

# MEDIUL EDUCAȚIONAL ÎNTRE OMOGENITATE ȘI DIVERSITATE CULTURALĂ

FLORENTINA ALEXANDRU\*

florentinaalexandru@yahoo.com

**Abstract:** *Language learning occupies a privileged position in the education of the modern individual, whose existence means a permanent confrontation with diversity and difference. In the foreign language teaching and learning, this process takes place an encounter with a new culture that is more or less different from the own culture. The foreign language teaching and learning process should consider therefore two coordinates: the linguistic competence and the cultural competence. This knowledge finds its application in interaction, joint action and communication. The foreign language teaching and learning process is a cross-cultural dialogue which enables the practice of diversity. This contribution based on the data from an empirical investigation focuses on the way in which the intercultural dimension is perceived in the educational process.*

**Keywords:** *diversity, education, foreign language, cross-cultural dialogue, intercultural communication competence.*

## 1. Limbile străine și dialogul intercultural

Contextul european actual, marcat, pe de o parte, de fluidizarea granițelor naționale, iar, pe de altă parte, de același pluriculturalism și același plurilingvism ca în toată existența sa de până acum, doar că diversitatea, diferența, alteritatea nu se mai doresc a fi forme de delimitare între indivizi, ci modalități de îmbogățire a existenței umane, suportă transformări în plan social și economic care, la rândul lor, impun modificări și în plan educațional. Astfel, limbile străine, care, până nu demult, erau considerate un obiect de studiu facultativ, static, închis, chiar elitărist, devin acum unul din punctele nodale ale rețelei educaționale. Cunoașterea limbilor străine girează într-un sens larg accesul individului la viața socială și succesul în viața profesională. Reușita deplină nu depinde însă doar de competența lingvistică în limba țintă, ci și de un cumul de competențe de comunicare și socioculturale care să permită atât

---

\* Lect. univ. dr., - Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

abordarea, perceperea, interpretarea și înțelegerea mediului străin/țintă, cât și dialogul intercultural.

De remarcat este faptul că migraționismul ultimelor decenii poate fi considerat un prim impuls în cercetarea procesului de predare și de învățare a limbilor străine din perspectivă interculturală, studiile concentrându-se, în mod deosebit, asupra *bilingvismului* și a promovării limbilor materne și a culturilor de origine a migranților, cu precădere, în spațiul școlar formal. În felul acesta, s-a delimitat o direcție de cercetare foarte bine reprezentată atât de Europa occidentală, prin Franța, Germania, Anglia, Austria, Elveția și, mai recent Italia și Spania, cât și de America de Nord. Un al doilea impuls a venit din zona mobilității persoanelor, în interes profesional sau turistic, fapt ce a atras după sine o supralicitare a comunicării. Două direcții de cercetare s-au delimitat în acest sens: *limbile străine ca obiect de studiu obligatoriu*, cu tot ceea ce implică acest lucru – predare, învățare, conținuturi, didactică, metodică, evaluare<sup>1</sup> – și *învățarea timpurie a limbilor străine*. Un aspect încă destul de puțin cercetat este cel al **predării/învățării limbilor străine din perspectivă interculturală în contexte relativ omogene** din punct de vedere etnic, cultural și lingvistic, așa cum este cazul în majoritatea instituțiilor de învățământ din România, făcând abstracție de zonele cu populație minoritară.

Omogenitatea asigură, în principiu, un climat de încredere, fără de care interacțiunea umană a fost și este încă de neconceput. În condițiile globalizării economice actuale, nu mai putem vorbi însă de o astfel de stabilitate. Deplasarea între diferite spații culturale și confruntarea cu o diversitate de sisteme valorice fac ca omogenitatea culturală să nu mai fie un lucru de la sine înțeles. Prin integrarea în contexte acționale diferite, în cele mai multe cazuri din spații geografice variate, individul este „*constrâns*” la dezvoltarea unor identități multiple, este supus unui proces de hibridizare, de creolizare.<sup>2</sup>

Acceptarea transformărilor, în primul rând de natură culturală, și adaptarea la noul context existențial, *contextul intercultural*, presupun trei aspecte definitorii: o deschidere a gândirii prin punerea față în față a ceea ce este străin, divers, altfel cu ceea ce este cunoscut, identic, la fel, respectându-se astfel alteritatea și identitatea multiplă, o relativizare, după

---

<sup>1</sup> A se vedea în acest sens: *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Consiliul Europei, 2001.

