

Nauczyciel języka niemieckiego mediatorem interkulturowym? Przegląd badań polskich germanistów

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
adamczak@amu.edu.pl

Krystyna Mihułka

Uniwersytet Rzeszowski
kmihułka@gmail.com

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest włączenie się do debaty naukowej na temat roli nauczyciela języków obcych jako mediatora interkulturowego. Autorki charakteryzują sylwetkę nauczyciela języka obcego pełniącego funkcję mediatora interkulturowego. Ponadto podsumowują badania polskich germanistów, które dotyczą stanu kompetencji interkulturowej nauczycieli języka niemieckiego w edukacji przedszkolnej oraz w szkolnictwie podstawowym, średnim i wyższym w Polsce. Refleksję nad rolą nauczycieli jako mediatorów interkulturowych kończy dyskusja nad możliwymi rozwiązaniami w zakresie rozwoju kompetencji międzykulturowych studentów języków obcych, zwłaszcza studentów filologii germańskiej i lingwistyki stosowanej.

Słowa kluczowe: kształcenie interkulturowe, kompetencja interkulturowa, dydaktyka języka niemieckiego w Polsce, nauczyciel języka obcego, mediator interkulturowy, studenci germanistyki i lingwistyki stosowanej

Abstract

Teacher of German as a foreign language as an intercultural mediator? Review of selected research conducted by German philologists in Poland

This article intends to contribute to the academic debate on the role of a foreign language teacher as an intercultural mediator. Specifically, the authors present a critical overview of constitutive characteristics of an intercultural mediator. Furthermore, the authors discuss research on the state of intercultural competence of Polish teachers of German as a foreign language, both in pre-school education and in primary, secondary and higher education in Poland. This reflection on the role of teachers as (inter)cultural mediators concludes with a

discussion of proposals for the development of intercultural competence of foreign language students, especially of students of German philology and applied linguistics.

Key words: intercultural education, intercultural competence, teaching German as a foreign language in Poland, language teacher, intercultural mediator, students of German philology and applied linguistic

1. Uwagi wstępne

Proces glottodydaktyczny powinien wspierać całościowo działaniowy, kognitywny i afektywny rozwój uczących się, przygotowując ich do spotkań i interakcji z przedstawicielami innych języków i kultur w zróżnicowanych kontekstach sytuacyjnych w kraju i za granicą. Aktywne uczestnictwo w dynamicznych zmianach społecznych, geopolitycznych, kulturowych i technologicznych, zrozumienie wielokulturowości i integracji przy jednoczesnym pogłębianiu i wzbogacaniu własnej tożsamości wymaga od dydaktyki i metodyki języków obcych nie tylko skupienia się na rozwijaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych, lecz również pracy nad uwrażliwieniem i otwarciem nauczanych na inność kulturową obszarów, w których ten język stanowi środek komunikacji. Istotną rolę w edukacji międzykulturowej i antydyskryminacyjnej odgrywają nauczyciele języków obcych, stanowiący wraz uczniami trzon układu glottodydaktycznego Waldemara Pfeiffera (2001: 21).

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wniosków z badań polskich germanistów, które dotyczą stanu kompetencji inter- / międzykulturowej¹ nauczycieli języka niemieckiego w edukacji przedszkolnej oraz w szkolnictwie podstawowym, średnim i wyższym w Polsce. Ich analityczne zestawienie i porównanie pozwoli na udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy polskich nauczycieli języka niemieckiego reprezentujących wymienione powyżej etapy edukacyjne można określić mianem mediatorów interkulturowych. Refleksję nad rolą nauczycieli jako mediatorów (między-)kulturowych² kończy dyskusja nad możliwymi rozwiązaniami w zakresie międzykulturowego kształcenia studentów filologii

¹ W polskojęzycznej literaturze przedmiotu pojęcia *kompetencja interkulturowa* i *kompetencja międzykulturowa* definiowane są w sposób tożsamy i używane zamiennie. W naszym tekście pojęcia te traktujemy również synonimicznie. Dodać trzeba, że posługując się terminem *kompetencja interkulturowa/ międzykulturowa* nawiązujemy bezpośrednio do modelu Michaela Byrama (1997) i jego uzupełnienia przez Lies Sercu (2004). Wspomiani autorzy wyróżnili w obrębie kompetencji interkulturowej trzy płaszczyzny, tj. wiedzę, postawy i umiejętności, szczegółowo opisując każdą z nich (por. także Erll, Gymnich 2007: 11-14). Więcej na temat trójpodziału kompetencji interkulturowej zob. również polskojęzyczne opracowania m. in. Bandura (2007: 57-61), Miłułka (2012: 41-63), Karpińska-Musiał (2015: 98-111), Błażek (2018) i Adamczak-Krzysztofowicz, Miłułka (2019).

² Obok mediatora interkulturowego (Bandura 2007, Mackiewicz 2009, Miłułka 2009 i 2012) w polskiej literaturze glottodydaktycznej używane są synonimicznie również określenia *pośrednik kulturowy* (Zawadzka 2004, Aleksandrowicz-Pędich 2005) czy też *Intercultural* lub *International Speaker* (Karpińska-Musiał 2015).

obcych, w szczególności zaś studentów germanistyki i lingwistyki stosowanej. Przegląd badań poprzedza krótki rozdział teoretyczny poświęcony charakterystyce nauczyciela jako mediatora interkulturowego i definiujący pojęcia kluczowe.

2. Kompetencja interkulturowa nauczycieli języków obcych: zarys problematyki z uwzględnieniem pojęć kluczowych

Wraz z wejściem w życie podejścia interkulturowego zmienił się ideał nauczyciela języka obcego. *Native speaker*, uchodzący za absolutny wzór językowy, został zastąpiony *mediatorem interkulturowym*, a więc osobą, która z jednej strony legitymuje się doskonałą znajomością języka, z drugiej zaś dysponuje odpowiednim przygotowaniem interkulturowym pozwalającym na pośredniczenie pomiędzy kulturą własną i obcą (por. Miłułka 2015: 143). Wywodzące się z języka łacińskiego słowo *mediator* znaczące tyle co pojednawca, rozjemca, pośrednik, charakteryzuje osobę, która wprowadzi uczestniczy w jakimś sporze, ale zachowuje bezstronność. W rolę pośrednika kulturowego wciela się (a przynajmniej powinien) podczas każdej lekcji języka obcego nauczyciel, łagodząc napięcia zachodzące w uczniach na skutek zetknięcia tego, co znane, z tym, co obce i inne, wyjaśniając przyczyny nieporozumień i pozornych porozumień, relatywizując negatywne postawy zdiagnozowane u uczniów oraz szukając kompromisu przy zachowaniu możliwie jak najwyższego poziomu obiektywizmu (por. Miłułka 2012: 89).

