

5

Współczesne wyznaczniki dydaktyki języków obcych

Współczesna polska dydaktyka języków obcych w wymiarze swoich podstawowych zainteresowań badawczych, choć wciąż wierna nakreślonym przed ponad czterdziestu laty celom, daleko poza nie wykracza (por. F. Grucza 2007; Dakowska 2010; Skowronek 2013; Gębał 2013). Skupia swoją uwagę na poszczególnych elementach modeli i układów glottodydaktycznych, dostrzegając łączące je powiązania warunkujące efektywność procesu przyswajania, uczenia się i nauczania języków. Będąc zwykle obszarem dociekań o charakterze interdyscyplinarnym, korzysta z rozwoju poszczególnych dziedzin pokrewnych oraz rozwijanych i modyfikowanych w ich ramach metodologii badań empirycznych (por. Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010). Zmieniające się cele kształcenia językowego, coraz bardziej zorientowane na rozwój osobisty uczestników procesu dydaktycznego, wpływają na zmianę paradygmatów badawczych oraz sposoby metodologicznej realizacji badań. W centrum zainteresowań badawczych znajdują się uczący się, postrzegani jako rozwijające się jednostki.

5.1. Uczący się w centrum zainteresowania współczesnej dydaktyki języków obcych

Zadanie 53

Przyjrzyjcie się swojej dotychczasowej edukacji językowej. Jakie inne kompetencje, poza językowymi i komunikacyjnymi, stały się przedmiotem Waszego rozwoju w trakcie zajęć językowych? Co im szczególnie zawdzięczacie? Czy wykorzystywaliście je poza lekcją języka obcego? Porozmawiajcie o tym na forum grupy.

Wprowadzona do dydaktyki języków obcych wraz z pojawieniem się podejścia komunikacyjnego orientacja na uczącego się w znaczny sposób rozszerzyła spektrum działań pedagogicznych przypisywanych zajęciom z języków obcych. Poza spełnianiem

przez nie podstawowego zadania, jakim jest praca nad językiem pojmowana jako rozwijanie językowej kompetencji komunikacyjnej, powstał cały szereg dodatkowych obszarów oddziaływania pedagogicznego i dydaktycznego. Współczesne nauczanie języków obcych postrzegane jest także jako wspomaganie rozwoju osobistego oraz forma rozwijania kompetencji psychospołecznych. Jego zadaniem jest również kształtowanie postaw otwartości uczących się na różnorodność kulturową i językową współczesnego świata. Zajęcia językowe to także coraz częściej obszar aktywności przygotowujących do podejmowania studiów lub efektywnej działalności zawodowej oraz stanowiących zachętę do podjęcia odpłacalnego trudu uczenia się przez całe życie. Lekcja języka obcego to wreszcie miejsce spotkań ludzi reprezentujących różne potrzeby, możliwości, oczekiwania, style uczenia się i strategie komunikowania się z innymi. Na zajęciach z języków obcych spotykają się osoby wywodzące się z różnych kultur i posiadające różne biografie językowe. Współczesna dydaktyka języków obcych ma za zadanie dostrzec w tych różnicach potencjał, którego właściwe dydaktyczne wykorzystanie powinno sprzyjać rozwojowi poszczególnych uczących się, oferując im spersonalizowane instrumenty umożliwiające dostrzegalny rozwój językowy i osobisty. Aby móc osiągnąć wszystkie z wymienionych celów, dydaktyka języków obcych rozwija szereg koncepcji i nurtów, które odnoszą się w sposób szczegółowy do każdego z opisanych zakresów pedagogicznych i dydaktycznych. Przyjrzymy się im bliżej na kolejnych stronach naszej publikacji.