<sup>2</sup> A se vedea în acest sens și Hannerz, U. (1996): *Transnational Connections*. Londra.

cum spune Bourdieu a „*propriului câmp cultural*”<sup>3</sup>, care înseamnă interogarea și negocierea fondului comun de cunoaștere, precum și o capacitate de comunicare care să depășească formele comunicării interpersonale, intraculturale.

Cunoașterea unui alt spațiu cultural a început dintotdeauna prin procesul de învățare a limbii utilizate în acel spațiu, deci al unei limbi străine. Procesul de predare și învățare a unei limbi străine, care poate primi atributul *intercultural*, are un dublu rol: pe de o parte, de menținere a identității prin conștientizarea limbii materne și a culturii proprii, și pe de altă parte, de dezvoltare a câmpurilor de acțiune prin formarea unei competențe de comunicare interculturală.

## 2. Pedagogia diversității socioculturale

Pedagogia diversității socioculturale, un concept al postmodernismului, „*desemnează generic un cumul de reacții de răspuns și de strategii de gestionare a pluralității în spațiul educațional*” (Nedelcu, 2005:105). Școala ca instituție socială este marcată, prin definiție, de diferență și diversitate, chiar în medii omogene din punct de vedere cultural, etnic și lingvistic, numai că, în cele mai multe țări europene și extraeuropene, tendința era, până nu de mult, de uniformizare, de formare în spiritul unor norme și reguli, fără a respecta și, mai ales, a valoriza alteritatea. Acest lucru este mult mai vizibil și are și alte conotații atunci când intervine diferența de identitate culturală și lingvistică. Promovarea pedagogiei diversității socioculturale înseamnă: toleranță, nediscriminare pe temeiul niciunui criteriu rasial, religios, etnic, politic, sexual, cu alte cuvinte afirmarea multiculturalității.

Problema diversității culturale și, implicit, lingvistice, în spațiul social și cel educațional, cunoaște, în Europa occidentală, începând cu mijlocul secolului trecut, odată cu apariția valului migraționist cauzat de aspecte economice, dar și politice, mai multe abordări<sup>4</sup> de la *abordarea*

---

<sup>3</sup> Bourdieu, P. (1983): *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. În: Kreckel, R. (ed.): *Soziale Ungleichheit. Soziale Welt*, volum special nr. 2, 183-198.

<sup>4</sup> Există mai multe clasificări cronologice ale educației interculturale și implicit ale pedagogiei, această instabilitate asupra periodizării fiind cauzată în mare parte de lipsa de sincronizare dintre teorie și practică. Un exemplu în acest sens este etapizarea educației interculturale pe faze de acțiune, datorată lui Wolfgang Nieke, care în decurs de 24 de ani a cunoscut deja mai multe modificări. În 1986 autorul identifica trei faze, în 1995 patru, iar în 2000 cinci. În această lucrare vom rămâne la varianta cu patru faze, ea fiind cel mai frecvent utilizată în cercetare și care are mai multă relevanță pentru un context omogen în care are loc predarea/învățarea unei limbi străine.

*asimilaționistă* (1960-1980) bazată pe o *pedagogie compensatorie* (Ausländerpädagogik), și pe un *model al deficienței*, trecând prin *abordarea multiculturalistă* (1980-1990) și cea *universalistă*, cărora le corespunde *pedagogia interculturală*, centrată pe *modelul diferenței*, și până la *abordarea pluralistă* (după 1995) care aduce, în prim plan, *pedagogia diversității socioculturale*, bazată pe un *model al pluralității*.