Naszkiecowanie sylwetki nauczyciela języka obcego pełniącego funkcję mediatora interkulturowego stało się przedmiotem wielu opracowań.³ Ich autorzy koncentrowali się w głównej mierze na opisie jego niezbędnych właściwości, podkreślając przy tym, że ich modele nie stanowią zamkniętej całości, ale mogą być systematycznie uzupełniane w obliczu nieustannych zmian społeczno-politycznych. Pomimo iż zaprezentowane profile ukazują raczej stan idealny, jeśli nie wyidealizowany, to jednak pewne zakresy cech, którymi powinien dysponować nauczyciel-mediator-interkulturowy są tożsame z cechami, w które powinien być wyposażony każdy profesjonalny nauczyciel języka obcego, tj. nauczyciel, który przez całe zawodowe życie doskonali swój warsztat metodyczny, poszerza wiedzę, zdobywa nowe umiejętności, jak i doskonali te uprzednio nabyte.

³ Zob. m. in. Byram (1997, 2005), Pfeiffer (2001), Zawadzka (2004), Aleksandrowicz-Pędich (2005), Wilczyńska (2005), Bandura (2007), Błażek (2008), Mackiewicz (2009), Miłułka (2009, 2012), Szczepaniak-Kozak (2010), Zając (2012), Karpińska-Musiał (2015), Stankiewicz, Żurek (2017).

Jako konstytutywną grupę właściwości, stanowiącą bazę dla pozostałych, uznać należy w naszej opinii właściwości należące do zakresu wiedzy. Profesjonalny nauczyciel języka obcego pretendujący do miana mediatora interkulturowego powinien posiadać ogólną wiedzę dotyczącą funkcjonowania kultur i procesów w ich obrębie zachodzących, gruntowną wiedzę o szeroko rozumianej kulturze kraju (krajów) języka docelowego oraz o kulturze kraju swojego pochodzenia. Karpińska-Musiał (2015: 113–127) podkreśla również znaczenie wiedzy metajęzykoznawczej, związanej ze znajomością analizy dyskursu i mentalną elastycznością, jako kluczowego elementu kompetencji międzykulturowej glottodydaktyków. Dla wspólnego z uczącymi się przekraczania językowo i kulturowo uwarunkowanych barier tożsamościowych nauczyciel-mediator-interkulturowy powinien ponadto wykazać się gotowością poznawczą, (krytyczną) świadomością kulturową, elastycznością zachowania, umiejętnością rozpoznawania nieporozumień interkulturowych natury werbalnej i niewerbalnej, oraz umiejętnością nie tylko tematyzowania inności, lecz również jej eksplikacji. Od nauczyciela języka obcego oczekuje się, aby wykazał się gotowością do uznawania tożsamości innych, poszanowania dla innych kultur i dostrzegania w nich „normalności”, okazywania szacunku rozmówcy i przyjmowania odmiennego sposobu wyrażania poglądów przez niego oraz rozwijania w sobie tolerancji dla braku jednoznaczności (por. Miłułka 2012: 90-91). Błażek (2018: 85) włącza do wymienionej listy dodatkowo taki komponent jak stałą gotowość do wysiłku komunikacyjnego, czyli ciągle praktykowanej refleksyjnej (samo-)obserwacji w działaniu (niem. *reflexive Selbstbeobachtungshandlung; Selbstreflexion und Selbstbeobachtung*) podczas sytuacji językowych i komunikacyjnych w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym. Biorąc pod uwagę wymienione cechy nauczyciela-mediatora-interkulturowego trzeba mieć jednak świadomość tego, że nie wszystkie z nich można wykształcić w takim samym zakresie.

Oprócz powyższych właściwości w profilach nauczyciela jako mediatora interkulturowego wskazywano również na pewne walory osobowościowe, jak: otwartość, wrażliwość kulturową i empatię. W przypadku tej ostatniej cechy Zajac (2012: 18) jest zdania, że nauczyciel-mediator zyskuje na skuteczności, gdy kieruje się empatią typu poznawczego i behawioralnego. Autorka wyjaśnia, iż ten pierwszy rodzaj empatii, ewoluujący w trakcie uczenia się, polega na rozpoznaniu i zrozumieniu emocji drugiego człowieka poprzez zobiiektywizowanie pozyskanych informacji. Z kolei empatia behawioralna wyraża się „w sytuacjach komunikacyjnych z udziałem rozmówców, którym sygnalizujemy zrozumienie ich punktu widzenia” (Zajac 2012: 18). Zaprezentowany szkic sylwetki nauczyciela języka obcego, pretendującego do pełnienia funkcji refleksyjnego pośrednika kulturowego, uzupełnia

Mackiewicz (2009: 81), podkreślając przy omawianiu niezbędnych mediatorowi interkulturowemu nastawień, wiedzy i działań jego „ciągłą ciekawość siebie i innych”, permanentną gotowość do interkulturowego uczenia i eksperymentowania oraz negocjowania nowych punktów widzenia przez całe życie.

W związku z tym, że edukowanie i wychowanie w duchu interkulturowości ma swój początek już w najwcześniejszych fazach rozwoju dziecka (w przedszkolu)⁴, a następnie jest kontynuowane na kolejnych etapach edukacyjnych, cechy mediatora interkulturowego powinni posiadać wszyscy nauczyciele języków obcych bez względu na wiek uczniów, z którymi pracują, ich poziom zaawansowania językowego oraz rodzaj placówki edukacyjnej, w której są zatrudnieni.

3. Przygotowanie nauczycieli języka niemieckiego do pełnienia roli mediatora interkulturowego w poszczególnych typach polskich szkół

Marginalne potraktowanie celów interkulturowych w programach nauczania i materiałach do nauki języka niemieckiego (patrz Adamczak-Krysztofowicz, Miłułka 2019) uzależnia poważne odniesienie się do nich na lekcjach od osoby nauczyciela, a więc od tego, czy posiada właściwości cechujące mediatora interkulturowego, przede wszystkim, czy jest on świadomy wagi komponentu interkulturowego w kształceniu językowym oraz czy dysponuje koniecznym przygotowaniem, pozwalającym na (systematyczne) rozwijanie kompetencji interkulturowej u swoich uczniów. Na powyższe pytania postaramy się odpowiedzieć na podstawie wyników badań⁵, które zostały przeprowadzone w ostatnich dwóch dekadach wśród polskich (przyszłych) nauczycieli języka niemieckiego (w tym wykładowców) o różnym stażu zawodowym, i w których próba (przede wszystkim duża lub średnia) dobrana została w sposób celowy lub ochotniczy. W opisywanych projektach badawczych, reprezentujących typ diagnozy poprzecznej, posłużono się następującymi metodami badawczymi:

- metodą sondażu diagnostycznego:
 - badania ankietowe (kwestionariusze ankiety zawierały pytania zamknięte, półotwarte, otwarte – skłaniające badanych do zajęcia stanowiska wobec danej

⁴ Patrz m.in. Auernheimer (1998: 24), Zawadzka (2004: 218), Miłułka (2012: 65-66).

⁵ Adamczak-Krysztofowicz (2003), Białek (2009, 2016), Błażek (2008), Chojnacka-Gärtner (2016), Jaroszevska (2007), Jarzabek (2016), Krzysiak (2009), Mackiewicz (2006), Torenc (2007). W tym miejscu należy wyraźnie zaznaczyć, że celem niniejszego opracowania nie jest weryfikacja podstaw metodologicznych przedstawionych projektów badawczych, lecz prezentacja ich wyników i wniosków sformułowanych przez autorów tychże badań.

kwestii / wydarzenia, skomentowania jej / jego, analizy i opisu podanej (krytycznej) sytuacji interakcyjnej osadzonej w kontekście interkulturowym),

- wywiad (ustrukturyzowany, częściowo ustrukturyzowany, nieustrukturyzowany),
- analizą dokumentów (notatek).

