzeczywistości obrazuje najtrafniej krzywa w kształcie litery U, na której wyraźnie widać tendencje zwykłowe i spadkowe, wynikające z poziomu emocji towarzyszących osobom w danym okresie pobytu. Należy jednak pamiętać o tym, że wystąpienie poszczególnych faz, jak i czas ich trwania uzależnione są od indywidualnych zdolności adaptacyjnych każdego człowieka. Bezsprzeczny pozostaje zatem fakt, że każdy członek danej kultury może reagować na kulturę inną w sposób skrajnie odmienny. Großkopf (1982:171) jest także zdania, że szok kulturowy może przebiegać różnie w zależności od przygotowania, osobowości, możliwości materialnych, przeżyć, a przede wszystkim kontaktów z przedstawicielami obcej kultury. Wielu naukowców, poczynając od samego autora terminu, starało się podzielić przebieg szoku kulturowego na kilka etapów. Mimo że znaczna większość z nich wyodrębniła w zasadzie te same fazy i podobnie je opisała, to zostały one przez nich opatrzone innymi nazwami, co na pierwszy rzut oka może wprowadzić niemały chaos. Na uwagę zasługuje ponadto fakt, że w literaturze przedmiotu występują obok określenia *przebieg szoku kulturowego* (Göhring 1980; Erlil i Gymnich 2007) używanego przeze mnie w niniejszej publikacji także inne: *model tzw. przejściowego doświadczenia* (Adler 1975, w: Göhring 1980:78), *krzywa kulturowego dopasowania się* (Hofstede 1993), *krzywa akulturacyjna* (Mikułowski i Pomorski 2003), *gotowość do dopasowania się* (Bolten 2006), opisujące ten sam proces kontaktu z obcą kulturą. Aby uniknąć niepotrzebnego terminologicznego zamieszania, przedstawione zostaną poniżej wybrane modele przebiegu szoku kulturowego.

Hofstede (1993:235-236) wyróżnił w obrębie krzywej kulturowego dopasowania się cztery fazy: euforia – rozumiana jak w modelu Boltena (2006; 2007); szok kulturowy – będący następstwem obcowania w nowym otoczeniu kulturowym, któremu towarzyszą uczucie lęku, bezradności i wrogości wobec tego, co nowe, obce; akulturacja – rozumiana jako kulturowe dopasowanie się do nowego otoczenia; stabilizacja – autor miał na uwadze stabilizację mentalną, którą charakteryzuje uspokojenie oraz akceptacja swojego nowego sposobu życia.

Pierwszy model zaprezentowany został przez autora terminu *szok kulturowy* (Oberg 1960, za Erll i Gymnich 2007:67), który wyróżnił w jego obrębie cztery fazy: *honeymoon stage* – faza miesiąca miodowego (euforia), *crisis* – kryzys, *recovery* – odzyskiwanie równowagi, *adjustment* – dostosowanie, dopasowanie się. Kolejne modele przebiegu szoku kulturowego przedstawione w literaturze przedmiotu nawiązywały w mniejszym bądź w większym stopniu do modelu Oberga, co zresztą daje się zauważyć w modelach autorstwa Adlera (1975) i Boltena (2006, 2007) omówionych poniżej.

Zaproponowany przez Adlera (1975, za Göhring 1980:78) model tzw. przejściowego doświadczenia zawierał już pięć faz, z których każda została scharakteryzowana przez autora w następujący sposób:

- **kontakt** – chodzi o pierwszy okres po przybyciu do danego kraju, podczas którego wszelkie różnice (kulturowe) traktowane są przez przybysza jako coś pozytywnego, fascynującego, egzotycznego;
- **dezintegracja** – typowe dla fazy drugiej jest depresyjne wycofywanie się, będące wynikiem wzrastającego poczucia winy spowodowanego nieumiejętnością zrozumienia oczekiwań otoczenia przez jednostkę;
- **reintegracja** – charakterystyczne dla tej fazy są bunt, brak zaufania, wrogość i zaciętość. To przepełnione negatywizmem zachowanie jest jednak pewną formą przezwycięzania samego siebie, swoich lęków i obaw, które może otworzyć drogę do odzyskania pewności siebie;
- **autonomia** – w fazie czwartej na bazie wzrastającej elastyczności i umiejętności dopasowania się do nowych okoliczności każda jednostka rozwija w sobie wrażliwość interkulturową oraz umiejętność skutecznego komunikowania się z członkami obcej społeczności;

- **niezależność** – w ostatniej fazie jednostka jest w stanie w pełni akceptować podobieństwa i różnice interkulturowe, jak również potrafi je wykorzystać w dalszych działaniach. Dysponuje ponadto wysokim stopniem rozwoju wrażliwości i zaufania względem tego, co inne oraz posiada umiejętność wyzwalania i rozwijania tych wartości u innych.

