

FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE INTERCULTURALĂ ÎN PREGĂTIREA ÎNȚĂLĂ A PROFESORILOR DE LIMBI STRĂINE

LECT. DR. FLORENTINA ALEXANDRU,
FACULTATEA DE LIMBI ȘI LITERATURI STRĂINE,
UNIVERSITATEA CREȘTINĂ "DIMITRIE CANTEMIR"

florentinaalexandru@yahoo.com

Abstract: *The competence is the skill of the individual to use his/her knowledge, action strategies, but also the emotional experiences and positive attitudes for overcoming intra- and/or intercultural communication situations. The core questions of the intercultural competence refer to adaptiveness of the individual to a specific communication situation and to his/her open, flexible, constructive, various reactions to the challenge of a cultural context, which is recognized as different. The expressions of the intercultural competence are even the ease of establishing interpersonal relationships and the success in the negotiation and comprehension of cultural meanings.*

Keywords: *competence, interculturality, communication, language education, teacher education, foreign language teachers.*

1. Școala - sistem deschis în societatea actuală

La începutul noului mileniu, Uniunea Europeană își propunea ca, până în anul 2010, să devină cel mai dinamic spațiu economic din lume, cu cel mai puternic sistem concurențial, într-o societate bazată pe știință. Realizarea acestor deziderate are implicații majore, în primul rând, la nivel educațional. Societatea, așa cum este ea dorită la nivelul întregii comunități europene, are nevoie de indivizi bine pregătiți. Formarea acestora presupune existența unor instituții școlare, care din punct de vedere organizațional, uman și tehnic sunt apte să răspundă la obiectivele și standardele de calitate cerute de Uniunea Europeană. Funcționarea în termeni optimi a organizațiilor școlare depinde însă de un sistem de educație, a cărui politică trebuie să aibă în vedere trei noțiuni centrale: calitate, acces și deschidere. Cercul se închide cu politica de stat, prin intermediul căreia se poate vedea în ce măsură fiecare stat înțelege sau nu că educația este o investiție fundamentală în asigurarea bunului mers al unei societăți.

Procesul educațional are loc în cadrul unor instituții, care sunt marcate de cultura spațiului geografic, politic și social în care funcționează. „Școală nu este o instituție impersonală. Cultura ei este îmbogățită de cultura elevilor, care o diversifică și o îmbogățează continuu” (Păun, 1999:26). Prin acest cumul cultural, la nivel vertical prin membrii aceleiași societăți și la nivel orizontal prin reprezentanții

diverselor culturi, școala propune formarea indivizilor în spiritul toleranței și al solidarității, fundamental fiind comportamentul intercultural.

Sistemul școlar este un sistem deschis (în accepția lui Luhmann), care „interacționează cu mediul în care funcționează, realizând cu acesta un schimb de materie, energie și informație”, el este „un ansamblu de elemente aflate în interdependență (în interior) și în interacțiune cu ambientul socio-economic și politic (în exterior)” (Păun, 1999:26, 28). Caracteristicile unui astfel de sistem sunt: globalismul, teleonomia, echifinalitatea, entropia și retroacțiunea.

Școala pulsează printr-o inimă, alimentată din două surse: profesori și elevi. Fiecare, prin rolul pe care îl exercită, are anumite așteptări față de instituție, de raportul elev-profesor și de procesul de predare/învățare în ansamblul său. Aceste așteptări diferă de la o societate la alta; ele fiind puternic marcate cultural, dimensiuni, precum distanța față de autoritate, masculinitate-feminitate, individualism-colectivism, determină stilurile de predare/învățare și de comunicare.

Societatea actuală, ea însăși aflată într-un proces de transformare profundă, impune măsuri de reformare a școlii la toate nivelurile. Având în vedere caracterul predominant conservator al sistemelor de învățământ, schimbarea nu poate avea loc decât printr-un efort concertat al tuturor componentelor sistemului. Instituția școlară trebuie să înțeleagă că nu este doar o organizație, care oferă cadrul general de învățare, ci ea însăși este „o organizație care învață” (learning organization)¹, dezvoltându-și în felul acesta „capacitatea de a se schimba prin procesele de învățare organizațională” (Păun, 1999:45).