Odnotować należy, że wielu badaczy przywołanych w niniejszym artykule, w celu zapewnienia wyższej obiektywności wyników, zastosowało triangulację metodologiczną. W związku z tym, że omawiane badania dotyczą okresu 1998–2016, podczas prezentacji ich rezultatów zachowano podział na poszczególne etapy edukacyjne nazwane w ówczesnych obowiązujących Podstawach Programowych. Osobną grupę stanowią szkoły wyższe. Referowanie wyników badań w wyodrębnionych grupach odbywa się w oparciu o podobny schemat (odpowiadający zresztą sposobowi analizy uzyskanych wyników przez samych badaczy), odznaczający się podtrzymaniem podziału kompetencji interkulturowej na wiedzę, postawy i umiejętności. Te trzy płaszczyzny, odpowiadające trzem grupom właściwości, widoczne są również w profilu mediatora interkulturowego. Analiza właściwości, cech, umiejętności i kompetencji, którymi dysponują uczestniczący w przywołanych badaniach polscy nauczyciele języka niemieckiego, pozwala, uwzględniając przy tym nazwany powyżej trójpodział, stwierdzić czy można określić ich mianem mediatorów interkulturowych, a jeśli tak, to w jakim stopniu.

3.1. Nauczyciele języka niemieckiego z I i II etapu edukacyjnego w roli mediatora interkulturowego

Na podstawie wyników ankiety wypełnionej przez nauczycieli szkół podstawowych Jaroszewska (2007: 298–305) zauważa, że znaczna większość badanych jest przekonana o konieczności i słuszności wprowadzania już w klasach początkowych języka obcego oraz elementów wychowania wielokulturowego, które ich zdaniem wpływają na uwrażliwienie dzieci i w efekcie ich większą otwartość względem tego, co inne od naszego. Z ankiet nie dowiemy się jednak, czy nauczyciele na swoich lekcjach w ogóle, a jeśli tak, to w jakim stopniu, realizują założenia kształcenia interkulturowego. Na to pytanie stara się odpowiedzieć Białek (2016: 308–311), która w formie wywiadu ustrukturyzowanego zebrała informacje od nauczycieli języka niemieckiego nauczających w przedszkolach i szkołach podstawowych na temat rozwijania kompetencji interkulturowej u uczniów, zachowując przy tym podział na jej trzy płaszczyzny. Wyniki badania pokazały, że nauczyciele najbardziej pewnie i najchętniej

wprowadzają na swoich lekcjach komponent kognitywny kompetencji interkulturowej, najczęściej poprzez bajki, wiersze, rymy, gry i zabawy językowe. Na pytanie związane z kształtowaniem pozytywnych postaw względem przedstawicieli innych kultur respondenci udzielili rozbieżnych odpowiedzi. Niektórzy nauczyciele w sposób bardzo rzeczowy nazywali zadania pozwalające rozwijać płaszczyznę afektywną wspomnianej kompetencji, inni wręcz przeciwnie uznali, że nic nie należy robić w tym kierunku, gdyż dzieci na tym etapie edukacyjnym są wolne od uprzedzeń i otwarte na inność. W odniesieniu do płaszczyzny działaniowej kompetencji interkulturowej nauczyciele oświadczyli, że każdy uczeń sam musi opanować umiejętność łączenia zdobytej wiedzy z pozytywnymi postawami. Nieliczni wymienili symulację, oceniając ją jako doskonałą, ale pochłaniającą zbyt wiele czasu metodę rozwijania umiejętności interkulturowych. Białek (2016) stwierdza, że na bazie zebranych danych trudno w jednoznaczny sposób dokonać ewaluacji poziomu opanowania kompetencji interkulturowej przez nauczycieli, jak i ich zdolności rozwijania jej u uczniów. Wyniki badania ujawniły jednak, że pytani nauczyciele języka niemieckiego nie posiadają pogłębionej wiedzy o celach kształcenia interkulturowego, co powoduje, że ich lekcje nie przebiegają zgodnie z „planem kształcenia interkulturowego”, a treści interkulturowe wprowadzane są na nich stosunkowo rzadko i raczej mimowolnie.

3.2. Nauczyciele języka niemieckiego z III i IV etapu edukacyjnego a realizowanie założeń kształcenia interkulturowego

Wnioski sformułowane przez Białek (2009: 243–252, 2011) w oparciu o wyniki badania, w którym uczestniczyli tym razem nauczyciele języka niemieckiego z gimnazjów i liceów, pokrywają się niemal całkowicie z wymienionymi powyżej uwagami dotyczącymi niekompletnej edukacji międzykulturowej w przedszkolach i szkołach podstawowych. Ankietowani nauczyciele nie wspierają całościowego rozwoju kompetencji interkulturowej u swoich uczniów, gdyż jak zauważa Autorka, podejmowane przez nich działania koncentrują się na „tradycyjnym przekazywaniu faktów i informacji”, a także na kształtowaniu „umiejętności interpersonalnych i empatii swoich uczniów” (Białek 2009: 250–251). Badanie ujawniło, że tylko ok. połowa pytanych nauczycieli zna zasady kształcenia interkulturowego, jednakże zaledwie jedna czwarta dysponuje odpowiednim poziomem wiedzy deklaratywnej i proceduralnej z zakresu metodyki podejścia międzykulturowego. W wypowiedziach większości nauczycieli uwagę przykuwa nieznanostwo pojęć, czego następstwem jest ich mieszanie i nieprecyzyjne użycie, np. nieumiejętność rozróżnienia takich pojęć jak: *cel*

i *kompetencja* (Białek 2009: 252). Tymczasem badani nie dopatrują się trudności w wdrażaniu celów kształcenia interkulturowego w ich nieodpowiednich kwalifikacjach, lecz w warunkach pracy w ogóle. Co więcej, są przekonani o tym, że cele te powinny być realizowane w ramach innych przedmiotów, a przemawia za tym m. in. fakt, że podczas lekcji języka niemieckiego brak im czasu na dodatkowe zadania, które sprzyjałyby rozwijaniu kompetencji interkulturowej u uczniów. Z ankiet wynika, że osobą dominującą, także podczas lekcji zorientowanych interkulturowo, jest nauczyciel, który preferuje w zasadzie dwie formy treningu interkulturowego wymagające każdorazowo zaangażowania tylko jednej strony, jak: „opowiadanie uczniom o krajach niemieckojęzycznych” i „badanie kultury”. Są one zatem nastawione stricte na przekazywanie informacji i uniemożliwiają rzeczywistą interakcję pomiędzy nauczycielem i uczniami. Przygotowanie objętych badaniem nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych do realizacji założeń kształcenia interkulturowego jest (mimo ich stosunkowo wysokiej samooceny, której nie potwierdziły inne punkty zawarte w formularzu) niesatysfakcjonujące i stawia pod znakiem zapytania jakość prowadzonych przez nich lekcji.