Najczęściej przywoływanym w literaturze przedmiotu modelem ukazującym przebieg szoku kulturowego jest ten zaproponowany przez Boltena (2006:105-106; 2007:60-61). Wspomniany autor wyszczególnił i scharakteryzował następujące fazy:

- **euforia** – radość na to, co nowe i początkowo przesadnie pozytywna reakcja na wszelkie przejawy tej innej kultury wynikająca z koncentracji tylko na tych jej elementach, które wywołują w każdym indywiduum pozytywne emocje i wiążą się z (pozytywnymi) oczekiwaniami;
- **nieporozumienia** – jako następstwo problemów z rozpoznaniem części reguł normatywnych kultury docelowej; przypisywanie winy sobie samemu jako osobie nowo przybyłej do obcego kraju;
- **kolizje** – będące wynikiem niezdiagnozowania przyczyn nieporozumień, przypisywania winy za nie już nie sobie, lecz mieszkańcom kraju docelowego, częściowej rezygnacji oraz skłonności do silnego dowartościowania kultury własnej;
- **akceptacja różnic** – charakteryzująca się dążeniem do zrozumienia, u którego podstaw leży nie tylko akceptacja różnic, lecz także umiejętność przezwycięzania sprzeczności;
- **akulturacja** – daleko idące zrozumienie różnic i tendencja do przejmowania zachowań specyficznych dla obcej kultury.

Akulturacja zdefiniowana została przez Erll i Gymnich (2007:69-71) jako proces wrastania w kulturę obcą, tzw. drugą. Zwróciły one także uwagę na fakt, że w zależności od stopnia zachowania swojej własnej tożsamości kulturowej oraz podjęcia/podtrzymywania pozytywnych stosunków interkulturowych z członkami nowej kultury wyodrębnić można cztery formy akulturacji: integracja, asymilacja, separacja i marginalizacja, spośród których każda omówiona została przez autorki. Wprowadzenie terminu akulturacja wymaga – moim zdaniem – wyjaśnienia innego, przeciwstawnego pojęcia, a mianowicie enkulturacji. Enkulturację postrzega Maletzke (1996:23) jako proces wrastania jednostki w jej własną kulturę. Chodzi zatem o duchowe obcowanie z jej fenomenami oraz przejmowanie reguł i zasad

w jej obrębie obowiązujących. Enkulturation obejmuje m.in. uczenie się podstawowych ludzkich sprawności koniecznych w sektorze socjalnym, jak: nawiązywanie i podtrzymywanie stosunków socjalnych, kontrolowanie własnego zachowania, odpowiednie używanie emocji, zaspokajanie podstawowych potrzeb, sposób postrzegania świata, werbalna i niewerbalna komunikacja z innymi, świadomość tego, czego można oczekiwać od innych, jakie role są dla nas samych odpowiednie w danych sytuacjach, co można oceniać w sposób pozytywny lub negatywny.

We wszystkich wyżej zaprezentowanych modelach ilustrujących przebieg szoku kulturowego można zauważyć niemal te same elementy towarzyszące zetknięciu z obcą kulturą. Pierwszy kontakt wywołuje najczęściej euforię, a więc stan pozytywnego podniecenia wynikającego z radości, jaką sprawia podróżowanie samo w sobie oraz z chęci poznawania nowego kraju i jego mieszkańców. Ta faza trwa jednak najkrócej, ponieważ stan ogólnego zadowolenia zaczyna słabnąć, gdy pojawiają się pierwsze problemy wynikające z nieznaności różnic kulturowych, a przede wszystkim z braku świadomości ich istnienia. Podczas gdy początkowo winę za wszelkie niepowodzenia podczas komunikacji z członkami nowej kultury przypisujemy sobie samym, tak w miarę upływu czasu, gdy ilość nieporozumień gwałtownie rośnie, winy dopatrujemy się w tubylcach. Sami zaś czujemy się niekomfortowo i niepewnie w nowej kulturze. To moment, w którym świat rozumiany sam przez się staje się zagrożony i przestaje powoli istnieć. Nowa kultura przeciwstawiana jest coraz częściej naszej własnej, a wynik porównania wypada naturalnie na korzyść kultury rodzimej. W tej nowej rzeczywistości czujemy się coraz bardziej nieswojo, jesteśmy przez nią osaczeni, co odbija się na naszym postępowaniu i zachowaniu. Do zewnętrznych symptomów wywołanych przez szok kulturowy (moim zdaniem najbardziej krytyczną jego fazę) należą w przekonaniu Göhringa (1980:78): uczucie bezradności, zagubienia, dezorientacji, przygnębienia, apatii, rozdrażnienia, gniewu i złości w stosunku do członków obcej społeczności i instytucji w jej obrębie działających, niechęć wobec ich języka ojczystego, przesadnego poczucia porządku, nieufności i podejrzliwości, niezwyklej małościowości w kwestiach finansowych wynikającej z ciągłego przekonania o tym, że jest się oszukiwanym. Autor wskazuje na fakt, że temu stanowi mogą towarzyszyć również tendencje hipochondryczne

