PRACE NAUKOWE UNIWERSYTETU EKONOMICZNEGO WE WROCŁAWIU
Nr 17 — 2008
Komunikacja marketingowa w Europie wielu kultur językowych

Marianna Agnieszka Pietrus-Rajman

Studium Języków Obcych Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu

ROLA NIEWERBALNYCH FORM POWITANIA KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI KOMUNIKATYWNEJ I INTERKULTUROWEJ W ASPEKCIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

1. Wstęp

Umiejętność skutecznego porozumiewania się i komunikowania w językach obcych została uznana w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady (z grudnia 2006 roku)[1] jako jedna z ośmiu kluczowych kompetencji, „których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia"[2]. Odgrywa ona także ważną rolę w nowocześnie rozumianym procesie nauczania języków obcych, który można uznać za skuteczny i zwieńczony sukcesem tylko wówczas, gdy uczący się w konkretnej sytuacji może dokonać aktywizacji nabytych umiejętności i kompetencji językowych w celu poprawnego nadania i zrozumienia komunikatu językowego, jak również adekwatnego do sytuacji zachowania świadczącego nie tylko o znajomości niezbędnego słownictwa, gramatyki funkcjonalnej, głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka, ale także konwencji społecznych, aspektu kulturowego i zmienności języka. Musi być on więc w stanie w miarę swobodny sposób poruszać się w innej niż własna kulturze, to znaczy interaktywnie działać w kontekście interkulturowym. Od każdego uczącego się języków obcych oczekuje się zatem, że w czasie komunikowania się uaktywni on cały szereg kompetencji (znajomości werbalnych i niewerbalnych umiejętności i sprawności), które pozwolą mu na realizację komunikatywnych działań i zadań ponad granicami językowymi i kulturowymi. Nastawienie takie spowodowało, że na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci do głównych celów nauczania języków obcych zaliczona została najpierw kompetencja komunikatywna, a następnie kompetencja interkulturowa.

---

[1] [Zalecenie Parlamentu Europejskiego…].
[2] [Zalecenie Parlamentu Europejskiego…, s. 4].

2. Komunikacja niewerbalna jako część składowa kompetencji komunikatywnej

Pojęcie kompetencji komunikatywnej zostało wprowadzone na początku lat siedemdziesiątych, a więc przed zdefiniowaniem pojęcia kompetencji interkulturowej, przez antropologa i socjolingwistę Della Hymesa[3], który kompetencję komunikatywną określił jako gramatyczną, psycholingwistyczną, socjokulturową i dającą się praktycznie zastosować wiedzę przyswojoną w procesie uczenia się języka oraz umiejętność jej wykorzystania w odpowiednich kontekstach[4]. Dell Hymes rozszerzył zatem definicję kompetencji gramatycznej Chomskego[5] o kompetencję komunikatywną i w jednym pojęciu zawarł zarówno kompetencję językową, jak i umiejętność posługiwania się językiem w jakiejś konkretnej sytuacji (*performance*). Do tego bardzo szeroko rozumianego pojęcia kompetencji komunikatywnej nawiązywali później Jürgen Habermas[6], Bernhard Badura[7] i Dieter Baacke[8].

Inną często cytowaną definicją kompetencji komunikatywnej jest definicja podana przez Michaela Canale'a[9] i Merrill Swain[10], którzy obok kompetencji gramatycznej i socjolingwistycznej wyróżniają także kompetencję dyskursu oraz kompetencję strategiczną. Kompetencja strategiczna rozumiana jest przez nich jako „opanowanie werbalnych i niewerbalnych strategii komunikowania się"[11]. W tym ujęciu zostało więc także uwzględnione znaczenie niewerbalnych strategii komunikacyjnych, które mówiący stosuje równocześnie ze strategiami werbalnymi, „gdy dojdzie do przerwania komunikacji werbalnej między osobami uczestniczącymi w rozmowie, na przykład z powodu niewystarczającej kompetencji w pozostałych trzech obszarach kompetencyjnych[12]".