Organizarea școlii reflectă de asemenea și o anumită „cultură a învățării”, și aici facem referire la funcția instituției școlare de a promova și de a produce învățarea. „Învățarea este un proces social, permanent legat de anumite contexte sociale și culturale. Cum se învață, cum se definește învățarea și ce semnificație i se atribuie, cine de la cine învață, ce împiedică învățarea sau cum se învață că învățarea este de prisos sau inutilă, și firește, ce se învață și ce anume trebuie învățat, toate acestea depind de fiecare context, în care are loc învățarea. Prin noțiunea de ‚cultura învățării’ se pune în discuție dependența contextuală a proceselor de învățare.” (Schubert, 1999:14). Cultura învățării face legătura între învățare și cultură, adică între acțiunea individului de a învăța și un context social, determinat istoric, dar modificabil, context în care se desfășoară această acțiune și pe care o influențează. Odată cu cultura învățării ia naștere o lume existențială, specifică participanților direcți la acest proces, educați și educatori, în care se regăsesc formele de învățare și stilurile de predare tipice pentru o anumită perioadă de timp, precum și orientările antropologice,

¹ Desemnează procesele de realizare dirijată și structurată a schimbării organizației, prin redefinirea, redimensionarea și restructurarea valorilor și comportamentelor colective, grupale. (Păun, 1999: 45).

psihologice, sociale și pedagogice din care au decurs acestea. Cultura învățării, în accepție constructivistă, se construiește prin interacțiune și comunicare. Condițiile cadru astfel create fac posibilă învățarea.

Factorul cheie în organizarea și funcționarea instituției școlare este însă omul, mai exact cadrul didactic, „cel care sfințește locul”. Reformarea școlii, în termenii societății multiculturale și plurilingve, care presupune, în primul rând, asimilarea și practicarea de noi comportamente, atitudini și valori, nu poate avea loc decât prin intermediul cadrelor didactice. Pentru a răspunde acestor noi cerințe este nevoie de o pregătire adecvată a personalului didactic, în care formarea academică de specialitate să fie dublată de o formare afectivă și relațională în sensul deschiderii către diversitatea culturală și lingvistică, deci al unei gândiri interculturale. Având în vedere transformările relativ rapide de la nivel macro, formarea cadrelor didactice trebuie gândită din perspectiva a două procese interdependente: procesul de pregătire inițială (formare inițială)² și procesul de pregătire continuă (formare continuă / *staff development*)³.

Aceleași cerințe se regăsesc și în formarea inițială a profesorilor de limbi străine. Accesibilitatea funcțională a cel puțin două limbi străine, devenită o competență cheie în aceeași măsură pentru educați, cât și pentru educatori, nu înseamnă la nivelul carierei didactice doar pregătirea în vederea predării unei limbi sau a două limbi străine. Profesorul de limbi străine trebuie să se familiarizeze, din perspectiva dimensiunii interculturale europene, cu concepte educaționale moderne: învățarea timpurie a limbilor străine, predarea bilingvă, didactica plurilingvismul, utilizarea tehnicii digitale în procesul didactic, învățarea autonomă, *language awareness*.

2. Obiectivele predării/învățării limbilor străine

Orice concept teoretic, care stă la baza elaborării unui program de formare inițială a profesorilor, trebuie să țină cont de obiectivele fiecărei discipline de învățământ/studiu și de faptul că aceste obiective se regăsesc la diferite paliere ale activității de predare și învățare. Astfel pentru limbile străine se pot identifica:

- obiective care legitimează disciplina de studiu, în speță limba străină, învățarea și predarea făcându-se în conformitate cu un plan de învățământ și cu o programă școlară;
- obiective interdisciplinare (domenii precum cultura străină, literatura străină, comunicarea, pragmatica, nu se regăsesc, în învățământul preuniversitar,

² Are ca obiectiv profesionalizarea pentru cariera didactică, prin asimilarea unui fond de cunoaștere și a unor capacități specifice domeniului.

³ Concept folosit cu precădere în sociologie și care desemnează procesul de dezvoltare și perfecționare profesională a unui individ, în cadrul unei organizații. Acest proces este ulterior formării profesionale inițiale și are un caracter permanent, fiind promovat și, prin urmare, dorit de către organizația în care activează individul.

sub forma unor discipline de învățământ de sine stătătoare, de aceea trebuie realizată o conexiune între diferitele discipline școlare, care au în tematica lor și astfel de conținuturi, și limba străină predată/învățată; în acest sens este necesară formarea unei capacități de lucru care să includă deopotrivă fenomenul lingvistic și cel cultural);

- obiective școlare generale, de exemplu, din perspectivă interculturală, formarea unui cetățean european.