Powyżej przedstawione stwierdzenia korespondują z wynikami badania ankietowego przeprowadzonego przez Krzysiak (2009) wśród nauczycieli języka niemieckiego pracujących na III i IV etapie edukacyjnym. Celem tego badania było zdiagnozowanie, jakie miejsce w hierarchii celów i treści kształcenia językowego przypisują respondenci zagadnieniom dotyczącym szeroko rozumianego kulturoznawstwa niemieckojęzycznego. Pomimo że w kwestionariuszu ankiety nie pytano wprost o realizację celów interkulturowych, to jednak interpretacja procentowo zestawionych wypowiedzi nauczycieli pozwala oszacować częstotliwość podejmowania na lekcjach języka niemieckiego zagadnień interkulturowych, sposób ich przekazu, a także częściowo ich jakość, uwzględniając źródła pochodzenia zastosowanych materiałów. Autorka zaznacza, że w związku z pragmatyzacją celów nauczania, nastwionych głównie na umiejętność komunikowania się w języku niemieckim w typowych sytuacjach interakcyjnych, lekcje zdominowane zostały przez treści dnia codziennego. Połowa pytanych nauczycieli zaakcentowała wprawdzie, że na lekcjach nacisk położony jest również na dokonywanie porównań kultury własnej z obcą oraz przekazywanie informacji o krajach niemieckiego obszaru językowego (przede wszystkim o Niemczech), to jednak można mieć wątpliwości co do jakości oferowanych treści, zważywszy na fakt, że dla niemal wszystkich badanych podręcznik do nauki języka niemieckiego jest podstawowym źródłem wiedzy o krajach tego obszaru językowego. Analizy podręczników m. in. dla III i IV etapu edukacyjnego ujawniły niestety ich małą przydatność w kwestii realizowania założeń

kształcenia interkulturowego (patrz Adamczak-Krysztofowicz, Miłułka 2019). Krzysiak (2009) odnotowuje także, że poruszanie zagadnień kulturoznawczych na lekcjach wcale nie jest normą – aż jedna trzecia ankietowanych podejmuje tę tematykę rzadko, a nawet bardzo rzadko. Z kolei nauczyciele zapoznający swoich uczniów z tymi treściami robią to w sposób tradycyjny, tzn. poprzez pracę z tekstami (pisanymi i słuchanymi) oraz ilustracjami (w większości pochodzącymi z podręczników). Stosowane przez prowadzących formy promują zatem pracę odtwórczą, w przeciwieństwie np. do projektów, odgrywania ról, gier i animacji czy też symulacji, w znaczącym stopniu trenujących strategie radzenia sobie z fenomenami kultury obcej i własnej. Godny podkreślenia jest fakt, że aż jedna trzecia ankietowanych germanistów potwierdziła regularną pracę z niemieckojęzycznymi tekstami literackimi (jako materiałami dodatkowymi) na swoich lekcjach. Zgromadzony materiał badawczy skłonił Krzysiak (2009) do przedstawienia pewnych zaleceń, których uwzględnienie w pracy dydaktycznej, ale też w programach studiów germanistycznych i szkoleń w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych (w tym szczególnie języka niemieckiego), pozwoliłoby na podniesienie jakości kształcenia interkulturowego na lekcjach. Przeanalizowanie wyników samooceny nauczycieli oraz wskazówek badaczki pozwala natomiast na następującą uwagę: z jednej strony wielu badanych nauczycieli języka niemieckiego wydaje się mieć świadomość wagi treści (inter)kulturowych w kształceniu językowym, z drugiej zaś wyrażone przez nich przekonania rzadko znajdują pokrycie w ich pracy zawodowej.

W nurt powyższych rozważań wpisują się konkluzje wyprowadzone przez Adamczak-Krysztofowicz (2003: 192), Mackiewicz (2006: 34), Torenc (2007: 224) i Chojnacką-Gärtner (2016: 69) na podstawie analiz wypowiedzi studentów germanistyki, lingwistyki stosowanej i studentów kontynuujących naukę języka niemieckiego w ramach lektoratu, którzy w formie pisemnej lub ustnej dokonali oceny swoich lekcji języka niemieckiego w szkole średniej. Okazało się, że na lekcjach treści z zakresu kulturoznawstwa niemieckojęzycznego *sensu largo* były marginalizowane (por. także Jarząbek 2016: 52), o kształceniu interkulturowym w zasadzie nie było mowy, a nauczyciele nastawieni byli tylko na rozwijanie u swoich uczniów wąsko rozumianej kompetencji językowej. Wyraźnie zaakcentować należy, że spostrzeżenia grupy badaczy z początku XXI wieku (Adamczak-Krysztofowicz (2003), Mackiewicz (2006), Torenc (2007)) i Chojnackiej-Gärtner (2016) dzieli (ponad) dekada. To dość niepokojące, że w ciągu tego czasu na lekcjach języka niemieckiego w szkołach średnich w zasadzie nic się nie zmieniło w kwestii wdrażania w praktykę szkolną założeń kształcenia interkulturowego i traktowania kompetencji interkulturowej (obok językowej wąsko

rozumianej i komunikacyjnej) jako jednej z trzech kluczowych wzajemnie przenikających się kompetencji. Co gorsza, obecnie niektórzy nauczyciele języka niemieckiego nie widzą nawet potrzeby rozwijania u uczniów komponentu kognitywnego tejże kompetencji, co potwierdza jedna z wypowiedzi badanych przywołana przez Chojnacką-Gärtner (2016: 69), która ujawnia, że fragmenty podręcznika poświęcone niemieckiemu obszarowi językowemu są przez nauczycieli celowo pomijane z powodu braku czasu oraz przekonania o ich niskiej atrakcyjności i zbędności w kształceniu językowym.

3.3. Rozwijanie kompetencji interkulturowej na studiach germanistycznych i lingwistycznych a specjalistyczne przygotowanie wykładowców

Tendencją do zawyżania samooceny odnośnie realizowania założeń kształcenia interkulturowego na prowadzonych przez siebie lekcjach / zajęciach odznaczają się nie tylko nauczyciele języka niemieckiego ze szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, lecz także nauczyciele akademicki studiów germanistycznych i lingwistycznych w Polsce. Ich stosunkowo wysoka autodiagnoza różni się od ewaluacji ich działań dydaktycznych, której dokonali nauczani przez nich studenci. Taką konstatację sformułowała Adamczak-Krysztofowicz (2003: 135–184) w oparciu o wyniki badań ankietowych, w których uczestniczyli wykładowcy (prowadzący zajęcia z praktycznej nauki języka niemieckiego, dalej PNJN) oraz ich studenci. Podczas gdy większość nauczycieli akademickich jest przekonana o tym, że ich zajęcia przygotowują studentów do spotkań z przedstawicielami niemieckiego obszaru językowego w stopniu dobrym i bardzo dobrym, podobnego zdania jest zaledwie jedna trzecia studentów. Rozbieżności pomiędzy wypowiedziami członków tych dwóch grup dają się także odnotować np. w kwestii różnej hierarchizacji celów kształcenia w ramach studiów germanistycznych oraz stosowania materiałów autentycznych (w tym tekstów literackich) na zajęciach z PNJN. Niewielu studentów, w przeciwieństwie do całkiem sporej grupy wykładowców, postrzega kompetencję interkulturową jako jedną z kluczowych kompetencji absolwenta studiów germanistycznych. Nauczyciele akademicki zaakcentowali wprawdzie jej ważność w kształceniu językowym, jednak w ich wypowiedziach uwagę zwracają problemy z poprawnym użyciem terminologii fachowej z dziedziny interkulturowości. Te deficyty stwierdzono w szczególności u wykładowców z dłuższym stażem pracy, stanowiących połowę objętej badaniem populacji. Wynikają one najprawdopodobniej z faktu, że z tą problematyką nie byli konfrontowani w trakcie studiów, a podczas praktyki zawodowej nie widzieli konieczności uzupełnienia tych