Strategie niewerbalnego komunikowania się są także częścią składową definicji kompetencji komunikatywnej sformułowanej w 1988 roku przez Lisę Duquette[13]. Duquette wróżnia pięć kompetencji, które wspólnie tworzą kompetencję komunikatywną: kompetencję językową, socjolingwistyczną, socjokulturową, strategiczną oraz referencyjną. Kompetencja strategiczna oznacza, podobnie jak u Canale'a i Swain, umiejętność zastosowania komunikacyjnych strategii językowych i pozaję-

---

[3] Porównaj: [Hymes 1972, s. 269-293].
[4] Porównaj: [House 1996].
[5] [House 1996].
[6] [Habermas 1970].
[7] [Badura 1971].
[8] [Baacke 1973].
[9] [Canale 1983].
[10] [Swain 1985, s. 235-153].
[11] Porównaj: [House 1996].
[12] W zakresie kompetencji gramatycznej, socjolingwistycznej lub kompetencji dyskursu porównaj: [House 1996].
[13] [Duquette 1988, s. 86].

zykowych zgodnie z intencją komunikującego się w pewnym określonym działaniu językowym.

Także Henri Boyer[14] kompetencję komunikatywną rozumie jako sumę komponentów semiotycznych, socjopragmatycznych i etnosocjokulturowych, takich jak komponenty dyskursu i umiejętności posługiwania się językiem w pewnej określonej sytuacji. Komponenty semiotyczne zawierają, obok umiejętności i sprawności, także wyobrażenia i nastawienia, które odnoszą się nie tylko do języka i jego systemów fonologicznego, fonetycznego, leksykalnego, semantycznego i gramatycznego, ale również do innych systemów towarzyszących wypowiedziom werbalnym, a więc do gestykulacji, mimiki i grafiki.

Marie-Therese Claes[15] dokonuje dalszego zróżnicowania i w ramach kompetencji komunikatywnej wyróżnia: komponenty językowe, parajęzykowe (gestykulację, mimikę, język ciała), socjolingwistyczne, socjokulturowe, strategiczne i − podobnie jak Boyer – także komponenty dyskursu i umiejętności posługiwania się językiem w pewnej określonej sytuacji. Parajęzykowe środki wyrazu są więc tutaj tak samo ważne jak pozostałe cztery elementy składowe i współdecydują o sukcesie uczącego się, gdy komunikuje się on w języku obcym.

Europejski system opisu kształcenia językowego[16] oferujący wspólną dla całej Europy podstawę do opracowywania planów nauczania, zaleceń programowych, egzaminów, podręczników[17] zawiera obszerny opis kompetencji językowych zarówno ogólnych, jak i komunikacyjnych[18]. „Określone sytuacje komunikacyjne wymagają od użytkowników języka/uczących się wykonywania różnych zadań i podejmowania różnych czynności, do realizacji których wykorzystują swoje kompetencje wynikające z ich dotychczasowych doświadczeń. (...) Wszystkie rodzaje kompetencji, jakimi dysponuje użytkownik języka, wpływają w ten lub inny sposób na jego sprawność komunikacyjną i mogą w związku z tym być uważane za składniki kompetencji komunikacyjnej”[19]. W europejskim systemie opisu kształcenia językowego podkreślony został więc fakt, że wszystkie aspekty kompetencji komunikatywnej, a więc także i niewerbalne, odgrywaj ważną rolę w procesie glottodydaktycznym. Stanowią one część składową kompetencji ogólnych i wymieniane są jako jeden z elementów wiedzy socjokulturowej. „Znajomość konwencji rządzących językiem ciała jest częścią kompetencji socjokulturowej użytkownika języka/uczącego się”[20]. Komunikacja niewerbalna towarzyszy działaniom językowym w formie czynności praktycznych, które obejmują wskazywanie, pokazywanie

---

[14] [Boyer 1991, s. 59-60].

[15] [Claes 2002, s. 39-41].

[16] [Europejski system… 2003].

[17] [Europejski system… 2003 , s. 13].

[18] W wielu artykułach i publikacjach pojęcia kompetencji komunikatywnej i kompetencji komunikatywnej stosowane są zamiennie.

[19] [Europejski system… 2003, s. 94].