oraz dolegliwości psychosomatyczne. Od indywidualnych cech adaptacyjnych każdego człowieka uzależniony jest czas trwania tej najtrudniejszej i najbardziej krytycznej z faz. Po niej następuje zaś przebudzenie objawiające się głównie tym, że zaczynamy dostrzegać przyczyny nieporozumień, uświadamiamy sobie istnienie różnic kulturowych oraz zaczynamy akceptować fakt, że członkowie obcej kultury zachowują się inaczej niż my, są więc od nas inni, ale nie gorsi. Świadomość zasad i norm regulujących funkcjonowanie w nowej kulturze oraz silne poczucie swojej własnej tożsamości kulturowej są gwarantem udanych, zakończonych sukcesem kontaktów z osobami będącymi członkami innego niż nasz obszaru kulturowego.

Szok kulturowy jest zjawiskiem, które, zresztą jak już samo słowo *szok*, budzi raczej negatywne asocjacje, gdyż kojarzy się głównie z uczuciem zagrożenia. Jednak Adler (1975, za Göhring 1980:78) postrzega szok kulturowy nie tylko jako zagrożenie, lecz także jako szansę na wzbogacenie osobowości i jej rozwój poprzez poznawanie i uczenie się obcej kultury. Proces ten przyczynia się więc do tego, że stajemy się osobą wielokulturową, potrafiącą skutecznie komunikować się w sytuacjach przebiegających na styku kilku kultur.

Ponadto pamiętać należy o tym, że mimo iż szok kulturowy pojawia się najczęściej podczas zetknięcia dwóch odmiennych kultur, to jednak może wystąpić on także w obrębie tej samej kultury, tego samego społeczeństwa, w obrębie której/ którego obecne są konflikty natury socjokulturowej pomiędzy członkami poszczególnych subkultur.

Spotkania interkulturowe przy użyciu narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej

Podczas uczenia się języka obcego w kraju wyjściowym bezpośrednie kontakty z rodzimymi użytkownikami tego języka są, z wyjątkiem regionów przygranicznych, dość ograniczone. Duże możliwości w tej kwestii oferuje w dzisiejszych czasach Internet (por. Łyp-Bielecka 2005; Maleńczyk-Boguszewska i Kłoda 2006; Jarczak i Urniaż 2008; Gajda 2008), dzięki któremu, wykorzystując narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej, można nawiązywać oraz podtrzymywać prawie bezpośrednie kontakty z przedstawicielami tej innej kultury. W pierwszej kolejności wymienić należy korespondencję elektroniczną (por. Vollmer 1999; Grüner i Hassert 2000:89-94 oraz Reising-Schapler 2004), projekty e-mailowe, czaty, udział