În configurarea modelelor de formare inițială a profesorilor un rol important îl joacă încă alți doi factori: elevul, al cărui profil definește, în mare parte, coordonatele de învățare și de predare a fiecărei discipline de învățământ, și contextul social, economic, cultural și politic, în care se desfășoară activitatea didactică.

Pe lângă cerințele mediului social și aspirațiile indivizilor în dezvoltarea personalității, la formularea obiectivelor contribuie esențial și cercetarea, atât din domeniul științelor educației, cât și din domeniul disciplinei de învățământ. În ceea ce privește obiectivele învățării/predării limbilor străine, odată cu dezvoltarea cercetărilor în domeniul teoriei curriculum-ului, s-a produs o delimitare între **obiectivele de natură lingvistică, culturală și literară**, operându-se și o diferențiere între **dimensiunile cognitive, afective, sociale și acționale** (pragmatice) ale acestor categorii de obiective. Astfel, sub influența teoriilor behavioriste, începând cu mijlocul secolului trecut și până spre începutul anilor 1980, dominante erau obiectivele de natură lingvistică. Abilitățile lingvistice, concretizate sub forma unui comportament lingvistic în limba străină, se situează în centrul procesului de învățare/predare a limbilor străine. Prin abordarea comunicativ-pragmatică nu se produce o înlăturare a acestor obiective, însă noua perspectivă a condus și la o redescoperire și o reevaluare a obiectivelor de natură literară și mai ales culturală. Această reconfigurare a obiectivelor deja existente, în special sub presiunea mediului social, a dus la apariția unui nou obiectiv: interculturalitatea, care presupune și o integrare a celor patru dimensiuni amintite mai sus.

Obiectivele de predare/învățare, **de natură lingvistică**, au în vedere nu doar cunoașterea teoretică a sistemului gramatical al limbii țintă, ci mai ales formarea **deprinderilor lingvistice** (*skills*). În didactica limbilor străine acest lucru înseamnă procese de exersare și automatizare. Din perspectivă behavioristă, abilitățile - ascultat, vorbit, citit și scris - trebuie predate/învățate în această ordine, într-un mod izolat, fără a le combina sau integra. Evident problema cea mai importantă care se ridică este a transferului acestor abilități în situațiile concrete de comunicare. Abordarea funcționalistă/pragmatică aduce în prim plan **competența de comunicare** (Piepho 1974), care devine obiectivul central al procesului de predare/învățare a limbilor străine. Aceasta este o

competență complexă, bazată pe interacțiunea lingvistică, în contexte de comunicare autentice, fapt ce determină o stabilire punctuală, concretă a obiectivelor de predare/învățare, pe de o parte, și o orientare integrativă în ceea ce privește formarea abilităților de mai sus, pe de altă parte.

Un obiectiv, apărut relativ recent, în ultimul deceniu al secolului trecut, și care, între timp, a devenit indispensabil în întregul proces educațional, dar mai ales în cel de predare/învățare a limbilor străine, este **interculturalitatea**, care reactualizează obiectivele de natură culturală și literară și se concretizează prin **competența de comunicare interculturală**. Inițial ideea de interculturalitate însemna, de fapt, o cunoaștere a trecutului și a prezentului mediului cultural țintă, o simplă identificare a asemănărilor și a diferențelor între spațiile culturale de origine și țintă, cu alte cuvinte o cunoaștere de suprafață a vieții culturale și spirituale a mediului străin, fără a stimula reflecția și înțelegerea, întreaga acțiune polarizându-se în jurul a ceea ce generic poartă denumirea de „elemente de cultură și civilizație”. Totuși, „atât cunoașterea culturală, cât și preocuparea cu literatura, în procesul de predare/învățare a limbilor străine, nu sunt scopuri în sine, ci ele trebuie să contribuie la înțelegerea ‚realității’, a gândirii, a acțiunii și a normelor și valorilor societății din țările în care se vorbește limba străină.” (Krumm, 2003:119). Prin învățarea/predarea limbilor străine se formează competența de acțiune interculturală, „în sensul capacității de a îmbina experiențele sociale personale cu cele ale străinilor.” (Ministerul Culturii, 1993: 53, art. 53, apud. Krumm, 2003:119).