[20] [Gemeinsamer europäischer…2001, s. 105].

i nawiązywanie do czynności, zdarzeń, faktów i przedmiotów oraz w formie środków paralingwistycznych, do których należą mowa ciała (gesty, mimika, postawa, kontakt wzrokowy, kontakt fizyczny i dystans), pozalingwistyczne środki akustyczne, środki prozodyczne[21]. Wszystkim użytkownikom europejskiego systemu opisu kształcenia językowego zaleca się rozważenie „paralingwistycznych środków wyrazu, które uczący się będzie rozumiał i stosował/do których rozumienia i stosowania powinien zostać przygotowany/które powinien umieć rozumieć i stosować"[22], jak również „paratekstowych środków wyrazu, które uczący się będzie rozpoznawał, rozumiał i stosował/do których rozpoznawania, rozumienia i stosowania powinien zostać przygotowany/które powinien umieć rozpoznawać, rozumieć i stosować"[23].

3. Kompetencja interkulturowa oraz nowe wyzwania wobec dydaktyki nauczania języków obcych

Na początku lat dziewięćdziesiątych Rada Europy sformułowała zarówno ogólne, jak i szczegółowe cele nauczania języków obcych. Wśród celów ogólnych znalazły się zarówno cele podstawowe, takie jak ukształtowanie świadomości interkulturowej oraz pozytywnego nastawienia wobec innych języków, jak również wypracowanie postawy tolerancji w stosunku do odmiennych kultur[24]. Decyzją z 1995 roku Rada Europy wprowadziła wobec nauczycieli języków obcych obowiązek podnoszenia kwalifikacji zawodowych i umiejętności językowych, dokonywania analiz stosowanych strategii nauczania oraz metodyki zajęć z języka obcego, a także aktualizowania wiedzy na temat kultury kraju, którego języka nauczają[25]. W 2002 roku Rada wezwała wszystkie kraje członkowskie do zwiększenia troski o to, by w programach nauczania i celach pedagogicznych promować pozytywne nastawienie wobec innych języków i kultur oraz już w nauczaniu wczesnoszkolnym rozwijać interkulturowe umiejętności komunikowania się[26]. Zalecenia te i liczne wskazówki Rady Europy towarzyszyły w latach dziewięćdziesiątych debacie, jaka toczyła się wokół zależności między językiem i kulturą, ich wzajemnego powiązania oraz znaczenia kompetencji interkulturowej w nauczaniu języków obcych.

W dyskusji prowadzonej w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych wokół pojęć kompetencji interkulturowej, interkulturowej wiedzy, komunikacji i interkulturowej umiejętności komunikowania się wzięło udział wielu naukowców i eksper-

---

[21] [Europejski system… 2003, s. 84-85].
[22] [Europejski system… 2003, s. 85].
[23] [Europejski system… 2003].
[24] Porównaj: [Shiels 1993]
[25] [Qualitative Verbesserung... 1995].
[26] Porównaj: [Sprachenvielfalt und Erwerb… 2001].

tów. Opinie wygłoszone przez np. B. Buttjesa[27], L. Bredellę[28], W. Delanoya[29], J. House[30] i A. Knapp-Potthoffa[31] znalazły swój wyraz w opracowaniu interkulturowych treści nauczania i w nowych koncepcjach glottodydaktycznych.

W zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z grudnia 2006 roku[32] czytamy, że „Kompetencja porozumiewania się w obcych językach wymaga znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz **świadomości głównych typów interakcji słownej** i rejestrów języka. Istotna jest również **znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego** i zmienności języków”[33]. Niewystarczający stopień opanowania kompetencji komunikatywnej i interkulturowej przez użytkownika języka obcego utrudnia komunikację i proces porozumiewania się, prowadzi często do zakłóceń w komunikacji, powstawania nieporozumień, wystąpienia niepożądanych reakcji u rozmówcy, a nawet może wywołać konflikty. W komunikacie językowym ważną rolę odgrywa nie tylko to, co zostało powiedziane, ale także jego aspekty niewerbalne, które powinny zostać uwzględnione w nauce języków obcych. W centrum procesu glottodydaktycznego powinno znaleźć się przede wszystkim to, co w innym kręgu kulturowym, w kulturze docelowej jest odmienne, co mogłoby utrudniać przebieg komunikacji i swobodne poruszanie się w obszarze interkulturowym, uniemożliwić zmianę czy też przejście z języka ojczystego do języka docelowego. Zagadnienie różnic interkulturowych musi zatem zostać włączone do procesu glottodydaktycznego, a co za tym idzie − nauczanie języków obcych musi uwzględniać pewne określone aspekty innej kultury, kompleksowość procesu komunikatywnego, a więc uwzględniać jego aspekty zarówno werbalne, jak i niewerbalne.