wiadomości. Znaczna większość pytaných nauczycieli szkół wyższych w badaniu opisanym przez Błażek (2008: 239) również uwypukliła konieczność kształcenia interkulturowego na studiach germanistycznych, chociaż i w tym przypadku, praktyka dydaktyczna nie do końca pokrywa się z deklaracjami badanych. Okazuje się bowiem, że tylko część nauczycieli akademickich, świadomie integrując cele interkulturowe z innymi celami kształcenia, włącza treści interkulturowe w swoje zajęcia. Do tej grupy należą przede wszystkim wykładowcy, którzy uczestniczyli wcześniej w treningach i/lub szkoleniach interkulturowych lub dla których tematyka interkulturowa jest ważna z powodów osobistych.

Przytoczone wyniki badań dobitnie ilustrują braki z zakresu kształcenia interkulturowego u wielu wykładowców odpowiedzialnych za edukację przyszłych nauczycieli języka niemieckiego. Trudno zatem oczekiwać, aby prowadzone przez nich zajęcia sprzyjały rozwijaniu kompetencji interkulturowej u studentów. Twierdzenie to znajduje odzwierciedlenie w rezultatach badania, które objęło studentów ostatnich lat studiów germanistycznych o specjalności nauczycielskiej, a którego celem było zdiagnozowanie poziomu rozwoju ich kompetencji interkulturowej w oparciu o ankiety autoewaluacyjne, interpretację krytycznej sytuacji interakcyjnej i wypowiedzi uczących ich wykładowców. Zebrane dane pozwoliły Błażek (2008: 162–143) na stwierdzenie, iż samoocena studentów, kończących studia, dotycząca rozwoju poszczególnych płaszczyzn kompetencji interkulturowej jest wysoka, przede wszystkim w odniesieniu do wiedzy o niemieckim obszarze językowym (głównie Niemczech) i Polsce oraz do umiejętności interkulturowych. Nieco niżej ocenili oni swoje nastawienie wobec Niemców i innych przedstawicieli niemieckiego obszaru językowego. Określając siebie jako osoby generalnie otwarte, przyznali, iż wykazują tendencję do uogólniania pojedynczych doświadczeń, a podczas oceny innych kierują się raczej stereotypami i uprzedzeniami. Entuzjastycznej samooceny przyszłych nauczycieli języka niemieckiego, szczególnie w zakresie komponentu kognitywnego i pragmatycznego, nie potwierdziły ani sporządzona przez nich interpretacja krytycznej sytuacji interakcyjnej, ani wypowiedzi ich wykładowców. Okazało się bowiem, że poziom wiedzy studentów jest o wiele niższy niż deklarowali. Zaakcentowania wymaga niepokojąco niski stan wiedzy o Polsce, przy czym nie chodzi o informacje dotyczące dnia codziennego, ale polityki, muzyki, sztuki, literatury etc. Wykładowcy, podobnie jak sami studenci, uznając badanych za ogólnie otwartych wobec Niemców, zauważyli, że wielu z nich chętnie sięga po stereotypy i uprzedzenia oraz wykazuje postawę etnocentryczną z wyraźnym odrzuceniem kultury obcej. Wysoka autodiagnoza umiejętności interkulturowych dokonana przez studentów podana została także w wątpliwość, ponieważ większość przyszłych nauczycieli

języka niemieckiego nie potrafiło wykorzystać zdobytej wiedzy (faktów) podczas tworzenia ram interpretacyjnych przydatnych przy opisie zdarzenia z perspektywy obcej i własnej. Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pełnienia roli mediatora interkulturowego jest zatem połowiczne i wymaga uzupełnienia każdej z trzech płaszczyzn (wiedzy, postaw i umiejętności) wcześniej naszkicowanego profilu mediatora interkulturowego.

Szczególną uwagę Błażek (2008) przykuło stwierdzenie wyrażone zarówno przez przyszłych nauczycieli języka niemieckiego, jak i ich wykładowców, że pobyty za granicą uznać należy za czynnik w największym stopniu determinujący rozwój kompetencji interkulturowej (por. także Jarząbek 2016: 55). Na kolejnych miejscach wymieniono media i kontakty z przyjaciółmi z niemieckiego obszaru językowego. Paradoksalnie przyszli nauczyciele języka niemieckiego, określający swoje zainteresowanie krajami niemieckiego obszaru językowego jako umiarkowane (!), nie wykazali żadnej inicjatywy, aby nawiązać kontakty z przedstawicielami tego obszaru. Instytucjom odpowiedzialnym za kształcenie nauczycieli języka niemieckiego nie przypisano ważnego znaczenia w procesie rozwijania kompetencji interkulturowej, co szczególnie niepokoi i skłania do podjęcia konkretnych działań poddających wnikliwej rewizji programy nauczania, które obowiązują po nowej reformie szkolnictwa podstawowego, średniego i wyższego.

4. Wnioski, perspektywy i dezyderaty badawcze

Przywołane wnioski z badań skłaniają do sformułowania jednoznacznej konkluzji: polskich (przyszłych) nauczycieli języka niemieckiego nie można określić mianem mediatorów interkulturowych. Wprawdzie znaczna większość z nich akcentuje wagę czynnika interkulturowego i opowiada się za realizacją celów interkulturowych w kształceniu językowym, to jednak deklaracje w niewielkim stopniu znajdują odzwierciedlenie w rzeczywistym przebiegu procesu glottodydaktycznego, który w większości cechuje incydentalność i intuicyjność. Postrzegając zaś kompetencję interkulturową nie w sposób holistyczny, lecz odnosząc się do jej poszczególnych płaszczyzn, odnotować trzeba, że najwięcej uwagi nauczyciele poświęcają jej komponentowi kognitywnemu, preferując przy tym odtwórcze formy pracy i techniki sprawozdawcze, ograniczające się do przekazania informacji i wykluczające jakąkolwiek interakcję pomiędzy nauczycielem a uczniem /uczniemi. Oferowane informacje zredukowane są najczęściej do faktów tylko o jednym z krajów niemieckiego obszaru językowego, tj. o Niemczech. Niepokój wywołuje stwierdzenie u badanych stosunkowo niski poziom wiedzy o kulturze rodzimej, który podaje w wątpliwość

rzetelność kontrastywnego ujmowania wybranych aspektów kultury polskiej i niemieckiej. Co do wykorzystania podczas lekcji uzupełniających materiałów autentycznych (w tym tekstów literackich) wychodzących poza podręcznik, bardzo pozytywna autodiagnoza nauczycieli wydaje się jedynie częściowo pokrywać z ich rzeczywistymi działaniami dydaktycznymi, gdyż jak sami zaznaczają, z powodu ograniczonego czasu stosunkowo rzadko korzystają na lekcjach z jakichkolwiek materiałów dodatkowych.