Această abordare pedagogică, precum și modelul aferent consideră că diversitatea lingvistică, socială, culturală, economică, istorică nu mai reprezintă un „monopol al minorităților”, ci o caracteristică a societății contemporane în totalitatea ei. Conflictul social poate fi dezbătut într-un cadru deschis, elevii învățând că formele existențiale pot fi oricând supuse modificării. Plurilingvismul este o normalitate și chiar o necesitate; în plan social, este tot mai evidentă atitudinea pluriculturală, care promovează comunicarea între culturi și un mediu al toleranței și al respectului reciproc. *Competența de comunicare interculturală* devine o componentă de bază în formarea personalității individului și în dialogul intercultural.

În dezvoltarea ideii de interculturalitate în predarea și învățarea limbilor străine, în contexte atât eterogene cât și omogene, se pot identifica, având în vedere abordările menționate mai sus, patru aspecte importante:

1. trecerea de la pedagogia interculturalității la pedagogia diversității socioculturale, prin care diversitatea nu mai este nici negată, nici marginalizată;

2. trecerea, în plan educațional, de la simpla reacție la fenomenul migraționist la dezvoltarea unui concept cuprinzător al învățării interculturale;

3. trecerea de la simpla preocupare cu limbile migrantilor la promovarea plurilingvismului natural și a învățării a cel puțin două limbi străine, în afară de limba maternă, întâlnirea interlingvistică constituind primul pas în acomodarea cu diversitatea;

4. trecerea de la achiziția strict lingvistică a limbilor străine la o abordare complexă a acestora, ținând cont de aspecte de natură culturală, sociolingvistică și pragmatică, obiectivul fundamental fiind formarea competenței de comunicare interculturală.

Tendința actuală este, prin urmare, de trecere de la pedagogia interculturală la cea a diversității socioculturale, în care diversitatea culturală nu mai este negată, dialogul și înțelegerea fiind posibile. Acest tip de pedagogie „se înscrie în căutarea unei logici a păcii, care se dorește a fi una dintre verigile active în sfera educativă. Ea are pretenția de a participa, în

*școală, la crearea colectivă a unui spațiu cultural care acceptă, înserează, reelaborează semnificațiile culturale ale membrilor diferitelor comunități în contact” (Perregaux, 1999:123). Perspectiva dominantă a pedagogiei diversității socioculturale este deci cea a unei societăți pluriculturale, care se bazează pe trei principii: egalitate, recunoaștere și înțelegere.*

Educația interculturală și, implicit, pedagogia diversității socioculturale aduc în prim plan dimensiunea subiectivă și relațională, acțiunea comună și dialogul, concentrându-se pe experiența individuală și pe ansamblul personalității individului. Prin luarea în considerare a acestei dimensiuni, atenția se focalizează pe următoarele aspecte: înțelegere, respect, decentrare, relativizare, adaptare, negociere, dialog intercultural, (auto)cunoaștere, individul păstrându-și însă autonomia de sine. Acceptarea diversității culturale înseamnă însă și o preocupare mult mai intensă pentru limbile străine, de la cele cu o arie largă de răspândire până la limbile minoritare, regionale și chiar dialecte, stimulându-se plurilingvismul natural ca o formă de învățare a comportamentului tolerant față de diversitate.

### **3. Studiu empiric**

Având în vedere cele expuse mai sus s-a elaborat o strategie de cercetare a cărei coordonată este modul de percepere a dimensiunii interculturale în predarea/învățarea limbilor străine în medii educaționale omogene din punct de vedere lingvistic și cultural<sup>5</sup>.

Ca instrument de lucru s-a folosit chestionarul și pentru a obține rezultate concludente s-a optat pentru un eșantion eterogen din punct de vedere al nivelului de pregătire, al vârstei și al ocupației. Totuși, s-a urmărit să existe un grad mic de variație privind sfera de activitate, prin implicarea directă a tuturor respondenților în procesul de predare și de învățare a limbilor străine, persoane care activează în medii școlare preponderent omogene. Această țintă ne permite să identificăm dacă există diferențe de percepere a dimensiunii interculturale și în ce măsură formarea competenței de comunicare interculturală reprezintă o nevoie atât pentru executanții cât și pentru beneficiarii procesului de predare/învățare a limbilor străine.