4. Rutyny i rytuały dnia codziennego

Każde społeczeństwo charakteryzuje się pewnymi „normami komunikacyjnymi”, które regulują komunikację werbalną i niewerbalną. Te niepisane prawa określają, co, w jakiej sytuacji i do kogo może lub nie może zostać powiedziane lub, mówiąc inaczej, może zostać nadane w ramach komunikatu językowego. Każdy język ma więc obok reguł gramatycznych także reguły, które mówią, w jaki sposób należy się witać lub żegnać, jakie normy obowiązują na przykład w czasie dyskusji, w jaki sposób udziela się pochwały lub wyraża krytykę. Takie formy wypowiedzi pisemnych, ustnych lub zachowania nazywane są rutynami. Rutyny są zazwyczaj wynikiem powtórzeń, są względnie stałymi wzorami stosowanymi w pewnych sytuacjach

[27] [Buttjes 1991, s. 2-8].
[28] [Bredella 1999, s. 85-116].
[29] [Delanoy 1999, s. 11-30].
[30] [House 1996].
[31] [Knapp-Potthoff 1997, s. 181-203].
[32] [Zalecenie Parlamentu Europejskiego…].
[33] [Zalecenie Parlamentu Europejskiego…, s. 5], wyróżnienie autorki referatu.

w sposób prawie zautomatyzowany[34]. Niektóre z nich, określone w sposób bardzo dokładny, nazywane są rytuałami (np. rytuał obchodzenia pewnych uroczystości – składania życzeń z okazji urodzin). Wszyscy uczestnicy procesu komunikacyjnego działają w określonej sytuacji wobec pewnego schematu zachowań. Partnerzy komunikacji wychodzą więc z założenia, że ten schemat zachowań jest im obojgu znany. Jeżeli jednak jeden z nich ignoruje formy rytualne lub stosuje je w sposób błędny, może to prowadzić do trudności na płaszczyźnie wzajemnych relacji[35]. Nieprzestrzeganie reguł rytuałów ma oczywiście, podobnie jak nieprzestrzeganie reguł gramatycznych, swoje konsekwencje, choć są one zupełnie innej natury. Konsekwencje te mogą na przykład w obszarze gospodarczym przesądzać o niepowodzeniu w realizacji projektów międzynarodowych. Wydaje się to mieć znaczenie przede wszystkim tam, gdzie gospodarka znajduje się w fazie transformacji i gdzie wiele zagadnień i obszarów jest wprowadzanych, nowych i nie przebiega jeszcze zgodnie ze wzorami rutyn. Poza tym wiele rutyn językowych i pozajęzykowych jest wynikiem tła kulturowego i wykazuje istotne różnice w zależności od kraju. Już w samym obszarze niemieckojęzycznym można wyróżnić różne formy powitania, zarówno werbalne, jak i niewerbalne. W Austrii zalecany jest na powitanie uścisk dłoni, obejmowanie jest raczej nieprzyjęte. W Szwajcarii natomiast, witając się, należy podać rękę, młodzi ludzie jednak całują się na powitanie w policzki. W Niemczech, przynajmniej na terenie tak zwanych starych krajów związkowych, uścisk dłoni nie jest już tak popularny jak dawniej i pojawia się raczej w sytuacjach oficjalnych. Wszystkie formy powitania cechują w wyrazie większa swoboda i elastyczność, czasami osoby witają się tylko skinieniem głowy lub podniesieniem w górę dłoni, obejmowanie się jest zwyczajowo przyjęte wśród osób zaprzyjaźnionych, a całowanie się występuje dość rzadko.