Niedociągnięcia w realizacji założeń kształcenia interkulturowego na lekcjach języka niemieckiego/ zajęciach na studiach germanistycznych i lingwistyki stosowanej są rezultatem względnie słabej znajomości tej problematyki przez nauczycieli, czego następstwem jest błędne stosowanie terminologii fachowej z tej dziedziny. Te braki wynikają najprawdopodobniej z faktu, że zagadnienia te nie znalazły się lub zostały potraktowane zbyt pobieżnie w kanonie treści obligatoryjnych ich programów studiów i w związku z tym pozostają dla wielu germanistów – nauczycieli wszystkich typów szkół w Polsce – również obecnie *terra incognita*. Studenci kończący studia germanistyczne o specjalności nauczycielskiej nie wypadają niestety lepiej. W związku z tym, że większość objętych badaniami nauczycieli języka niemieckiego nie dysponuje cechami charakteryzującymi mediatora interkulturowego, nie można oczekiwać, aby na prowadzonych przez nich lekcjach język i kultura stanowiły rzeczywiście integralną całość, a ich uczniowie mogli legitymować się nienaganną umiejętnością obcowania z tym, co własne i obce.

Nadrzędnym zadaniem dla szkół wyższych powinna być zatem modyfikacja programów nauczania studiów germanistycznych w Polsce tak, aby studenci już od pierwszego roku studiów licencjackich w trakcie różnych zajęć stacjonarnych (zarówno w ramach obowiązkowej praktycznej nauki języka z elementami pracy projektowej i tłumaczeniowej, jak i dodatkowej oferty w postaci proseminariów z komunikacji interkulturowej⁶) skierowanych do wszystkich specjalizacji, w tym szczególnie nauczycielskiej, mogli rozszerzać wiedzę na temat wybranych aspektów międzykulturowości w ujęciu wieloperspektywicznym. Rozwiązaniem pośrednim i możliwym do zrealizowania na każdych zajęciach jest kontakt z językiem i kulturą obcojęzyczną, np. poprzez analizę dokumentów i materiałów autentycznych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na teksty literackie (m. in. autobiograficzną literaturę migracyjną), pracę z autentycznymi podcastami (por. Adamczak-

⁶ Mackiewicz (2009: 74) zwraca przy tym punkcie słusznie uwagę na fakt, że części teoretycznej takich zajęć powinny zawsze towarzyszyć analizy tekstowe, praca z materiałami multimedialnymi oraz ćwiczenia uwrażliwiające i przez to intensywnie przygotowujące do interkulturowego działania. Ta część praktyczna dodatkowo wprowadzi studentów w metody i techniki interkulturowej interpretacji zdjęć, filmów czy też różnorodnych tekstów autentycznych (por. możliwe rodzaje takich tekstów oraz kryteria ich doboru i formy pracy z nimi u Adamczak-Krysztofowicz 2003: 93–124).

Krysztowowicz 2014) i filmami oraz wybranymi nowymi mediami elektronicznymi, jak i zmotywowanie do autonomiczności w pogłębianiu omawianych na zajęciach „znaczących” treści. Szczególny potencjał w tym zakresie upatruje się w ostatniej dekadzie w koncepcjach „pamięci kulturowej” i „miejsce pamięci” (por. Badstübner-Kizik 2015), postrzeganiu „przestrzeni miejskiej” (por. monografia zbiorowa pod redakcją Cerri, Jentges 2015) i „krajobrazu językowego” (por. tom wieloautorski Badstübner-Kizik, Janíková 2018), które umożliwiają uczącym się dostęp do różnorodnych kulturowych struktur znaczeniowych i interpretacyjnych (również w ich wymiarze historycznym i medialnym). Rozwijaniu kompetencji interkulturowej posłuży też zaproszenie na uniwersytet przebywających w Polsce na stałe lub przejazdem niemieckojęzycznych autorów i przedstawicieli sztuki, edukacji i biznesu. Dzięki tej intensyfikacji kulturowych spotkań i interakcji z rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego od samego początku studiów studenci będą konfrontowani wielorazowo z kulturą innością i obcością krajów niemieckojęzycznych.

Z przytoczonych przez nas badań wynika, że za zasadniczą przeszkodę w rozwijaniu kompetencji interkulturowej w procesie glottodydaktycznym uznać należy braki warsztatowe⁷, które praktykujący nauczyciele mogą nadrobić wspólnie ze swoimi wychowankami, uczestnicząc dodatkowo w cyklicznych blokowych treningach interkulturowych i szkoleniach, które mogliby przeprowadzać np. wyspecjalizowani w temacie trenerzy kulturowi lub/i przyjeżdżający w ramach wymian Erasmus+ wykładowcy z krajów niemieckojęzycznych, jak i wykładowcy reprezentujący inne kultury narodowe, także spoza Unii Europejskiej. Optymalnym rozwiązaniem byłoby ponadto wprowadzenie do kształcenia akademickiego trwającego przynajmniej jeden semestr treningu interkulturowego, umożliwiającego wgląd nie tylko w główne pojęcia i teoretyczne podstawy komunikacji interkulturowej, ale również poznanie i refleksyjne wypróbowanie wybranych podejść (mikroetnograficznego, porównawczego i działaniowego opisanych szerzej przez Siek-Piskozub 2016: 142-145), w tym poszczególnych metod i technik, które zostały wypracowane w celu stopniowego i efektywnego rozwijania kompetencji interkulturowej w biznesie oraz edukacji ogólnoszkolnej i językowej. Należą do nich m. in.: techniki ludyczne, symulacje i odgrywanie ról i scenek, analiza studiów przypadku i krytycznych sytuacji interakcyjnych (por. Miłułka 2017), techniki dramy, ćwiczenia tłumaczeniowe oraz inne sposoby kształtowania kompetencji interkulturowej uczących się, które prezentują obszerniej wraz z dalszymi danymi

⁷ Na ten sam problem zwraca uwagę w badaniach własnych w zakresie dydaktyki języka angielskiego Szczepaniak-Kozak (2010).

bibliograficznymi w swoich artykułach Karpeta-Peć (2016: 190–195), Miłułka (2016: 177–186), Róg (2016: 139–140) i Białek (2017: 16–20).

Kształcenie świadomości i wrażliwości interkulturowej (w tym pogłębienie własnej świadomości i świadomości metakulturowej) oraz uwagi komunikacyjnej w interkulturowych działaniach umożliwi także polskim studentom i ich opiekunom podejście działania, które zapewni obowiązkowy udział w pracy projektowej, tandemowej i wymianach (przynajmniej w wirtualnym środowisku) ze studentami kierunków pokrewnych uczelni partnerskich w krajach niemieckojęzycznych. Wyniki badań opublikowanych przez Adamczak-Krysztofowicz i Stork (2013), Adamczak-Krysztofowicz i Stolarczyk (2014), Adamczak-Krysztofowicz i Szczepaniak-Kozak (2015) oraz Pawłowską-Balcerską (2017) potwierdzają znaczny wzrost różnych kompetencji nauczycielskich (w tym również kompetencji interkulturowej) w samoocenie uczestników stacjonarnych międzykulturowych projektów online.