Interculturalitatea atrage după sine dezvoltarea altor câteva obiective secundare, care contribuie, de fapt, la realizarea acestui obiectiv central al procesului actual de predare/învățare a limbilor străine, și anume:

- plurilingvismul – stimularea învățării mai multor limbi (la nivel receptiv și/sau productiv), folosind însă aceleași unități de timp, ceea ce impune o formulare riguroasă a acestui obiectiv, pornind de la cunoștințele de limbă străină deja existente;
- învățarea interculturală – învățarea prin experiență lingvistică și culturală;
- învățarea autonomă – capacitatea de a continua procesul de învățare a limbilor străine, în mod independent, și după terminarea perioadei de școlaritate;
- transdisciplinaritatea – integrarea a mai multor discipline de învățământ în care se regăsește dimensiunea interculturală;
- specializarea lingvistică pe domenii de specialitate – posibilitatea de a utiliza limba străină în diferite contexte profesionale.

În condițiile generate de noua conjunctură europeană, dar și mondială, **standardul de calitate al procesului de predare/învățare a limbilor străine** trebuie să țină seama de următoarele obiective:

- **capacitatea de comunicare;** având în vedere că aproximativ 60% din europeni își achiziționează cunoștințele de limbi străine în școală, aceasta trebuie să-i pregătească să facă față oricărei situații de comunicare din viața cotidiană sau profesională; procesele de comunicare tot mai complexe determină și o anumită progresie în procesul de predare/învățare a limbilor străine, care trebuie să corespundă nivelurilor de cunoaștere și de competență, stabilite prin *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* (Consiliul Europei 2000); în felul acesta se asigură un progres continuu, vizibil în învățare, pe de o parte, și se stimulează interesul de durată pentru învățarea limbilor străine, pe de altă parte;

- **interacțiunea;** concretizarea formelor de comunicare o reprezintă interacțiunea; în vederea dobândirii capacității de a interacționa în limba străină, formele de interacțiune specifice limbii țintă și marcate de cultura țintă trebuie să constituie obiectul procesului de predare a limbilor străine; în cele mai multe situații însă sunt prelucrate doar formele de interacțiune caracteristice și impuse de procesul didactic; introducerea formelor concrete de interacțiune, în procesul didactic, ar face posibilă contextualizarea lor într-un amplasament instituțional formal, fapt ce ar conduce la aplicarea unor procedee interacționale, care le pot influența elevilor, în mod pozitiv, atenția, percepția și prelucrarea cognitivă;

- **interculturalitatea;** fără îndoială gestionarea optimă a unui proces interacțional, cu interactanți din medii culturale și lingvistice diferite, nu se reduce doar la o întrebuintare, mai mult sau mai puțin corectă, a limbii străine, în funcție de situația de comunicare, ci presupune și o raportare la sistemul cultural țintă; realizarea acestui obiectiv depinde de ceea ce se numește competența de comunicare interculturală, competență care trebuie să includă cel puțin două limbi străine și anumite disponibilități afective și comportamentale; deși acest lucru înseamnă un efort mărit din partea elevului, el poate fi compensat printr-o extindere corespunzătoare a învățării pe tot parcursul vieții;

- **centrarea procesului didactic pe elev;** în predarea limbilor străine, ca și în predarea altor discipline, acest lucru înseamnă un grad de autonomie ridicat în procesul de învățare, autonomie care presupune și relaționarea cu experiențele lingvistice și culturale individuale, rezultate din socializare, din contactul direct cu membrii altor spații lingvistice și culturale și din preocuparea personală, extrașcolară cu limba străină țintă; în felul acesta se dezvoltă capacitatea de reflectare și implicit de conștientizare lingvistică și socioculturală, din perspectiva învățării unei limbi străine.

3. Formarea competenței de comunicare interculturală în pregătirea inițială a profesorilor de limbi străine.

Modul constructiv de a lucra cu o multitudine culturală și cu diferite reprezentări valorice, în planul relațiilor interumane, nu mai reprezintă doar o calificare a managerilor din organizațiile transnaționale; în anii următori, acest lucru va deveni un obiectiv general în formarea și dezvoltarea personalității unui

individ. Cheia conviețuirii și a cooperării în mediile pluriculturale, în opinia majorității celor care se ocupă de gestionarea interacțiunii în astfel de medii, o reprezintă **competența de comunicare interculturală**, care a devenit astfel, de mai bine de două decenii, un concept foarte vehiculat, ale cărui semnificații și dimensiuni nu au fost încă definitiv determinate.