5.2. Autorski model uczenia się i nauczania języków w kontekście konstruktywistycznych koncepcji pedagogicznych

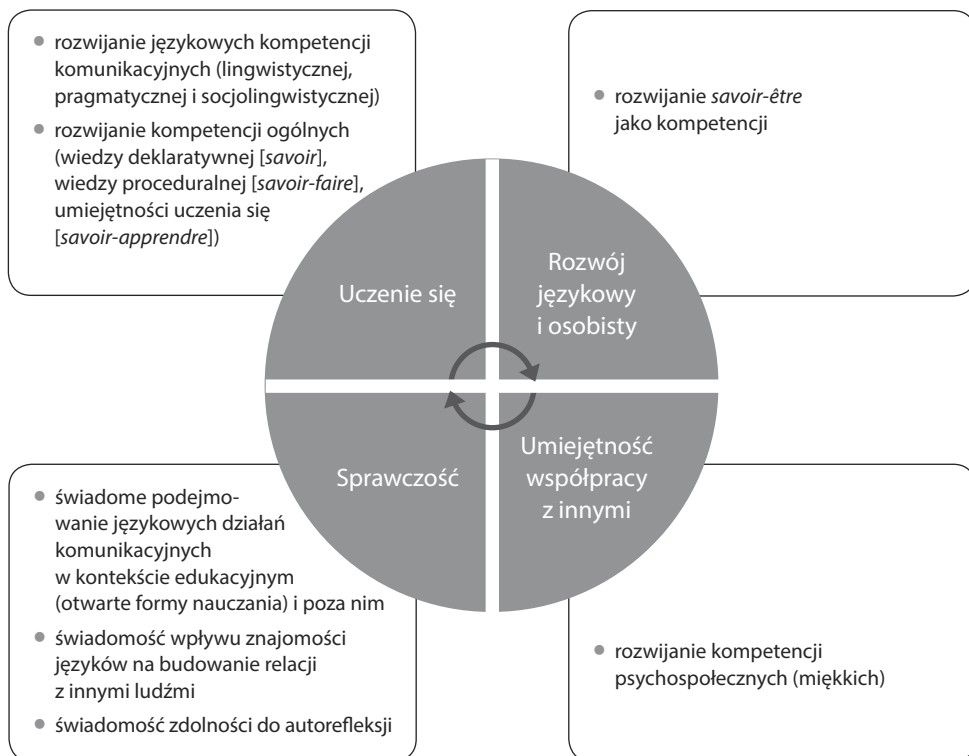
Jak już podkreślaliśmy, na współczesne nauczanie języków obcych coraz bardziej wpływają konstruktywistyczne teorie poznania i wynikające z nich implikacje dydaktyczne. Uczących się języków traktuje się jako indywidualne jednostki dysponujące określonym potencjałem poznawczym, którego wykorzystanie staje się zasadniczym celem wszystkich rozwiązań programowych i metodycznych (zob. rozdział 3). Rozwój językowy i osobisty poszczególnych uczestników zajęć zachodzi w trakcie interakcji z innymi uczącymi się, którzy zapewniają społeczny kontekst komunikacyjny podejmowanym na lekcjach działaniom językowym. Uczącymi się w procesie dydaktycznym stają się także nauczający, którzy, aranżując realizację poszczególnych aktywności lekcyjnych, sami stają się ich uczestnikami. Wchodząc w interakcje z uczącymi się, uczestniczą w swoistym dialogu; poznają dzięki niemu wizję świata i rzeczywistości z perspektywy uczących się, którą odkrywają i w swoich umysłach konstruują. Realizując zorientowany na uczących się proces dydaktyczny świadomie próbują odnaleźć się w rekonstruowanej rzeczywistości.

Odnoszący się do konstruktywistycznego kontekstu poznawczego autorski model nauczania języków obcych uwzględnia zarysowaną powyżej kompleksowość procesu dydaktycznego, łącząc ze sobą wielowymiarowość i indywidualność poszczególnych uczących się i nauczających oraz współczesny kulturowy kontekst edukacyjny, wspierający humanistyczną orientację kształcenia językowego (por. ESOKJ 2003; CEFR 2018).