w forach dyskusyjnych, pisanie blogów (Łyp-Bielecka 2006), rozmowy przy pomocy Skype'a (Sieradzka i Rolek 2010) itd.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Maleńczyk-Boguszewską i Kłodę (2006:390-391) wśród 60 nauczycieli języka niemieckiego z regionu lubelskiego pokazują, że prawie połowa z nich korzysta na swoich lekcjach z komputera i Internetu, przy czym robi to z różną częstotliwością i intensywnością, zaś jedna trzecia nie wykorzystuje ich w ogóle podczas prowadzenia lekcji. Niemal wszyscy biorący udział w badaniu nauczyciele zaznaczyli zaś, że posiadają odpowiednie przygotowanie merytoryczne do prowadzenia lekcji z wykorzystaniem technologii informacyjnej (tamże:93). Być może przekonanie o własnych umiejętnościach jest przyczyną tego, że szkolenia dotyczące zastosowania narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej na lekcjach języka obcego nie cieszą się wśród nauczycieli zbyt dużym zainteresowaniem. W 2010 r. w szkoleniu o wyżej wspomnianym profilu skierowanym do nauczycieli języka niemieckiego, które zostało zorganizowane z ramienia Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli, wzięło udział zaledwie osiem osób. Drugiej edycji szkolenia, z powodu braku chętnych, nie udało się już uruchomić. Osoby uczestniczące w kursie bardzo pozytywnie oceniały jego przebieg. Zarówno w ankiecie podsumowującej, jak i podczas luźnych rozmów w czasie przerw podkreślały, że szkolenie umożliwiło im zdobycie nowej wiedzy i poznanie technik pozwalających na wykorzystanie wspomnianych narzędzi w ramach lekcji. Okazuje się więc, że tego typu szkolenia mogą wnieść wiele nowego, a uczestniczący w nich nauczyciele, bez względu na staż pracy, mogą się wiele nauczyć. Poza tym na podstawie wypowiedzi nauczycieli uczestniczących w kursie oraz moich obserwacji (jako jednej z osób, które prowadziły zajęcia w ramach tego szkolenia) mogę stwierdzić, że wysoka ocena nauczycieli języka niemieckiego z regionu lubelskiego dotycząca rozwoju ich kompetencji medialnej jest choć bardzo optymistyczna, to w moim przekonaniu mocno przesadzona.

Bezsprzeczny pozostaje fakt, że zastosowanie narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej kształtuje nie tylko kompetencję interkulturową, lecz także językową i komunikacyjną uczniów, rozwija ich autonomię i kreatywność, umiejętność kooperacji i współdziałania w grupie, wzmacnia ich motywację, poprzez (prawie) bezpośrednią komunikację z przedstawicielami innej kultury/innych kultur. Mimo niezaprzeczalnych plusów stosowania na lekcjach języków obcych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej ta forma

pracy pojawia się na zajęciach niestety stosunkowo rzadko, co jest uzależnione nie tylko od upodobań nauczycieli języków obcych, lecz także od dostępności pracowni informatycznej dla nauczycieli tych przedmiotów. Konsekwencją pomijania potencjału wspomnianych narzędzi w procesie przyswajania języka obcego i poznawania odzwierciedlonej w nim kultury jest to, że uczniowie praktycznie wcale nie są zainteresowani zawieraniem kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, z którymi mogliby się porozumiewać przy pomocy języka obcego będącego przedmiotem nauki.

Zainteresowanie uczniów kontaktami z Niemcami przy pomocy Internetu (korespondencja poprzez e-maile; kontakt poprzez np. GG, Skype'a, fora internetowe, gry międzynarodowe) jest małe (tylko ok. ¼ ankietowanych zaznaczyła, że kontaktuje się z Niemcami, wykorzystując nazwane możliwości) i wcale nie zwiększa się na skutek nauki języka niemieckiego i poznawania kultury Niemiec. Potwierdzają to wyniki badania przeprowadzonego wśród licealistów wybranych podkarpackich szkół. Uczniowie podczas dwóch lat nauki języka niemieckiego w szkole nie zostali zmotywowani do tego, aby nawiązywać dodatkowe kontakty z Niemcami, wykorzystując środki tradycyjne (listy, telefon) lub środki technologii informacyjno-komunikacyjnej. W trakcie ostatniego pomiaru zauważyć można wprawdzie minimalny wzrost (o trzy, pięć pkt. proc.) liczby uczniów w porównaniu z dwoma wcześniejszymi pomiarami, którzy korespondowali z Niemcami lub kontaktowali się z nimi poprzez Internet (GG, Skype, fora internetowe, gry międzynarodowe), jednak trudno określać ten minimalny wzrost mianem pewnej tendencji zwykłej. Tak małe zainteresowanie tą formą kontaktu wśród uczniów wynika najprawdopodobniej z faktu, że na lekcjach języka niemieckiego nie promowano ani nie praktykowano zawierania znajomości z rówieśnikami z Niemiec przy pomocy Internetu (Mihułka 2012:178-179).