Wszystkie kontakty i akty komunikacyjne określone są zazwyczaj ramami rytualnymi, które wyznaczają rozpoczęcie i zakończenie rozmowy. Adekwatne zachowanie (werbalne i niewerbalne) w czasie powitania jest dla uczącego się języka obcego nadzwyczaj istotne wówczas, gdy chce on nawiązać lub kontynuować kontakty. Znormalizowane zachowanie przy powitaniu umożliwia więc z jednej strony rozpoczęcie rozmowy w ogóle, ponieważ sygnalizuje gotowość partnera komunikacji do komunikacji i świadczy o nabyciu przez niego w tym zakresie kompetencji komunikatywnej i interkulturowej, z drugiej strony jest wyrazem pewnego porządku społecznego, w którym żyją partnerzy rozmowy. Werbalne i niewerbalne formy powitania są w rytuale powitania nośnikami przynależności społecznej i odzwierciedlają płaszczyznę wzajemnych relacji.

---

[34] Porównaj: [Lüger 1993].

[35] W każdym wypowiadanym komunikacie możemy wyróżnić cztery płaszczyzny komunikacji: płaszczyznę rzeczową (formalną), płaszczyznę autoportretu (autoprezentacji), płaszczyznę wzajemnych relacji oraz płaszczyznę apelu (według [Von Thun 1981]).

5. Gestykulacyjne i mimiczne formy powitania

Wszystkie formy powitania można ogólnie podzielić na dwie grupy: gestykulacyjne oraz mimiczne. Zachowanie partnerów komunikacji w czasie powitania determinowane jest na wstępie przez postawę i ruch ciała oraz gesty. To niewerbalne zachowanie jest decydujące dla wstępnej oceny partnera komunikacji, przesądza o tym, czy postrzegany jest on jako sympatyczny, czy też niesympatyczny, o tym, czy wytworzą się wobec niego pewne uprzedzenia. W południowych krajach europejskich partnerzy rozmowy poszukują dość bliskiego kontaktu z rozmówcą, co stoi w sprzeczności z kulturowo ukształtowanymi oczekiwaniami mieszkańców Europy Północnej. Różnice te mogą stale prowadzić do nieporozumień: dążenie do bliskości przez Europejczyków z południa może zostać odebrane jako pewna nachalność, natomiast chęć zachowania dystansu przez Europejczyków z północy − jako ewentualne usiłowanie wycofania się z nawiązania kontaktu.

Gestykulacyjne formy powitania

Do gestykulacyjnych form powitania zaliczane są:

– powitanie przez pochylenie głowy lub górnej części ciała,
– powitanie przez podanie i uścisk dłoni,
– powitanie przez objęcie,
– powitanie przez pocałunek w dłoń[36].

Mimiczne formy powitania

Do mimicznych form powitania należą:

– powitanie przez nawiązanie kontaktu wzrokowego (spojrzenie),
– powitanie uśmiechem[37].

6. Znaczenie komunikacji niewerbalnej dla kształtowania kompetencji komunikatywnej interkulturowej oraz procesu glottodydaktycznego

Nie ulega wątpliwości, że podręczniki do nauczania języków obcych, curricula, a przede wszystkim metodyka i dydaktyka nauczania języków obcych muszą w większym stopniu uwzględniać interkulturowe aspekty zachowań zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych, tak aby mogły efektywnie przyczyniać się do podniesienia stopnia opanowania kompetncji interkulturowej, akceptacji, a co za tym idzie − do porozumienia i zrozumienia między przedstawicielami różnych kultur. Nowocześnie rozumiane nauczanie języków obcych powinno u uczących się wykształcić umiejętność postrzegania różnic interkulturowych i mogących pojawić się nieporozumień jeszcze zanim dojdzie do rzeczywistej konfrontacji z użytkownikami

[36] Szczegółowy opis poszczególnych form gestykulacyjnych patrz: [Pietrus-Rajman 1998, s. 137-139].