Model ten nie ma charakteru wyłącznie teoretycznego, umożliwiającemu bardziej szczegółowe przedstawienie filozofii edukacji językowej. Jest zarysem koncepcji programowej integrującej wypracowywane w oparciu o wyniki badań empirycznych założenia dydaktyczne z codzienną praktyką edukacyjną. Celem jego opracowania jest uświadomienie istoty współczesnego procesu kształcenia językowego, jego wieloaspektowości oraz wychowawczej roli we wspieraniu rozwoju uczących się i nauczających. Zarówno jedni, jak i drudzy muszą się odnaleźć w owej wielowymiarowości w odniesieniu do samego siebie i środowiska, w którym zachodzi proces kształcenia językowego. Konstruowany model powinien ułatwić zrozumienie zasadniczych celów współczesnej edukacji językowej, ułatwiając tym samym świadome planowanie i realizację zajęć w duchu refleksyjnej praktyki dydaktycznej oraz stanowiąc istotny impuls do refleksji i autoewaluacji samych nauczających.

Składający się z czterech elementów model obejmuje główne cele współczesnej edukacji językowej, które stają się jednocześnie wyznacznikami koncepcyjnymi dydaktyki języków obcych. Są to: uczenie się, rozwój językowy i osobisty, współpraca oraz sprawczość (zob. schemat 9). Ukazany model o charakterze pedagogicznym nie usurpuje sobie prawa do charakteryzowania procesu metodologicznego badań glotto-dydaktycznych oraz nie stawia sobie za cel modelowania teorii dyscyplinotwórczych.

Współczesne kształcenie językowe postrzega **uczenie się języka** jako proces rozwijania językowych kompetencji komunikacyjnych, pozwalających na podejmowanie działań językowych w zakresie recepcji, produkcji, interakcji i mediacji. Współgra ono z rozwijaniem kompetencji ogólnych w zakresie nabywania wiedzy deklaratywnej (*savoir*), umiejętności jej wykorzystania w praktyce, czyli wiedzy proceduralnej (*savoir-faire*), umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*) oraz samoświadomości uwarunkowań osobowościowych (*savoir-être*) (por. ESOKJ 2003; CEFR 2018). Kompetencje ogólne stanowią punkt wyjściowy dla rozwoju umiejętności językowych, wpływając na sposób uczenia się języków i posługiwania się nimi oraz determinując go (por. Smuk 2016). Ostatnia z kompetencji ogólnych – *savoir-être* – jest czynnikiem w znacznym stopniu warunkującym świadomość **rozwój osobistego i językowego**. Łącząc w sobie cechy kognitywne i afektywne poszczególnych uczących się, kształtuje ich profil osobowościowy i wpływa na przyjmowany styl uczenia się. Dla zorientowanej humanistycznie współczesnej dydaktyki języków obcych rozwój osobisty

**SCHEMAT 9**

Autorski model dydaktyki języków obcych

uczących się i nauczających stanowi cel oraz wyznacznik zorientowanego refleksyjnie procesu kształcenia. Rozwijanie kompetencji *savoir-être* na zajęciach językowych jest wartością dodaną ułatwiającą indywidualizację nauczania. Wspomniany rozwój wspiera kształtowanie szeregu kompetencji psychospołecznych (miękkich), ułatwiających efektywną komunikację w różnych kontekstach społecznych i kulturowych. Należą do nich m.in.: umiejętności ułatwiające podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów (także uwarunkowanych kulturowo), umiejętności wspierające skuteczne porozumiewanie się i utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych z innymi, samoświadomość i empatia oraz radzenie sobie z emocjami i stresem (por. Madalińska-Michalak i Górska 2012). Ich rozwijanie wspierane aktywnościami dydaktycznymi podejmowanymi na zajęciach językowych uczy **umiejętności współpracy z innymi** i wpisuje językowe kompetencje komunikacyjne w szerszy kontekst społeczny. Stanowiąca jeden z zasadniczych wskaźników dojrzałości osobowej samoświadomość zakłada m.in. znajomość samego siebie, uczciwość w stosunku do siebie, otwartość na świat wewnętrznych przeżyć i umiejętność nazywania własnych odczuć. Ta wywodząca się z koncepcji psychologii humanistycznej