Spotkania interkulturowe *face to face*

Techniką, którą z powodzeniem można określić mianem najcenniejszej w kształtowaniu kompetencji interkulturowej, są spotkania interkulturowe (do których zaliczamy m.in. międzynarodową wymianę uczniowską) umożliwiające osobom uczącym się danego języka obcego wyjazd do kraju, w którym ów język jest językiem ojczystym. Głównym celem międzynarodowej wymiany młodzieży są w przekonaniu Ilga i Dubiski (2011:45) *intensywne doświadczenia interkulturowe*

oraz możliwość „rozprawienia się” z krajem partnerskim/krajami partnerskimi. Uczniowie biorący udział w wymianie trafiają w podobne środowisko, mieszkają u rodzin kolegów/koleżanek z klas partnerskich, chodzą z nimi do szkoły, poznają miejsce, do którego przyjechali w sposób dość dogłębny, gdyż nieograniczający się jedynie do informacji faktograficznych, lecz oparty na bazie obserwacji i wyciągania z niej wniosków. Poznają zatem sposób, w jaki żyją ludzie w odwiedzanym kraju, a więc jak wygląda ich życie codzienne, jak się ubierają, jakie są ich preferencje żywieniowe, jak przebiega nauka w szkole, jakie są przedmioty i wymagania, poznają relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi w rodzinach, w których mieszkają, oraz wartości, którymi się kierują itp. Jednym słowem, uczniowie mają okazję ku temu, aby poznać szeroko rozumianą kulturę odwiedzanego kraju. Takie zetknięcie z inną kulturą wyzwala w uczniach chęć bardziej dogłębnego poznania odwiedzanego kraju, pozostania w tym kraju na dłużej oraz chęć poznawania także innych krajów i kultur (Ilga i Dubiski 2011:45-46 i 61)¹. Zetknięcie z obcymi /innymi zachowaniami skutkuje ciągłymi porównaniami kultury obcej z własną, czego następstwem jest bardziej intensywne rozmyślanie na temat kultury własnej i jej specyfiki, która dotychczas była przez uczniów bagatelizowana – *Niektóre rzeczy, które u nas w domu są na porządku dziennym i postrzegalam jako typowe, widzę na skutek doświadczeń zebranych podczas pobytu zupełnie inaczej niż wcześniej* (tamże:65). Bezpośredni kontakt z mieszkańcami odwiedzanego kraju pozwoli im także na wypróbowanie dotychczas zdobytej wiedzy, umiejętności i sprawności w praktyce.

Brodowski i Barelkowski (2007:52) przestrzegają jednak przed tym, aby wymiany młodzieży nie traktować jak wycieczki szkolnej, ponieważ cele, które przyświecają obydwu wyjazdom nie są tożsame. U podstaw międzynarodowej wymiany uczniowskiej leży spotkanie z ludźmi, zderzenie się różnych kultur, języków, mentalności, tradycji oraz różnych sposobów postrzegania świata i jego interpretacji. Istotne jest więc, aby każde takie spotkanie zostało w odpowiedni sposób przygotowane, o czym była mowa we wcześniejszych fragmentach tejże publikacji.

¹ Zaprezentowane stwierdzenia sformułowane zostały na podstawie analizy ankiet ewaluacyjnych wypełnionych przez uczniów uczestniczących w wymianach szkolnych pomiędzy szkołami z Niemiec i Francji oraz z Niemiec i Polski, które były organizowane przy pomocy Jugendwerku. Wymiana przyczyniła się m.in. do tego, że 80 proc. ankietowanych chciało dowiedzieć się więcej na temat odwiedzanego kraju, 61 proc. chciałoby dłużej zostać w tym kraju, a 85 proc. chciałoby poznać także inne kraje i kultury.