Colectivitatea cercetată a inclus un număr de 650 de persoane, distribuția pe categorii a subiecților fiind următoarea: 50 de cadre

---

<sup>5</sup> Cercetarea este mult mai amplă, aici prezentăm doar datele referitoare la perceperea dimensiunii interculturale de către subiecții implicați în procesul de predare/învățare a limbilor străine.

didactice universitare din domeniul filologic, 200 de profesori de limbi străine din învățământul preuniversitar, 200 de studenți la facultățile de limbi și literaturi străine, posibili viitori profesori de limbi străine și 200 de elevi. În felul acesta s-au luat în considerare toate cele patru verigi implicate în acest proces educațional.

**Ipotezele cercetării sunt:**

1. Dacă procesul de predare și învățare a unei limbi străine implică și o dimensiune interculturală, atunci aceasta este prezentă în învățare indiferent de gradul de omogenitate al mediului cultural și lingvistic de lucru.

2. Dacă învățarea unei limbi străine înseamnă cunoașterea și înțelegerea deopotrivă a limbii și a culturii țintă, dar și autocunoașterea și reflecția asupra propriului fond de cunoaștere, atunci acest proces implică un dialog intercultural care se bazează pe o competență specifică, și anume competența de comunicare interculturală.

**4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor cercetării**

**Întrebarea 1:** „*Considerați că o limbă străină se poate preda și respectiv învăța fără a face referire la elementele de cultură și civilizație specifice limbii țintă?*” (A1, A1, A2, 1)<sup>6</sup>.

Utilizând gruparea cadrelor didactice universitare, a celor preuniversitare, a studenților și a elevilor, în funcție de întrebarea de mai sus, s-au obținut următoarele distribuții de frecvențe, pe baza cărora s-au calculat mărimile relative de structură (vezi *Tabelul 1*).

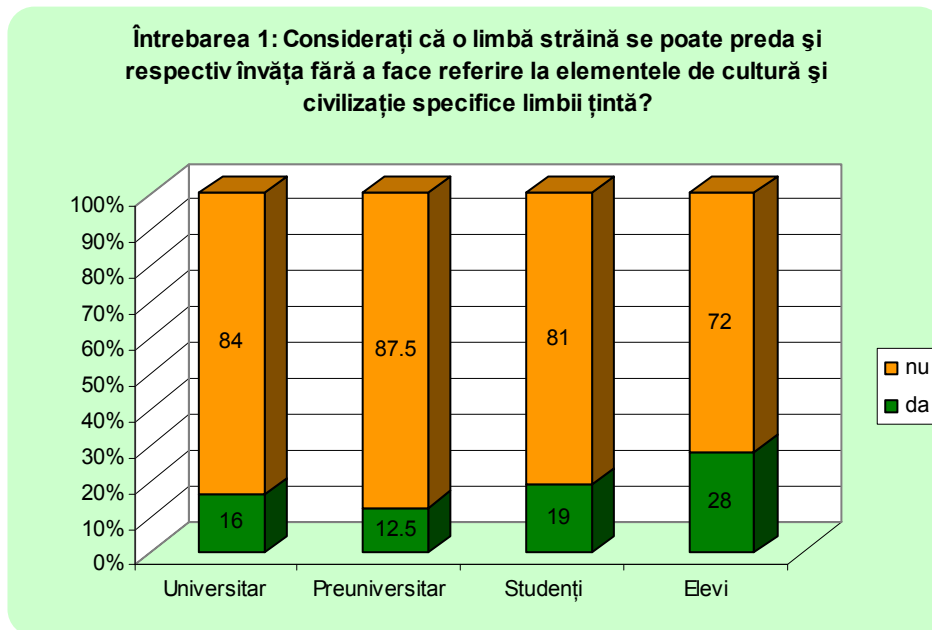
**Tabelul 1: Distribuția de frecvențe și structura procentuală pentru cele patru loturi de repondenți**