kategoria jest kluczowym elementem wpływającym na zdolności do podejmowania refleksji przez danego człowieka. W wymiarze intencjonalnym wspiera jego ludzką **sprawczość**, zapewniając poczucie samorealizacji i nadając głęboki sens podjętemu wysiłkowi uczenia się. W kontekście zajęć dydaktycznych czynnikiem ułatwiającym doświadczanie sprawczości jest realizacja otwartych form nauczania i uczenia się w postaci zorientowanego konstruktywistycznie podejścia działaniaowego, zapewniającego podejmowanie uwikłanych w kontekst społeczny działań językowych. Działania te przenoszą pojmowane powszechnie nauczanie języka jako rozwijanie sprawności językowych w szerokie spektrum oddziaływań pedagogicznych zapewniających całościowy rozwój uczących się.

Zadanie 54

Przyjrzyjcie się powyższemu modelowi i dokonajcie jego interpretacji z perspektywy Waszych doświadczeń edukacyjnych. Przygotujcie krótki esej na ten temat. Czy wszystkie zamieszczone w nim elementy stały się przedmiotem Waszego doświadczenia? W jakim stopniu?

Powyższy model postrzega proces uczenia się i nauczania języków jako przyjazne środowisko edukacyjne wspierające otwartość na różnorodność językową i kulturową współczesnego świata, przygotowujące do podejmowania przyszłych działań zawodowych powiązanych z wykorzystywaniem nabywanych kompetencji językowych i kulturowych, różnicujące uczących się z perspektywy indywidualnych potencjałów poznawczych oraz włączające do wspólnej pracy nad rozwojem językowym i osobistym uczących się z różnymi, czasem wymagającymi specjalnej uwagi potrzebami i trudnościami edukacyjnymi.

5.3. Uczenie się języków obcych jako wspieranie otwartości na różnorodność kulturową

Zadanie 55

Jaką rolę w świadomości uczących się odgrywają elementy kulturowe na zajęciach języków obcych? Scharakteryzujcie je, odnosząc się do Waszych dotychczasowych doświadczeń w uczeniu się języków.

Jeden z zasadniczych celów dydaktycznych współczesnej edukacji, jakim jest uwrażliwianie uczących się języków na różnorodność kulturową, realizowany jest w oparciu o koncepcję silnie zorientowanego pedagogicznie nauczania międzykulturowego. Kierunek ten, zwany często edukacją międzykulturową lub interkulturową, pojawił się w dydaktyce języków obcych w latach 80. minionego stulecia. Jego początków w odniesieniu do refleksji dydaktycznej szukać jednakże należy w postaci koncepcji edukacji wielokulturowej w latach 60. i 70. XX wieku, kiedy do szkół na Zachodzie Europy trafiła rzesza dzieci z rodzin imigranckich, wywodzących się z byłych kolonii (głównie we Francji, Anglii i Holandii) oraz dzieci gasterarbeiterów (głównie w Niemczech) (por. Wilczyńska, Mackiewicz i Krajka 2019). W kontekście europejskim edukacja wielo- i międzykulturowa stanowiły także naturalną reakcję na zwiększającą się mobilność samych Europejczyków. W coraz bardziej wielokulturowych klasach i szkołach uczyli się reprezentanci różnych kultur.

Cele dydaktyczne i treści edukacji wielokulturowej nawiązywały do różnic kulturowych, etnicznych oraz wyznaniowych, jakie pojawiały się w niejednorodnych w ich kontekście państwach. Odrzucały wszelkie przejawy dyskryminacji. Edukacja wielokulturowa wspierała grupy mniejszościowe, które, uczestnicząc w kulturze masowej, pozostawały wierne własnej kulturze i zachowywały swoją etniczną tożsamość. Celem edukacji wielokulturowej było wyrównywanie szans edukacyjnych dla reprezentantów mniejszości oraz rekompensowanie ich deficytów językowych i kulturowych, co miało przysłużyć się procesowi stopniowej asymilacji do grupy dominującej. (Jaroszewska 2007: 52–53).