Należy również zachęcić przyszłych germanistów do regularnych wyjazdów do krajów niemieckojęzycznych (przynajmniej do najbliższych położonych geograficznie Niemiec), organizując dla nich podróże studyjne, jednotygodniowe projektowe seminaria wyjazdowe lub/i międzynarodowe projekty przygraniczne w celu zetknięcia się z językowo-kulturową rzeczywistością kraju sąsiada i weryfikacji dotychczas zdobytej wiedzy oraz intensyfikacji interkulturowych działań w celu modyfikacji istniejących nastawień. Na szczególny potencjał interkulturowy w tym zakresie wskazują wyniki badań Adamczak-Krysztofowicz, Schmidt-Bernhardt, Stork i Rybszlegera (2011: 39–56), Adamczak-Krysztofowicz (2012) oraz Adamczak-Krysztofowicz, Schmidt-Bernhardt i Storozenko (2017). Do proponowanych punktów ciężkości takich podróży studyjnych czy też wyjazdowych seminariów projektowych mogą należeć m. in.: porównanie i interpretacja przestrzeni miejskiej i krajobrazu językowego miast partnerskich na podstawie stworzonych własnych baz korpusowych (w formie zdjęć, nagrań audio-wideo oraz innych dokumentów autentycznych itd.), pogłębione i nieszablonowe zapoznanie się z problematyką wzajemnych stereotypów i uprzedzeń w oparciu o analizy wybranych mediów lub wywiadów z mieszkańcami po obu stronach granicy czy też tworzenie bazy materiałów do pracy w środowiskach wielokulturowych i w różnych placówkach oświatowych, w tym własnych podcastów, filmów, plakatów, wystaw i scenariuszy lekcji z obszaru dydaktyki literatury obcojęzycznej oraz szeroko rozumianego krajo- i kulturoznawstwa obcojęzycznego.

Idealnym rozwiązaniem w dalszym toku studiów byłoby pogłębienie kompetencji interkulturowej przyszłych nauczycieli języka niemieckiego przez wprowadzenie do programu studiów obowiązkowego semestru mobilnego, który już od lat praktykowany jest dla chętnych

studentów w ramach istniejących bilateralnych umów partnerskich, stypendiów DAAD i GFPS lub programów Unii Europejskiej typu Erasmus+.

Przy korzystaniu z wymienionych powyżej implikacji glottodydaktycznych jako „kodeksu dobrych praktyk” warto rozważyć długoterminowe zastosowanie narzędzi badawczych pobudzających autorefleksję i wspierających autonomię uczących się. Należą do nich (klasyczne oraz multimodalne i elektroniczne) portfolio językowe (por. Ballweg 2015), (klasyczne lub elektroniczne) dzienniczki uczących się (por. Nerlicki 2009; Stork 2017) oraz narzędzia badawcze lingwistycznie zorientowanej hermeneutyki, takie jak etnograficzne notatki terenowe czy też obserwacje uczestniczące (por. Błażek 2018: 86).

Opisane w niniejszym artykule przykłady dobrych praktyk uznane zostały przez przywołanych powyżej autorów jako efektywne narzędzia rozwijające równocześnie kompetencję interkulturową, autonomię i (auto)refleksję osób uczących się danego języka obcego (w tym przypadku niemieckiego). Sprawdziły się one zatem w odniesieniu do konkretnych grup. Ważnym dezyderatem badawczym dla osób zajmujących się badaniem komunikacji interkulturowej wraz z wszystkimi jej trudno mierzalnymi komponentami w procesie glottodydaktycznym pozostaje nadal zbadanie tego, w jakim stopniu i za pomocą jakich konkretnych celów i treści edukacji uniwersyteckiej wymienione przykłady dobrych praktyk rzeczywiście otwierają studiujących germanistykę i lingwistykę stosowaną (w większości przyszłych nauczycieli języka niemieckiego) na kulturę własną i obce oraz kształtują ich w sposób trwały jako refleksyjnych praktyków i mediatorów interkulturowych.

Bibliografia

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2003) *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Landes- und Kulturkundevertretung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2012) „Rola podróży studyjnych w procesie świadomej refleksji i relatywizacji stereotypów. Projekt polsko-niemiecki“. („Bedeutung von Studienreisen im Prozess der bewussten Reflexion und der Relativierung von Stereotypen: ein polnisch-deutsches Projekt“). [W:] Emilia Wąsikiewicz-Firlej, Anna Szczepaniak-Kozak, Hadrian Lankiewicz (red.), *Interkulturowe aspekty dydaktyki języków obcych*. Piła: Wydawnictwo PWSZ; 113–126.

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2014) „Podcasty – nowe media w nauczaniu i uczeniu się języków obcych“. [W:] Marek Krawiec (red.), *Cross-curricular Dimensions of Learning and Teaching*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing; 75–87.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia, Angela Schmidt-Bernhardt, Antje Stork, Paweł Rybszleger (2011) *Deutsch-polnische Entdeckungen. Projektarbeit zur Förderung interkultureller Kompetenz in Schule und Studium. Theoretische Grundlagen und praktische Lernmaterialien*. Marburg: Tectum.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia, Antje Stork (2013) „Unterrichtsmaterialien via elektronische Medien grenzüberschreitend entwickeln. Ausgewählte Ergebnisse eines Kooperationsprojekts zwischen Studierenden aus Poznań und Marburg“. [W:] Sebastian Chudak (red.), *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* Frankfurt a.M.: Lang; 147–159.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia, Barbara Stolarczyk (2014) „’Virtueller Spaziergang durch meinen und deinen Studienort’: Ausgewählte Ergebnisse eines deutsch-polnischen E-Tandemprojekts zwischen der Technischen Universität Darmstadt und der Adam Mickiewicz-Universität Poznań“. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 6; 668–684.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia, Anna Szczepaniak-Kozak (2015) „Rozwijanie kompetencji medialnej wśród przyszłych nauczycieli języków obcych w ramach pracy w tandemie elektronicznym. Projekt polsko-niemiecki“. *Neofilolog*, 45(2); 219–231.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia, Angela Schmidt-Bernhardt, Victoria Storozenko (2017) „’Es war interessanter als trockenes theoretisches Wissen, wir konnten uns besser in das Thema hineinversetzen‘. Ausgewählte Lernpotentiale des deutsch-polnischen Projektseminars zum Thema Warschauer Aufstand aus Sicht der Studierenden“. *Kwartalnik Neofilologiczny*, LXIV(3); 300–316.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia, Krystyna Miłułka (2019) „Kształcenie interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce i w badaniach germanistów. Analiza porównawcza wybranych dokumentów i materiałów glottodydaktycznych“. *Neofilolog*, 52(2); 281-297. DOI: 10.14746/n.
- Aleksandrowicz-Pędich, Lucyna (2005) *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Auernheimer, Georg (1998) „Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung“. [W:] *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung; 18–28.
- Ballweg, Sandra (2015) *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr.