Varianta	Nr. persoane				Structura %			
	Univ.	Preuniv.	Stud.	Elevi	Univ.	Preuniv.	Stud.	Elevi
Da	8	25	38	56	16.0	12.5	19.0	28.0
Nu	42	175	162	144	84.0	87.5	81.0	72.0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>200</b>	<b>200</b>	<b>200</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

---

<sup>6</sup> Notația din paranteză reprezintă secțiunea din chestionar, unde se află întrebarea, și numărul întrebării, pentru fiecare lot de repondenți, în ordinea următoare: cadre didactice universitare, profesori de limbi străine din mediul preuniversitar, studenți și elevi..

Figura 1 - Întrebarea 1



La o primă vizualizare a reprezentării grafice (fig.1) se pot distinge două structuri: un prim lot format din cadre didactice universitare și din profesori de limbi străine din învățământul preuniversitar și un al doilea lot alcătuit din studenți și elevi. Structura la această întrebare este diferită pentru cele două categorii de intervievați.

În subeșantionul de personal didactic, ponderea persoanelor care au ales varianta „Nu”, este de 84% la personalul universitar și de 87,5% la cel preuniversitar, în timp ce în categoria studenți - elevi este de doar 81% și respectiv 72%. Această situație se datorează modului de percepere a importanței „elementelor de cultură și civilizație” în predarea/învățarea limbilor străine. Prin compararea structurii variantei „Nu” la personalul didactic preuniversitar cu cea a elevilor se constată o diferență de aproximativ 10 puncte procentuale. Aceasta denotă faptul că părerile personalului universitar și cele ale studenților sunt mai uniforme decât cele ale profesorilor de limbi străine din învățământul preuniversitar și ale elevilor.

De asemenea, procentul cel mai ridicat pentru varianta „Da” - 28%, în cazul elevilor, poate avea mai multe explicații:

1. concentrarea, în primul rând, pe formarea competențelor lingvistice în limba țintă, neacordându-se o atenție deosebită contextualizării culturale a limbii învățate, deși, după cum se poate vedea

în reprezentarea grafică, personalul didactic preuniversitar consideră, în procentul cel mai ridicat din categoriile intervievate (87,5%), că elementele de cultură și civilizație pot fi definitorii în procesul de predare și de învățare a unei limbi străine;

2. prezența într-o măsură mult prea mică a elementelor de cultură și civilizație în materialele didactice utilizate în procesul de predare și de învățare a limbilor străine;

3. lipsa de atractivitate în prezentarea contextului cultural țintă, acesta având mai mult un caracter „artificial”, care nu corespunde așteptărilor „de autenticitate” ale elevilor;

4. închistarea didactică prin nepromovarea unei abordări comparative între limba / cultura de origine și cea țintă, care să-i stimuleze elevului reflecția socioculturală și lingvistică și în același timp să-l facă să conștientizeze relația de interdependență dintre limbă și cultură.

Per ansamblu este de remarcat că *atât predarea, cât și învățarea unei limbi străine nu se pot realiza făcând abstracție de elementele de cultură și civilizație specifice limbii țintă*, procesul didactic presupune, prin urmare, includerea dimensiunii culturale. Includerea elementelor de cultură și civilizație, specifice limbii țintă, în procesul de predare și învățare a limbilor străine este considerată ca esențială de peste 95% dintre repondenți, deși pentru un procent relativ ridicat de studenți și elevi (făcând corelația cu întrebarea anterioară, media variantei de răspuns „Da” este de 23,5%) însușirea unei limbi străine nu înseamnă și cunoașterea și familiarizarea relativă cu cultura țintă. Din perspectiva beneficiarilor actului didactic s-ar putea spune că procesul de învățare a unei limbi străine poate decurge și fără însușirea unor repere culturale specifice limbii țintă. Constatăm însă o părere aproape uniformă a celor două categorii de cadre didactice, și anume că *în procesul de predare și învățare a limbilor străine este necesară prezența elementelor de cultură și civilizație specifice limbii țintă*.