În opinia cercetătorilor William Gudykunst și Young Kim, competența de comunicare interculturală presupune o dublă localizare, ceea ce implică abordarea ei din două unghiuri: „Din primul punct de vedere, competența se află ‚în interiorul’ comunicatorului, iar din cel de-al doilea competența este ‚între’ comunicatori.” (1992: 232). Gudykunst amplifică noțiunea de competență incluzând și aspectul de interacțiune, care presupune și o evaluare socială a interactanților, în funcție de calitatea procesului de comunicare. Comportamentul dezvoltat în procesul de comunicare poate fi evaluat pe baza a două dimensiuni: **adecvarea** comportamentului comunicativ la situația de comunicare dată (*appropriateness*) și **eficiența** comportamentului comunicativ (*effectiveness*), concretizată în realizarea obiectivelor de comunicare propuse.

Comunicarea interculturală este însă un proces dinamic, care, presupunând mișcarea dintr-un spațiu cultural în altul, aduce în prim plan, mereu, alți interactanți, fiecare marcat de caracteristicile culturii proprii. Competența de comunicare interculturală nu se limitează, prin urmare, doar la o anumită cultură, ci ea implică „*adaptabilitatea cognitivă, afectivă și operațională a sistemului interior al unui individ la toate sistemele de comunicare interculturală*” (Kim, 1991:259). Pentru desfășurarea corespunzătoare a unui proces de comunicare interculturală, luând în calcul acest aspect al schimbării relativ frecvente și rapide a mediului cultural, dar și cele trei dimensiuni – cognitivă, afectivă și operațională – care alcătuiesc competența de comunicare interculturală, înseamnă că interactanții trebuie să dispună de:

- *o conștiință interculturală* [conștiință de sine, flexibilitate cognitivă, inițiativă, cunoaștere culturală (norme, valori), cunoștințe istorice, politice, economice, cunoașterea rolurilor, inteligență socială, cunoștințe de specialitate, toleranță față de ambiguitate];

- *o sensibilitate interculturală* [motivație și interes față de alte culturi, acceptarea diversității și a diferențelor culturale, empatie, capacitate de adaptare, respect față de tradițiile și obiceiurile altor culturi, toleranță, răbdare, obiectivitate] și

- *un comportament intercultural* [competență socială, competență interacțională, competență lingvistică, strategii de evitare a neînțelegerii și de explicare a înțelegerii greșite, metacomunicare, modalități de abordare a prejudecăților, stereotipurilor și clișeelelor].

Competența de comunicare interculturală nu este un fapt static și nici rezultatul doar al unui proces de învățare sau al unei experiențe personale. Stăpânirea unei limbi străine sau/și existența unui fond de cunoaștere explicit

despre particularitățile culturale ale unui mediu, identificat ca diferit de cel propriu, nu asigură nimănui competența necesară pentru a face față situațiilor de comunicare interculturală. Formarea și dezvoltarea competenței de comunicare interculturală este complexă, multidimensională și variată, depinde de situația de comunicare și implică patru dimensiuni interdependente: dimensiunea cognitivă, dimensiunea afectivă, dimensiunea acțională și dimensiunea reflexivă.

Michael Byram (1997) face, de altfel, deosebirea dintre „*competența interculturală (intercultural competence)*”, însemnând, în accepția sa, capacitatea de a interacționa în limba maternă cu oameni din alte spații culturale și lingvistice, și „*competența de comunicare interculturală (intercultural communicative competence)*”, care se referă la capacitatea de comunicare într-o limbă străină. În mod similar, face diferența dintre învățarea interculturală, care vizează însușirea anumitor cunoștințe, moduri de comportament, competențe și reprezentări, avându-i în centrul atenției, în special, pe migranți, și procesul intercultural de predare și învățare a limbilor străine, care se orientează mai mult spre cel, pe care Byram îl numește „*vorbitor intercultural (intercultural speaker)*” (Byram, 1997:38) și care în situațiile de comunicare dovedește competențe care depășesc aspectul strict lingvistic, definatorii fiind competențele din sfera socioculturală și din cea socială. „Un vorbitor intercultural [este] cineva, care are o competență diferită de cea a vorbitorului nativ, cineva care este capabil să vadă și să stabilească relații între limbi și culturi, mai bine decât cineva care încearcă, și de obicei nu reușește, să imite un vorbitor nativ. Competența de vorbitor intercultural este de asemenea dificil de dobândit și cei mai mulți dintre cei care învață limbi străine nu-și vor atinge scopul, însă ei vor dobândi, totuși, un anumit nivel din această competență (...)” (Byram 1999:364).