Wobec swojego *bycia obok* zakorzenionej w monokulturowych systemach edukacyjnych edukacji wielokulturowej rozwijanej następnie edukacji międzykulturowej przyswierała idea *bycia razem*, sprzyjająca wzajemnemu zbliżeniu, poznaniu i rozumieniu się mniejszości i grupy dominującej większości kulturowej. Edukacja międzykulturowa adresowana jest do obu tych grup (Jaroszewska 2007: 53).

W kontekście dydaktyki języków drugich, dedykowanej uczącym się z doświadczeniem migracji, nauczanie międzykulturowe stanowiło istotny element rozwoju tej dziedziny, co w późniejszym okresie doprowadziło do wyraźnego oddzielenia się jej od dydaktyki języków obcych.

W przypadku środowiska egzolingwalnego zaczęto dostrzegać w nauczaniu międzykulturowym szansę na przygotowanie uczących się do europejskiej mobilności. Oswajanie z odmiennością kulturową, sprzężoną z różnorodnością, stawało się celem nauczania języków obcych w europejskich systemach edukacyjnych. Zorientowana ówczesnie na rozwijanie kompetencji dydaktyka dostrzegła w nauczaniu międzykulturowym możliwość pracy nad kolejnymi umiejętnościami uczących się, jakimi

stawały się kompetencje międzykulturowe. Rozwój nauczania międzykulturowego w ramach dydaktyki języków obcych doprowadził także do jej integracji z pedagogiką, w ramach której pierwotnie rozpoczął się rozwój tej koncepcji dydaktycznej. W polskim naukowym dyskursie edukacyjnym wątki nauczania międzykulturowego pojawiły się po raz pierwszy w roku 1993 dzięki opracowaniom Mirosława Józefa Szymańskiego. Do edukacyjnej praktyki badawczej wprowadzili ją w kolejnych latach Jerzy Nikitorowicz, Tadeusz Lewowicki, Tadeusz Pilch i inni badacze związani przede wszystkim z uniwersytetami na wschodnim i południowym pograniczu Polski (Januszewska i Markowska-Manista 2017: 47–48). Pierwotnie edukacja międzykulturowa, sięgająca koncepcyjnie do zasobów pedagogiki wielokulturowej, stawiała sobie za cel dydaktykę wspierającą integrację grup mniejszościowych i większościowych. Swoją uwagę koncentrowała na wzajemnym poznawaniu, które wzbogacało kultury obu/wielu społeczności przy jednoczesnym zachowaniu równości i autonomii każdej z nich (por. Nikitorowicz 2009).

5.3.1. Edukacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej

Pedagogika międzykulturowa w Polsce to obszar dydaktyczny postrzegany jako *pedagogika spotkania się kultur lub pedagogika konfliktu kultur* (Lewowicki 2002: 27). Do owego spotkania dochodzi w sytuacji pojawienia się różnic pomiędzy odmiennymi grupami większościowymi i mniejszościowymi, różniącymi się od siebie tradycją, zachowaniem społecznym i sposobami komunikowania się. Nauczanie międzykulturowe daje możliwość spotkania się reprezentantów różnych kultur w różnych kontekstach życia codziennego. Eksploatacja dydaktyczna edukacji międzykulturowej polega na wchodzeniu w interakcje przedstawicieli zróżnicowanych kulturowo tożsamości *nadających sobie wzajemnie sens w obszarach: sensorycznym (...), poznawczym (...) i orientacyjnym (...)* w zdefiniowanych za każdym razem kontekstach (Aleksander 2009: 10; por. też Januszewska i Markowska-Manista 2017: 49).