Deși relația dintre limbă și cultură este perfect justificată, dacă ne gândim doar la faptul că fenomenul cultural se manifestă în cea mai mare parte prin limbă, vreme îndelungată profesorii de limbi străine au pierdut din vedere „*funcția de intermediere a limbii în construcția socială a culturii*” (Kramsch, 1996:5). O cauză a acestei abordări în predarea limbilor străine este și separarea foarte strictă, în special, în învățământul superior de specialitate, a domeniilor de studiu – limbă/lingvistică, literatură, cultură și civilizație – fapt ce a condus inevitabil la considerarea competenței



culturale ca o competență distinctă și nu ca o componentă constantă și funciarmente necesară a competențelor lingvistice de ascultare, citire, scriere și vorbire. Faptul că repondenții celor patru loturi apreciază într-un procent mare (elevi/studenti) și foarte mare (cadre didactice) că dimensiunea culturală este parte integrantă a procesului de învățare/predare a limbilor străine, demonstrează o bună ancorare a acestora în viața socială.

**Întrebarea 2:** *În procesul de predare/învățare a unei limbi străine se realizează o comunicare interculturală?* (A3, A3, A3, 2)

**Tabelul 2 - Distribuția de frecvențe și structura procentuală pentru toate cele patru loturi de repondenți**

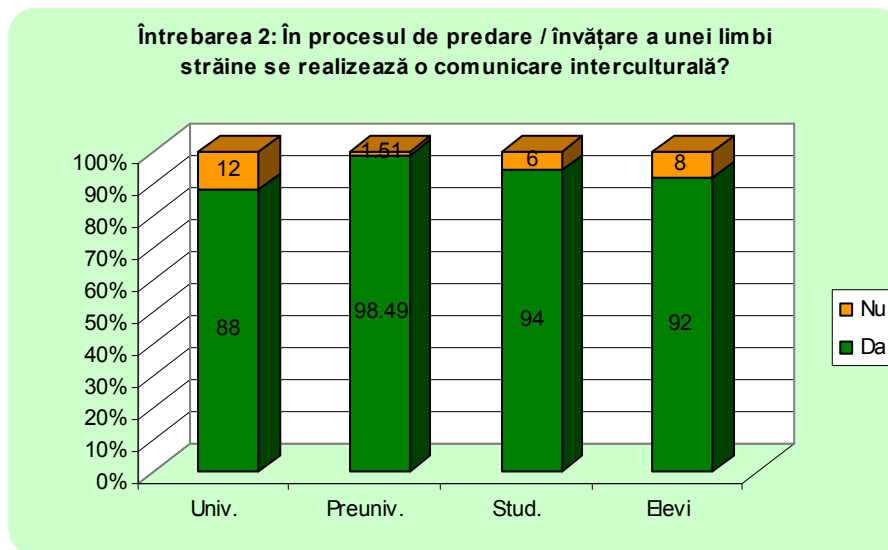
Varianta	Nr. persoane				Structura %			
	Univ.	Preuniv.	Stud.	Elevi	Univ.	Preuniv.	Stud.	Elevi
Da	44	196	188	184	88.0	98.49	94.0	92.0
Nu	6	3	12	16	12.0	1.51	6.0	8.0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>199</b>	<b>200</b>	<b>200</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