Doskonałym kompendium wiedzy na temat organizacji międzynarodowej wymiany uczniowskiej jest książka wydana z ramienia Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży i Deutsch-Polnisches Jugendwerk pod redakcją Barelkowskiego i in. (2007), która została poświęcona istotnym aspektom spotkań interkulturowych (polsko-niemieckich), uwzględniając wszystkie istotne fazy wymiany – od jej planowania, przebiegu, aż po ewaluację. We wspomnianym poradniku poświęcono także miejsce na wyjaśnienie podstawowych pojęć istotnych z perspektywy nauczania interkulturowego. Godna polecenia jest również cytowana wyżej publikacja autorstwa Ilga i Dubiski (2011), w której oprócz ogólnych informacji dotyczących istoty nauczania interkulturowego przedstawione zostały także w formie tabel cele stawiane przez organizatorów (nauczycieli) tych spotkań i odczucia uczestników (uczniów biorących udział w wymianie) odnośnie do realizacji tychże celów podczas wyjazdu. Przygotowując wymianę uczniowską, warto sięgnąć także po artykuł U. Weier (2009), w którym autorka nie tylko scharakteryzowała przebieg konkretnej wymiany i nazwała pozytywne doświadczenia niemieckich uczniów wyniesione z pobytu w szkole partnerskiej we Włoszech, lecz także wskazała na możliwe niebezpieczeństwa mogące wystąpić podczas wymiany oraz czynniki wpływające na efektywność międzynarodowych wymian uczniowskich.

Spotkania interkulturowe wpływają w pozytywny sposób na przebieg nauczania interkulturowego i rozwój kompetencji interkulturowej u ich uczestników, którzy zaczynają postrzegać odwiedzaną kraj i jego mieszkańców już nie szablonowo i powierzchownie, jak to miało miejsce dotychczas, lecz w sposób bardziej zróżnicowany i wyważony. A obraz tego kraju i jego mieszkańców krystalizujący się w umysłach uczestników wymiany będzie zawierał obok elementów powszechnie znanych i rozpowszechnionych w kraju ich pochodzenia, także te wynikające z ich osobistych doświadczeń zebranych podczas bezpośrednich kontaktów z mieszkańcami tego kraju.

Pobyt w kraju docelowym, jak zauważyła Pytlarz (2006:291-294), jest doskonałą okazją do poznania jego wymiaru kulturowego, pozwala na właściwe postrzeganie zachowań (werbalnych, niewerbalnych) jego mieszkańców, odkrywanie różnic pomiędzy własną kulturą a kulturą obcą oraz inicjuje refleksję nad własną tożsamością narodową i własnymi wartościami. Takie spotkanie międzykulturowe staje się doskonałą okazją nie tylko do poznania tego, co dla

nas obce, lecz także do uświadomienia sobie tego, co nam znane i bliskie. Jest zatem drogą do poznania samego siebie i wzmocnienia własnej tożsamości kulturowej. Do podobnych wniosków doszli polscy i niemieccy studenci biorący udział w poznańsko-marburskim projekcie, którego celem było wspólne stworzenie podcastów na wybrane tematy kulturoznawcze i zdydaktyzowanie ich. Realizując zadanie, studenci spotkali się ze sobą dwa razy (w Poznaniu i Marburgu) oraz kontaktowali się przy pomocy Internetu. Wspólna praca nad projektem oraz wspólne spędzanie wolnego czasu przyczyniły się do korzystnych zmian we wzajemnym postrzeganiu się. Studenci mieli okazję ku temu, aby samodzielnie dokonać rewizji stereotypów dotyczących Polski/Niemiec i Polaków/Niemców oraz dostrzec różnice i podobieństwa pomiędzy obydwojema kulturami, które widoczne były m.in. w zachowaniu członków mieszanych grup. Wspólne obcowanie przyczyniło się do tego, że uczestnicy projektu wyrażali m.in. takie spostrzeżenia/stwierdzenia: *Zrozumiałem(-am), że ludzie mogą się ze sobą bez problemu porozumiewać, niezależnie od ich pochodzenia i języka; Nie wiedziałem(-am), że jesteśmy do siebie tak podobni. Oczekiwałam(-em) więcej różnic kulturowych* (Schmidt-Bernhardt i in. 2011:45, 53).

Korzyści z bezpośrednich spotkań interkulturowych, np. międzynarodowej wymiany uczniowskiej, nie ograniczają się tylko do wspierania nauczania interkulturowego i rozwijania kompetencji interkulturowej, lecz również kształtują nauczanie socjalne (poprzez promowanie pracy w grupach międzynarodowych i uczenie wspólnego rozwiązywania zadań/problemów) oraz przyczyniają się do rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej uczniów (3/4 uczestniczących w wymianie uczniów wskazało na fakt, że ich umiejętności językowe poprawiły się na skutek pobytu w kraju docelowym; Ilg i Dubiski 2011:41). Jednak mimo niepodważalnych plusów organizowanie międzynarodowych wymian szkolnych lub innych wyjazdów o podobnym charakterze należy w wielu polskich szkołach do rzadkości. Potwierdzają to wyniki badania przeprowadzonego wśród uczniów uczęszczających do wybranych podkarpackich liceów. Spośród 152 licealistów uczestniczących w badaniu tylko dwie osoby brały udział w wymianie z niemieckimi szkołami (Mihułka 2012:178). Widać więc, że międzynarodowa wymiana szkolna nie funkcjonowała na żadnym szczeblu edukacji szkolnej w placówkach położonych w województwie podkarpackim (byłym krośnieńskim), mimo że możliwości zorganizowania