W europejskim kontekście społecznym, w którym nauczanie osób z doświadczeniem migracyjnym stanowi od lat wyzwanie dydaktyczne, pedagogika międzykulturowa traktowana jest jako szybko rozwijająca się subdyscyplina nauk edukacyjnych. W jej ewolucji zauważa się zmieniające się paradygmaty uruchamiające nowe rozwiązania dydaktyczno-metodyczne. Tworzą one swoiste kontinuum, które składa się z kilku faz. W rzeczywistości niemieckojęzycznej zakłada się istnienie czterech etapów kształtujących dzisiejsze oblicze tej dyscypliny. Składają się na nie w kolejności chronologicznej: pedagogika dla cudzoziemców, pedagogika międzykulturowa, pedagogika różnorodności społeczno-kulturowej i pedagogika integracyjna (Kniffka i Siebert-Ott 2012: 162–163).

Powodem przejścia z fazy pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w ramach edukacji międzykulturowej była krytyka pierwszej z nich, w szczególności jej pedagogicznych założeń asymilacyjnych oraz charakteru kompensacyjnego i orientacji na deficyty językowe. Ważny obszar dydaktycznej realizacji założeń pedagogiki dla cudzoziemców stanowiły lingwistycznie zorientowane zajęcia z języka niemieckiego jako drugiego. Nie były one jednak sferą glottopedagogicznego przygotowywania, umożliwiającą otwieranie na różnorodność językową i kulturową.

Obszar ten stał się głównym celem pedagogiki międzykulturowej, której dydaktyczna realizacja tożsama była z rozwijaniem kompetencji międzykulturowej i wspieraniem dwu- lub wielojęzyczności osób z doświadczeniem migracyjnym. Pedagogikę międzykulturową krytykowano za jej silną orientację na różnice kulturowe i marginalizowanie znaczenia innych odmienności, podkreślając te o charakterze społeczno-ekonomicznym.

Próba przeciwstawienia się tego typu zarzutom było sformułowanie koncepcji pedagogiki różnorodności społeczno-kulturowej, która starała się uwzględniać różnice zarówno w stylach życia, jak i punktach widzenia. Dydaktyczny punkt ciężkości przeniósł się na wspieranie i przygotowanie do funkcjonowania w różnorodności kulturowej, językowej, społeczno-ekonomicznej, genderowej i innych. Ten okres rozwoju edukacji międzykulturowej krytykowano za segregujące efekty oddziaływania jej ogólnych założeń.

Ostatnia z faz, pedagogika integracyjna, próbuje respektować wspomnianą różnorodność stylów życia i poglądów, jeśli nie stoją one w sprzeczności z wartościami uniwersalnymi. Jej dydaktyczna realizacja uwzględnia eksploatację przygotowywanych w kontekstach międzynarodowych wspólnych standardów kształcenia kulturowego i językowego, wspierających zorientowanie procesu kształcenia na wartości (Kniffka i Siebert-Ott 2012: 162–163).

Ostatnia z nakreślonych faz niemieckiej edukacji międzykulturowej odpowiada zdefiniowanej w Polsce przez Lewowickiego pedagogice spotkania się kultur.

Wraz z coraz większym oddziaływaniem paradygmatu międzykulturowego w naukach humanistycznych w europejskich językowo-kulturowych kontekstach akademickich pojawiła się nowa dziedzina filologiczna, zwana filologią międzykulturową. W wymiarze dydaktyki języków obcych stanowiła ona ofertę zajęć językowych i kulturowych, uwzględniających założenia edukacji międzykulturowej, prowadzonych zwykle w postaci seminariów kulturowych oraz programów treningów międzykulturowych. W kontekście neofilologicznym oznaczała realizację zorientowanych

kulturowo studiów, oferujących spojrzenie na sposób recepcji i interpretacji danej rzeczywistości z perspektywy różnych kultur.