Deși în cazul studiului de față dialogul dintre profesorul de limbi străine și cursant<sup>7</sup>, la orice nivel de vârstă și de pregătire s-ar afla acesta, este unul între reprezentanți ai aceleiași culturi și vorbitori ai aceleiași limbi materne, peste 90% din intervievați consideră că în procesul de predare/învățare a unei limbi străine se realizează o comunicare interculturală. Acest fapt dovedește că profesorul de limbi străine este perceput, atât la nivelul clasei socio-profesionale din care face parte, cât și de către beneficiarii actului didactic, ca o persoană transfrontalieră și transculturală. Rolul de intermediar cultural îi permite profesorului preluarea anumitor attribute specifice culturii țintă, prin el realizându-se practic contactul direct cu mediul cultural străin/țintă. Cei mai convinși de acest lucru, după cum arată imaginea grafică (vezi Figura 2), sunt profesorii de limbi străine din învățământul preuniversitar (98,5%), care conștientizează faptul că, în comunitatea școlară ei, întruchipează cultura țintă, și studenții (94%), care în etapa de aprofundare a unei limbi străine încep să-și asume pe lângă rolul de intermediari lingvistici și pe cel de

<sup>7</sup> Termenul cursant îl folosim cu caracter generic pentru toți cei care învață limbi străine, inclusiv din sistemul de educație formal.

intermediari culturali (vezi Tabelul 2). Prin urmare, în procesul de predare și învățare a unei limbi străine are loc o întâlnire între cultura de origine și cultura țintă, realizându-se astfel un dialog intercultural, chiar și într-un context omogen din punct de vedere cultural și lingvistic.

Figura 2 - Întrebarea 2



Prin această formă de interacțiune se încearcă stabilirea rolului componentei culturale în procesul de predare/învățare a unei limbi străine, mai ales atunci când între ipotezele și orizonturile de așteptări ale interlocutorilor apar rupturi, cu alte cuvinte, atunci când sunt sesizate diferențe. În interacțiunea dintre profesorul de limbi străine și elev/student, ca în orice întâlnire interculturală, ia naștere un context nou, hibridizat, ca urmare a prezenței elementelor culturale diferite, ceea ce Bhabha<sup>8</sup> denumește „un al treilea spațiu care nu trebuie pur și simplu să revizuiască ori să inverseze dualitățile, ci să reevalueze bazele ideologice ale separării și diferenței” (Bhabha, 1992:58). Acest spațiu este spațiul dialogului intercultural.

**Întrebarea 3:** *Considerați că unul din obiectivele pregătirii inițiale a profesorilor de limbi străine trebuie să fie formarea competenței interculturale a acestora?* (A5, A5, A5)

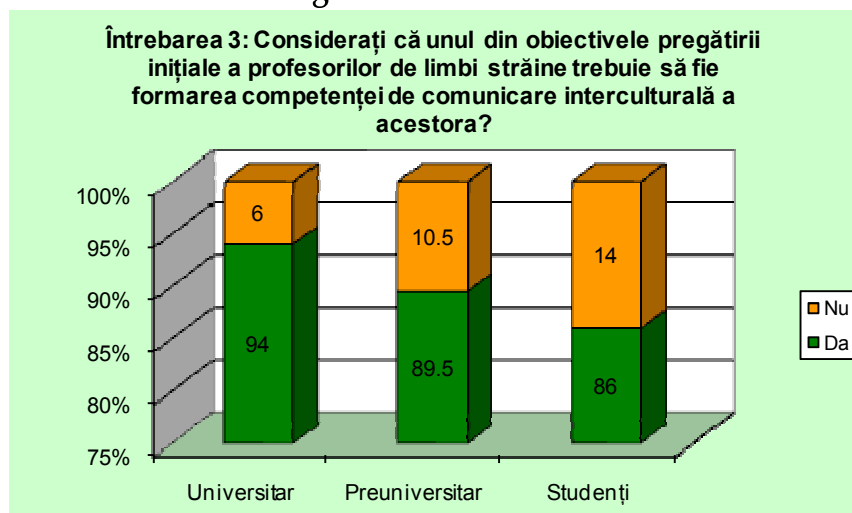
<sup>8</sup> Bhabha (1992): *Post-colonial authority and post-modern guilt*. În: L. Grossberg / P. Nelson / P. Treichler (coord.): *Cultural Studies*. London: Routledge, 56-66.