jej są obecnie o wiele większe niż przed przyjęciem Polski w strukturę Unii Europejskiej. W tym miejscu należałoby wymienić flagowe programy unijne jak: „Młodzież w działaniu”, „Uczenie się przez całe życie” (Długosz 2012; Bernacka (2012) oraz mniejsze: Erasmus Mondus, Tempus, Alfa czy Edulink (por. Atlas 2012). W kontekście wymiany zachodzącej pomiędzy szkołami polskimi i niemieckimi wspomnieć należy o Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży/Deutsch-Polnisches Jugendwerk.

Pozostaje więc mieć nadzieję, że nauczyciele języków obcych skorzystają z szerokiej oferty dostępnych programów i umożliwią swoim podopiecznym bezpośrednio doświadczanie różnorodności kultur, które przyczyni się do uwrażliwienia uczniów na inność oraz lepszego zrozumienia jej i samych siebie.

Nakreślone w niniejszym artykule problemy stanowią punkt wyjścia do dalszych rozważań teoretycznych oraz do podjęcia pewnych kroków praktycznych, które skutkowałyby promowaniem różnorodnych form kontaktu z obcą kulturą i jej przedstawicielami zarówno w ramach lekcji języków obcych, jak i poza nią. Przedstawione wyżej wyniki badań pokazują jednak, że szkoła, mimo postulatów zawartych w *Podstawie programowej* (2010), nie jest zainteresowana rozwijaniem w uczniach chęci poznawania innych kultur. Zaś lekcje języka obcego, które powinny być tym najważniejszym ogniwem we wspomnianym procesie, także traktują promowanie wśród uczniów kontaktów bezpośrednich i przy użyciu narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej jako kwestię w najlepszym wypadku drugorzędną. Takie zachowanie jest jednak nie do końca zrozumiałe, ponieważ do zadań szkoły należy przecież rozwój intelektualny i osobowościowy uczniów, bez względu na specyfikę poszczególnych przedmiotów. A to właśnie kontakt z innością, zagłębienie się w nią, powoduje, że wówczas dopiero zaczynamy odkrywać, poznawać i rozumieć samych siebie, na co już przed naszą erą zwrócił uwagę Sokrates, mówiąc: *Poznaj samego siebie*. Jego myśl rozwinął wiele lat później, żyjący w XVIII wieku, francuski filozof Claude Adrien Helvétius, który stwierdził: *Zrozum siebie, abys zrozumiał innych*. Spotkania interkulturowe umożliwiają nam zatem poznanie zarówno tego, co inne od naszego, jak i siebie samych, dlatego należy dołożyć wszelkich starań, aby stały się one częścią rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej, a nie tylko przedmiotem rozważań czysto teoretycznych.