Analizując sposoby definiowania pedagogiki międzykulturowej, warto sięgnąć po sposoby opisu tej dyscypliny przez jej pierwszych polskich reprezentantów. Jerzy Nikitorowicz postrzega edukację międzykulturową jako proces nauczania, który dąży do wzajemnego wzbogacaniu się *różnych kultur, odrzucając sterowanie i kontrolę istnienia obok siebie* (Nikitorowicz 1995: 121). Z kolei zdaniem Tadeusza Lewowickiego interesujący nas obszar pedagogiczny powinien *służyć wydobyciu z ludzi najlepszych stron człowieczeństw* (Lewowicki 2002: 32; por. też Januszewska i Markowska-Manista 2017: 54).

Zadanie 56

Porozmawiajcie o swoich przeżyciach o charakterze międzykulturowym, których doświadczyliście w szkole lub na uczelni. Czy i w jakim stopniu pedagogika międzykulturowa i jej założenia obecne są w polskich szkołach? Podajcie konkretne przykłady.

5.3.2. Edukacja międzykulturowa i rozwijanie kompetencji międzykulturowej w nauczaniu języków obcych

Zadanie 57

Co łączy, Waszym zdaniem, językową kompetencję komunikacyjną z kompetencjami kulturowymi? W jakim stopniu powiązane są one ze sobą? Zastanówcie się i, odnosząc się do konkretnych przykładów z życia, odpowiedzcie na te pytania.

W przypadku polskiej dydaktyki języków obcych historia podejścia międzykulturowego do nauczania języków obcych sięga połowy lat 90. minionego stulecia. Zasadniczym celem tak postrzeganej dydaktyki było uzupełnienie procesu kształcenia językowego o wymiar uwrażliwiania uczących się na różnorodność kulturową, której nośnikami są nauczane języki. Z ówczesnej polskiej perspektywy założenie to pokrywało się ze zwiększającym się zainteresowaniem ich nauką, co przekładało się na wzrastającą różnorodność oferty z tej dziedziny w szkołach. Kształcenie

językowe stwarza najbardziej dogodne warunki dla rozwoju edukacji międzykulturowej. Wspierało ono i wspiera w szerokim zakresie wypracowywanie u uczących się postawy otwarcia na Europę i świat, co w latach 90. XX i na początku XXI wieku było szczególnie istotne w związku z perspektywą przystąpienia Polski do struktur europejskich. Docelowym produktem nauczania międzykulturowego stało się kształtowanie kompetencji międzykulturowej, pojmowanej jako jeden ze składników warunkujących efektywność procesu komunikacji z reprezentantami odmiennych rzeczywistości kulturowych. Jedną z pierwszych polskich definicji tej kompetencji, wprowadzona do dyskursu akademickiego w roku 2000 przez germanistkę, Elżbietę Zawadzką, opisuje ją jako:

- kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień, i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania danego indywiduum (Zawadzka 2000: 451).

Definicja ta, warunkująca efektywność rozwijanych docelowo umiejętności przyswajaniem konkretnej wiedzy, w trwały sposób wpisuje kompetencję międzykulturową w rzeczywistość edukacji szkolnej, w której praca nad tego typu umiejętnościami powinna stanowić istotny czynnik rozwoju uczących się i nauczających.