**Tabelul 3 - Distribuția de frecvențe și structura procentuală pentru loturile de repondenți: cadre didactice universitare, profesori de limbi străine din învățământul preuniversitar și studenți**

Varianta	Nr. persoane			Structura %		
	Univ.	Preuniv.	Stud.	Univ.	Preuniv.	Stud.
Da	47	179	172	94,0	89,5	86,0
Nu	3	21	28	6,0	10,5	14,0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>200</b>	<b>200</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Formarea competenței interculturale constituie pentru 90% din intervievați un obiectiv primar al formării inițiale a profesorilor de limbi străine (tabelul 3). Această convingere prezintă grade diferite, în funcție de nivelul de pregătire a repondenților. Necesitatea prezenței acestui obiectiv în programul de formare inițială a profesorilor de limbi străine are gradul cel mai ridicat la categoria cadrelor didactice universitare (94%) (fig. 3). În mod evident, cu cât crește numărul și diversitatea experiențelor directe în spații multiculturale, cu atât mai mult se resimte nevoia formării și dezvoltării competenței interculturale.

**Figura 3 - Întrebarea 3**



## 5. Concluzii

Din perspectiva acestei analize cu privire la modul de percepere a dimensiunii interculturale în procesul de predare și învățare a limbilor străine se pot formula următoarele concluzii:

- Învățarea unei limbi străine înseamnă deopotrivă cunoaștere și înțelegere a limbii și a culturii țintă (dimensiunea cognitivă), ele fiind considerate obiective centrale ale procesului didactic.

- În procesul de predare și de învățare a limbilor străine, se exersează dialogul intercultural, a cărui realizare depinde de comportamentul față de cultura țintă (dimensiunea afectivă) și de competența de comunicare (dimensiunea pragmatică) și nu de gradul de omogenitate culturală și lingvistică.

- Esențială în formarea vorbitorului intercultural este competența de comunicare interculturală.

- Competența de comunicare interculturală are un rol semnificativ atât în viața socială, cât și în cea profesională.

- Orele de limbi străine și profesorii de limbi străine sunt factori determinanți în formarea competenței de comunicare interculturală.

- Profilul profesional al profesorului de limbi străine, format pentru un context educațional omogen sau eterogen din punct de vedere cultural și lingvistic, este definit de un cumul de competențe, alcătuit din competențele didactice și pedagogice generale și din cele specifice predării limbilor străine, cum ar fi: competența de comunicare interculturală, competența de a interacționa, competența de a se adapta la stiluri de predare diferite din punct de vedere cultural, competența de a transpune teoriile în didactica interculturală.

## BIBLIOGRAFIE

1. Allemann-Ghionda, C. / Perregaux, C. / De Goumoëns, C., (1999), *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg, Editions universitaires.

2. Bauman, Z., (1996), *Moderne und Ambivalenz, Das Ende der Eindeutigkeit*. Frankfurt/M.

3. Beck, Ulrich / Giddens, A. / Lash, S., (1996), *Reflexive Modernisierung-Eine Kontroverse*, Frankfurt/M, Suhrkamp.

4. Byram, M., (1999), *Developing the intercultural speaker for international communication*. În: Chambers/Baoill (ed.), *Intercultural Communication and Language Learning*, Dublin.

5. Cucos, C., (2000), *Educația-Dimensiuni culturale și interculturale*, Iași, Polirom.

6. Hofstede, G., (1986), *Cultural differences in teaching and learning*. În: *International Journal of Intercultural Relations*.

7. Huntington, S. P., (1996), *Der Kampf der Kulturen, Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München – Wien.
8. Loenhoff, J., (1992), *Interkulturelle Verständigung: zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation*, Opladen, Leske und Budrich.
9. Thomas, A. (coord.), (1991), *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*, Saarbrücken.
10. Thomas, A. (coord.), (1996), *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen: Hogrefe.
11. Welsch, W., (1995), *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*, Frankfurt/M, Suhrkamp.
12. Welsch, W., (2000), *Transkulturalität – zwischen Globalisierung und Partikularisierung*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*.