- Badstübner-Kizik, Camilla (2015) „Język i pamięć kulturowa. O glottodydaktycznym potencjale miejsc pamięci”. *Neofilolog*, 45(2); 203–218.
- Badstübner-Kizik, Camilla, Věra Janíková (red.) (2018) *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 10).
- Bandura, Ewa (2007) *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”.
- Białek, Magdalena (2009) *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Białek, Magdalena (2011) „Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht”. [W:] Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Monika Kowalonek-Janczarek, Maciej Maciejewski, Aldona Sopata (red.), *Aktuelle Probleme der angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren*. Wydawnictwo Naukowe UAM: Poznań. (= Język Kultura Komunikacja. Nr 12); 195–204.
- Białek, Magdalena (2016) „Status Quo des Deutschen als Fremdsprache und der sprachlich-interkulturellen Bildung im Kindergarten und in der Primarstufe in Polen“. [W:] Iwona Bartoszewicz i in. (red.), *Sprachen und Kulturen in Kontakt*. Wrocław-Dresden: Neisse Verlag. (= Studia Translatorica 7); 301–312.
- Białek, Magdalena (2017) „Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej”, *Języki Obce w Szkole*, (4); 14–20.
- Błażek, Agnieszka (2008) *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Błażek, Agnieszka (2018) „Kommunikative Anstrengung. Hin zur lebensnahen interkulturellen (Fremdsprachen-)Lehrerbildung”. *Glottodidactica. An International International Journal of Applied Linguistics*, 45(2); 71–87. DOI: 10.14746.gi.
- Byram, Michael (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2005) „Europejskie portfolio językowe – Model teoretyczny i propozycja wzoru biografii ‘kluczowych doświadczeń interkulturowych’”. *Języki Obce w Szkole*, (5); 59-68.
- Cerri, Chiara, Sabine Jentges (red.) (2015) *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Chojnacka-Gärtner, Joanna (2016) „Bereitet die Oberschule auf das Philologiestudium vor? Die interkulturellen Erfahrungen der Studienanfänger am Beispiel der

- Germanistikstudenten der PWSZ in Konin“. [W:] Krystyna Mihułka, Paweł Bąk, Joanna Chojnacka-Gärtner (red.), *Interkulturalität in Theorie und Praxis der Glottodidaktik und Translatorik*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego; 59–71.
- Erll, Astrid, Marion Gymnich (2007) *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Jaroszewska, Anna (2007) *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT. Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Jarząbek, Alicja Dorota (2016) „Zur Evaluation der interkulturellen Studieninhalte im Germanistikstudium“. [W:] Krystyna Mihułka, Paweł Bąk, Joanna Chojnacka-Gärtner (red.), *Interkulturalität in Theorie und Praxis der Glottodidaktik und Translatorik*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego; 39–58.
- Karpeta-Peć, Beata (2016) „Innowacyjne rozwiązania glottodydaktyczne w kształceniu kompetencji międzykulturowej”. *Neofilolog*, 46(2); 185–198.
- Karpińska-Musiał, Beata (2015) *Międzykulturowość w glottodydaktyce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Krzysiak, Lucyna (2009) „Die deutschsprachigen Länder in der polnischen Unterrichtspraxis – Perspektive der DaF-Lehrenden“. [W:] Lucyna Krzysiak, Piotr Kołtunowski (red.), *Die deutschsprachigen Länder als Forschungs- und Unterrichtsgegenstand*. Lublin: Wydawnictwo UMCS; 351–364.
- Mackiewicz, Maciej (2006) „Orientacja (inter)kulturowa zajęć języka niemieckiego na poziomie ponadgimnazjalnym – fakty i mity”. *Neofilolog*, 28; 33–39.
- Mackiewicz, Maciej (2009) „Nauczyciel języka obcego jako kulturoznawca i mediator interkulturowy. Kilka refleksji i postulatów z perspektywy germanistycznej”. [W:] Mirosław Pawlak, Agnieszka Mystkowska-Wiertelak, Agnieszka Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Kalisz / Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu / UAM w Poznaniu; 71–82.
- Mihułka, Krystyna (2009) „Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych”. [W:] Mirosław Pawlak, Agnieszka Mystkowska-Wiertelak, Agnieszka Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Kalisz / Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu / UAM w Poznaniu; 61–70.
- Mihułka, Krystyna (2012) *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych. Mity a polska rzeczywistość*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Mihułka, Krystyna (2015) „20 Jahre des interkulturellen Ansatzes in Polen – Licht- und Schattenseiten“. [W:] Mariola Wierzbicka, Lucyna Wille (red.), *Im Wirkungsfeld der kontrastiven und angewandten Linguistik / In the field of contrastive and applied linguistics*. T. 5. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego; 139–155.
- Mihułka, Krystyna (2016) „Offene Arbeitsformen im Fremdsprachenunterricht. Am Beispiel der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz auf dem C1-Sprachniveau“. [W:] Krystyna Mihułka, Małgorzata Sieradzka (red.), *Interlinguales und -kulturelles Sprachhandeln: interdisziplinäre Perspektiven*. T. 1. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego; 167-190.
- Mihułka, Krystyna (2017) „Zu kulturell bedingten kritischen Interaktionssituationen aus praktischer Sicht.“ [W:] Krystyna Mihułka, Małgorzata Sieradzka (red.), *Interlinguales und -kulturelles Sprachhandeln: interdisziplinäre Perspektiven*. T. 2. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego; 185-195.
- Nerlicki, Krzysztof (2009) „Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny”. *Neofilolog*, 32; 151–162.
- Pawłowska-Balcerska, Agnieszka (2017) *Kreatives Schreiben auf der Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und im Internet-Tandem*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pfeiffer, Waldemar (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Róg, Tomasz (2016) „Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją interkulturową”. *Neofilolog*, 47(2); 133-152.
- Sercu, Lies (2004) “Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond”. *Intercultural Education*, 15 (1); 73-90
- Siek-Piskozub, Teresa (2016) „Kompetencja międzykulturowa – koncepcje i wyzwania”. *Neofilolog*, 46(2); 137–152.
- Stankiewicz, Katarzyna, Anna Żurek (2017) „Od edukacji językowej do kształcenia (między)kulturowego. Nauczyciel języka obcego w wielu rolach”. *Języki Obce w Szkole*, 4; 21–25.
- Stork, Antje (2017) „Lernende im Dialog: Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht“. *Giessener Fremdsprachendidaktik online*, 10. [pobrane z http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13145/pdf/GiFon_10.pdf. 3.08.2019].
- Szczepaniak-Kozak, Anna (2010) „Interkulturowa kompetencja komunikacyjna z perspektywy nauczyciela języka angielskiego”. [W:] Maciej Mackiewicz (red.), *Kompetencja*

interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu; 125–136.

Torenc, Marta (2007) *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Wilczyńska, Weronika (2005) „Czego trzeba do udanej komunikacji interkulturowej”. [W:] Maciej Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej; 15-26.

Zajac, Jolanta (2012) „Kompetencje mediacyjne nauczyciela języków obcych w perspektywie interkulturowej”. *Języki Obce w Szkole*, 1; 14–21.

Zawadzka, Elżbieta (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.