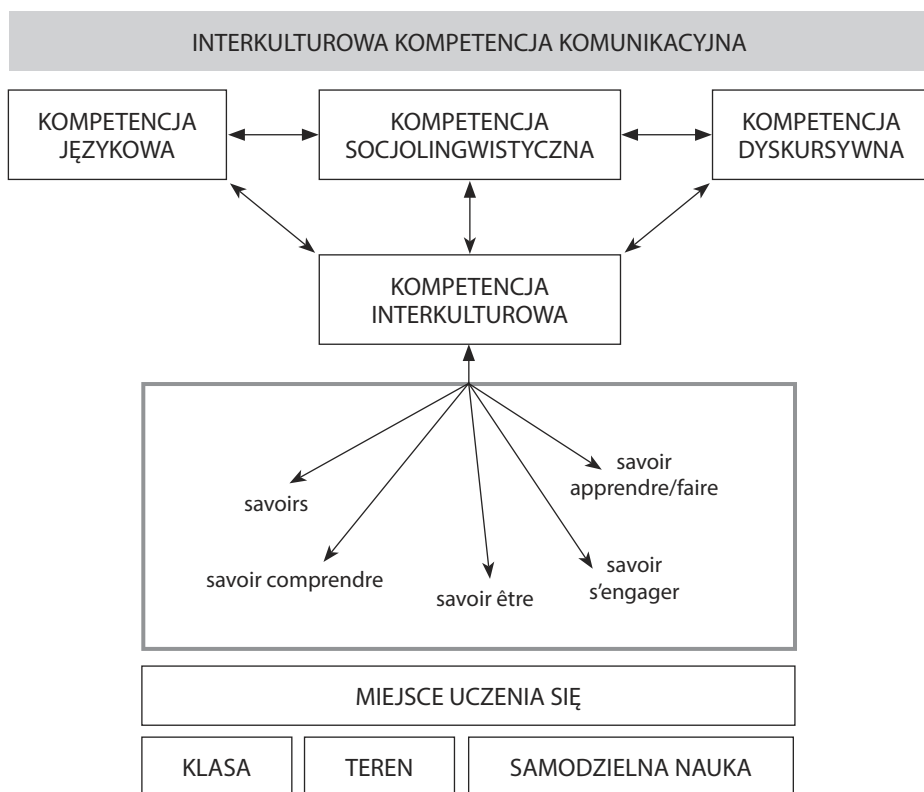
Kompetencja międzykulturowa jest ściśle powiązana z kompetencją językową i kompetencją komunikacyjną. Zdaniem Weroniki Wilczyńskiej, Macieja Mackiewicza i Jarosława Krajki tworzą one wspólnie kompetencję językowo-komunikacyjno-kulturową jednostek (por. Wilczyńska, Mackiewicz i Krajka 2019). W myśl wywodzących się z nauk o języku i komunikacji definicji kompetencja językowa obejmuje normy i reguły formalne regulujące funkcjonowanie autonomicznych systemów danych języków. Kompetencja komunikacyjna zaś obejmuje normy i reguły społeczne, sterujące użyciem języka w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Ponieważ kultura odgrywa istotną rolę w komunikacji (funkcjonuje także zależność odwrotna), to powstała między nimi współzależność uwidacznia się w psychiczno-intelektualnej aktywności jednostek, działających w kontekście społecznym w oparciu o swoje zasoby i kompetencje. Wspólną ośią wszystkich składników tak rozbudowanej kompetencji jest:

- ich ukierunkowanie na społecznie ukonstytuowane znaczenia symboliczne, wyrażające mniej lub bardziej bezpośrednio wartości istotne dla danej wspólnoty. Znaczenia nie wyczerpują się tylko w języku, tylko w działaniu komunikacyjnym czy

tylko w kulturze (...). Ta ważna właściwość kompetencji jako zbiorczego regulatora naszych działań komunikacyjnych powiązana jest z pozostałymi naszymi zasobami psycho-intelektualnymi, co wyraziście ujawnia się zarówno w akwizycji J1 oraz kolejnych J2, jak i w konkretnych aktach komunikacji językowej (Wilczyńska, Mackiewicz i Krajka 2019: 371).

Inne polskie definicje kompetencji międzykulturowej zwracają uwagę na ścisłe połączenie języka i kultury w procesie dydaktycznym oraz podkreślają znaczenie kultury własnej, stanowiącej centralny punkt odniesienia dla opisywanej koncepcji (por. Miodunka 2004; Torenc 2007; Gębał 2010, 2018).

Spośród definicji zagranicznych szczególnie uznanie zyskała szeroka koncepcja interkulturowej kompetencji komunikacyjnej Michaela Byrama. Wychodzi ona od rzeczywistości lingwistycznej i zawiera także wymiar pedagogiczny i dydaktyczno-metodyczny (zob. schemat 10).



SCHEMAT 10

Płaszczyzny interkulturowej kompetencji komunikacyjnej według Byrama (1997: 73).