Un punct de plecare în formarea competenței (inter)culturale îl reprezintă, de obicei, relația dintre cultura de plecare/origine și cultura țintă/străină. Această relație se bazează, în primul rând, pe sensibilitatea individului față de cultura țintă, dar și pe strategiile de comunicare, dezvoltate în funcție de situația de comunicare, și pe modul în care acestea pot fi aplicate și modificate într-un proces interacțional intercultural. În formarea acestei competențe trebuie să se țină seama însă și de alte aspecte, cum ar fi: funcția de mediator cultural între cultura proprie și cea străină, funcție pe care o poate îndeplini, în principiu, orice persoană cunoscătoare a unei limbi străine și implicit a contextului cultural țintă, însă doar profesorul de limbi străine este capabil să facă acest lucru în mod profesionist, abilitatea de a rezolva, într-un mod pozitiv și totodată constructiv, confuziile, înțelegerile greșite și situațiile conflictuale generate de diferențele culturale, depășirea prejudecăților, a stereotipurilor și a clișeeilor.

Formarea competenței interculturale presupune, după cum arată și Bennet (1993), un proces de sensibilizare a educatului, care la începutul procesului de

învățare a unei limbi străine se caracterizează, în general, printr-o atitudine etnocentrică, care poate duce la o respingere categorică a elementelor noi, necunoscute, diferite din cultura țintă. Fazele acestui proces de sensibilizare prin interacțiunea cu o altă cultură variază mergând de la forme negative extreme, cum ar fi apărarea principiilor culturale proprii, punându-se un accent deosebit pe etnocentrism, trecând prin diminuarea diferențelor, ca urmare a unei recunoașteri, însă superficiale, a deosebirilor culturale, și până la acceptarea unor reprezentări, a unor modele comportamentale și a unor concepții despre lume, diferite de cele proprii. Acest proces de adaptare, caracterizat de sensibilitatea fiecărui individ față de un context străin și de capacitatea acestuia de a-și schimba sistemul de referință, conduce inevitabil la obiectivul enunțat mai sus, și anume acela de formare a competenței interculturale, care, în cele din urmă, se concretizează într-un sistem integrativ, în care sunt incluse atât asemănările, cât și diferențele culturale. Alptekin (2002) vede în competența de comunicare interculturală „o aculturație” a individului, care prin pătrunderea într-un alt sistem de referință ajunge la o nouă perspectivă asupra lumii înconjurătoare.

Întrebarea care se pune este, dacă, în vederea obținerii unui utilizator de limbă străină competent, este suficientă doar formarea competenței interculturale. Mulți autori, printre care Habermas, Chomsky, Piepho, accentuează obiectivul eminent socio-cultural al procesului de predare și învățare a limbilor străine, excluzând astfel componenta lingvistică. Chiar și multe din definițiile competenței interculturale au o viziune unilaterală. O astfel de perspectivă poate sugera însă o subordonare a scopurilor cognitive ale învățării unei limbi străine celor afectiv-emoționale, cum ar fi empatie, toleranță, înțelegere, care devin astfel prioritare. Până în prezent, nu există dovezi argumentate științific, din care să rezulte că experiențele pozitive făcute în plan afectiv pot avea efecte favorabile în dobândirea capacităților lingvistice practice. De asemenea, competența interculturală, oricât de amplă ar fi ea, nu poate influența în mod pozitiv comportamentul unei persoane, nici în mediul cultural propriu, nici în cel străin.

O delimitare strictă între competența de comunicare și cea interculturală nu este posibilă, deoarece ambele coexistă, implicându-se una pe cealaltă, iar utilizarea unei limbi presupune un microcontext situațional într-un macrocontext cultural. În prim plan trebuie puse, sub aspect comparativ, elementele lingvistice și culturale, care diferă din punct de vedere al formei și al funcției în limba maternă și în limba străină, respectiv în cultura proprie și în cea străină, în felul acesta contribuindu-se la transmiterea și formarea atât a competenței de comunicare, cât și a competenței interculturale. **Formularea adecvată a obiectivului trebuie să fie, după cum arătam și mai sus: competența de comunicare interculturală.**

Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare și Portofoliul lingvistic european (Consiliul Europei 2000), în forma lor orientativă, încearcă să stabilească, printre altele, și competențele care trebuie formate, astfel încât beneficiarul unui curs de limbă străină, oricare ar fi acest beneficiar: elev, student sau adult, să devină un utilizator competent al limbii străine învățate. Cadrul european comun face referire la două categorii de competențe: **competențe generale și competențe de comunicare** (unități de competențe – Docking 1994), fiecare dintre ele reprezentând un cumul de mai multe competențe parțiale (elemente de competență – Docking 1994), de la *competențele generale (savoirs)*, reprezentate de „un sistem de referințe culturale care structurează cunoașterea implicită și explicită a unei culturi” (Byram/Zarate 1994), trecând prin *competența individuală (savoir-être și savoir s’engager)* care face referire la identitatea, personalitatea și atitudinea generală a unui individ, atitudine caracterizată de „un angajament critic față de cultura străină” (*savoir s’engager*) și de „capacitatea și dorința de a abandona atitudinile și percepțiile etnocentrice și capacitatea de a stabili și de a menține o relație între cultura proprie și cultura străină” (*savoir-être*) (Byram, 1997: 54) și până la cunoașterea procedurală (*savoir-faire*) alcătuită din acele abilități practice, din viața cotidiană sau/și profesională, concretizate în convenții, norme și rutine, și a căror percepere corectă permite o abordare interculturală a situației de comunicare și *capacitatea de a învăța și a înțelege (savoir-apprendre și savoir-comprendre)* reprezentând modul în care cel care învață o limbă străină observă, participă activ la noile experiențe și integrează noile cunoștințe de natură lingvistică și culturală în fondul său de cunoaștere deja existent.

4. Concluzii

Procesul actual de predare și învățare a limbilor străine, având ca obiectiv central comunicarea, vizează, de fapt, un conținut integrativ care să dea o perspectivă unitară celor trei dimensiuni: cunoașterea limbii și a culturii țintă (*dimensiunea cognitivă*), comportamentul față de cultura țintă (*dimensiunea afectivă*), competența de comunicare (*dimensiunea pragmatică*), elementele lingvistice și cele de cultură și civilizație formând o unitate indisolubilă. Esențială în acest sens este, după cum am arătat mai sus, competența de comunicare interculturală, reprezentând capacitatea de a comunica eficient cu oameni din diverse culturi, care sunt percepute ca fiind diferite de cultura proprie.

După cum competențele de specialitate și cele strategice nu pot exista independent de competențele individuale și sociale, la fel competența interculturală nu ar trebui tratată ca o competență de sine stătătoare, ci numai în context cu celelalte competențe, cu mențiunea că se face referire la o situație de comunicare cu elemente culturale diferite. Într-un sens foarte larg, competența de comunicare interculturală înseamnă capacitatea individului de a percepe, recunoaște, accepta și înțelege un context cultural străin, de a se comporta

adecvat și flexibil, în funcție de situația de comunicare, răspunzând în felul acesta așteptărilor interlocutorilor săi din alte culturi, de a conștientiza diferențele și asemănările culturale dintre cultura proprie și cea străină, de a relativiza propria cunoaștere prin interogare și decentrare și de a-și păstra, totuși, identitatea culturală.

BIBLIOGRAFIE

1. Alptekin, C., (2002), „*Towards intercultural communicative competence*” în *ELT*. În: *ELT Journal* vol. 56/1, Oxford, Oxford University Press, 57-64.
2. Bennet, M., (1993), „*Towards Ethnorelativism, A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*”, în: Plaige, M. R., (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, Intercultural Press, 21-71.
3. Byram, M., (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
4. Byram, M., (1999), „*Developing the intercultural speaker for international communication*” în: Chambers/Baoill (ed.), *Intercultural Communication and Language Learning*, Dublin, 17-35.
5. Council of Europe (2000), *A Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
6. Gudykunst, W. / Kim, Y. Y., (1992), *Communicating with Strangers*, London, McGraw-Hill.
7. Krumm, H. J., (1993), *Grenzgänger-das Profil von Deutschlehrern in einer vielsprachigen Welt*. În: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 277-286.
8. Păun, E., (1999), *Școala - abordare sociopedagogică*. Iași, Polirom.
9. Schubert, V., (1999), „*Lernkultur. Umrisse und Probleme eines deutsch-japanischen Vergleichs*”, în: Schubert, V. (ed.), *Lernkultur, Das Beispiel Japan*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 14-25.