Bibliografia

- Apeltauer, E. (1994) Einleitung. W: A. Apeltauer (red.) *Aus Erfahrung lernen: Exkursionen und Auslandspraktika im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag. (= *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*, t. 16), 1-16.
- Atlas, A. (2012) Erasmus for All – oczekiwania i wątpliwości. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 66-69.
- Barelkowski, M. i. in (red.) (2007) *Und was machen wir heute? Aspekte einer deutsch-polnischen Jugendbegegnung*. Potsdam/Warschau: DPJW/PNWM.
- Bernacka, A. (2012) Wielokulturowość w klasie na przykładzie projektu współfinansowanego ze środków programu „Uczenie się przez całe życie”. Partnerskie projekty Comenius Regio. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 78-84.
- Boeckmann, K.-B. (2006) Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. W: „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht”, r. 11, nr 3, 1-19 [online] [dostęp 09.2011].
- Bolten, J. (2006) *Interkulturowa kompetencja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bolten, J. (2007) *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.
- Brodowski, J., Barelkowski, M. (2007) Schüleraustausch ist kein Ausflug. W: M. Barelkowski i. in (red.) *Und was machen wir heute? Aspekte einer deutsch-polnischen Jugendbegegnung*. Potsdam/Warschau: DPJW/PNWM, 51-53.
- Długosz, A. (2012) Comenius – program z ambicjami. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 70-74.
- Ertl, A., Gymnich, M. (2007) *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Gajda, R. (2008) Wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka obcego. W: M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew (red.) *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium” (seria *Język a komunikacja*, t. 22), 161-168.
- Göhring, H. (1980) Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. W: A. Wierlacher (red.) *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Tom 1. München: Wilhelm Fink Verlag, 70-90.
- Grosch, H., Leenen, W.-R. (1998) Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. W: *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 29-46.
- Großkopf, S. (1982) *Kulturschock und Fremdverhaltensunterricht. Ausländische Studenten in der BRD*. (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, nr 21).
- Grüner, M., Hassert, T. (2000) *Computer im Deutschunterricht*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Hofstede, G. (1993) *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen-Organisationen-Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Ilg, W., Dubiski, J. (2011) *Begegnung schafft Perspektiven. Empirische Einblicke in internationale Jugendbegegnungen*. Potsdam: Eine Publikation des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) und des Deutsch-Polnischen Jugendwerks.
- Jarczak, Z., Urniaż, A. (2008) Wykorzystanie komputerów w nauczaniu języków obcych okiem praktyka. W: M. Jodłowiec (red.) *Nowe perspektywy dydaktyki języków obcych*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium” (seria *Język a komunikacja*, t. 20), 183-191.
- Łyp-Bielecka, A. (2005) Internet w nauczaniu języków obcych. W: K. Karpieńska-Szaj (red.) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, 135-145.
- Łyp-Bielecka, A. (2006) Blog w dydaktyce języków obcych. W: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 373-383.
- Malerczyk-Boguszewska, H., Kloda, Regina (2006) Korzystanie z technologii informacyjnej na lekcjach języka niemieckiego. W: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 384-399.
- Maletzke, G. (1996) *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mihulka, K. (2010) *Stereotype und Vorurteile in der deutsch-polnischen Wahrnehmung. Eine empirische Studie zur Evaluation des Landesbildes durch Germanistikstudenten*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mihulka, K. (2012) *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mikułowski-Pomorski, J. (2003) *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Nöth, D. (2001) *Interkulturelles Lernen und Fremdsprachenerwerb. Im Projekt Spotkanie heißt Begegnung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Pfeiffer, W. (2005) Polen und Deutsche im interkulturellen Dialog. Voraussetzungen für Verständigung und Zusammenarbeit. W: F. Gruzca, H.-J. Schwenk, M. Olpińska (red.) *Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 22.-24. April 2005*, Kraków/Warszawa: euro edukacja, 253-258.
- *Podstawa programowa z komentarzami*. t. 3. *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2010. [online] [dostęp 04.2011].
- Pytlarz, A. (2006) Czy kultura innych może stać się moją? – czyli interkulturowość w praktyce. W: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 286-295.
- Reising-Schapler, M. (2003) Fremdsprachenlernen und -lehren im virtuellen Klassenraum und in Internetforen: Eine Möglichkeit zum Erwerb kooperativer und (kommunikativ-)interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht? W: N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz, J. Probst (red.) *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb, Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Bochum: AKS-Verlag, 140-156.
- Schmidt-Bernhardt, A. i in. (2011) *Deutsch-polnische Entdeckungen. Projektarbeit zur Förderung interkultureller Kompetenz in Schule und Studium. Theoretische Grundlagen und praktische Lernmaterialien*. Marburg: Tectum (*Marburger Schriften zur Lehrerbildung*, t. 6).
- Sieradzka, M., Rolek, B. (2010) *Szkolenie nauczycieli języka niemieckiego. Material szkoleniowy dla uczestnika*. Rzeszów: Wyd. PCEN.
- Sternecker, P. (1992) *Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen. Zur entwicklungsdidaktischen Relevanz Kritischer Theorie*. Leske + Budrich: Opladen.
- Vollmer, A.-E. (1999) Kann E-Mail interkulturelles Lernen fördern? W: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, r. 46, nr 1, 36-38.
- Weier, U. (2009) Interkulturelles Lernen und Sprachbegegnung konkret: Schüleraustausch in der Grundschule. W: Ch. Fäcke (red.) *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*. Frankfurt a/Main: Peter Lang Verlag, 141-168 oraz [online] [dostęp 10.2011].
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

dr Krystyna Mihulka

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).