[37] [Pietrus-Rajman 1998, s. 139].

języka docelowego i inną kulturą. Marie-Thérése Claes uważa, że język jest jednym z ważnych komponentów kultury i komunikacji, którego każdy może się nauczyć. Wymienia ona także inne *explicit and tacit aspects of culture*[38], które pozostają w ścisłym związku z językiem: *expressive meaning, connotation, usage: politeness and formality, nonverbal communication expressive vs. reserved communication styles, the context of communication and cognitive styles*[39]. Claes podkreśla, że znaczenie pozajęzykowych elementów w komunikacji może być różne w zależności od typu kultury, z którego wywodzą się użytkownicy języka. W kulturach słabo uzależnionych od kontekstu (*low-context cultures*) to, co zostało zwerbalizowane, wyraża dokładnie to, co rozmówca miał na myśli, natomiast w kulturach uzależnionych od kontekstu (*high-context cultures*) słowa nie są tak ważne jak sposób, w jaki są wypowiadane, tzn. tak ważne jak niewerbalna płaszczyzna komunikatu i kontekst. Sprawny przebieg komunikacji w jednym z języków będących częścią *high-context cultures* jest zadaniem znacznie trudniejszym niż w jednym z przynależących do *low-context cultures*, ponieważ *body language can be completely misunderstood, and gestures have different meanings in different cultures. Gestures are to be avoided in intercultural situations, because one is often rude without realising*[40].

Jeśli zatem użytkownik języka komunikuje się w języku obcym i nie wie, jaki rodzaj zachowania niewerbalnego uważany jest przez natywnych użytkowników za znormalizowany i zwyczajowo przyjęty w danej sytuacji, jakiego rodzaju zachowania komunikacyjnego się od niego oczekuje, wreszcie z jakimi sankcjami powinien się liczyć, jeśli nie postąpi zgodnie z pewnymi regułami, to można by było mu zalecić, by spróbował zrezygnować z niewerbalnych środków wyrazu. Nie jest to jednak możliwe, gdyż zachowanie niewerbalne sterowane jest zazwyczaj przez podświadomość i dlatego jest działaniem i reakcją instynktowną. W związku z tym w nauczaniu języków obcych niezbędne jest uwzględnienie niewerbalnych aspektów komunikacji, przy czym szczególnemu uwzględnieniu powinno podlegać to, co jest w innym kręgu kulturowym odmienne i co mogłoby utrudnić lub uniemożliwić komunikację.

Literatura

Baacke D., *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*, Juventa, Münche 1973.

Badura B., *Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation*, Frommann, Stuttgart 1971.

Boyer H., *Eléments de socilinguistique – Langue, communication et société*, Dunond, Paris 1991.

Bredella L., *Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [w:] W. Delanoy, L. Bredella, *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Narr, Tübingen 1999.

[38] [Claes 2003, s. 3].

[39] [Claes 2003, s. 2].

[40] [Claes 2003, s. 3].

Buttjes D., *Interkulturelles Lernen im Englischunterricht*, „Der Fremdsprachliche Unterricht" 1991, 25-1.

Canale M., *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*, [w:] J. Richards, R. Schmidt, *Language and Communication*, Longman, London 1983.

Claes M.T., *Intercultural Communication Introduced*, [w:] UNESCO Conference on Intercultural education: From International Exchanges to Intercultural Communication: Combining Theory and Practice, Jyväskylä, Finland 2003, http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/emicc/claes.rtf.

Claes M.T., *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français languae de spécialité*, „Le français au service des activités économiques. Dialogues et Cultures", nr 47, FIPF, Brüssel 2002.

Delanoy W., *Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?,* [w:] W. Delanoy , L. Bredella , *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Narr, Tübingen 1999.

Duquette L., *La créativité dans les practiques communicative*, [w:] A.M. Boucher, Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère, de Boeck-Wesmael, Brüssel 1988.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt, Berlin 2001.

Habermas J., *Über Sprachtheorie. Einführende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz*, Verein Gruppe Hundsblume, Wien 1970.

House J., *Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*, Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1996.2, http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-3/beitrag/house.htm

Hymes D., *On Communicative Competence*, [w:] J.B. Pride, J. Holmes, *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth 1972.

Knapp-Potthoff A., *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel,* [w:] *Reihe interkulturelle Kommunikation*, Band 3, Iudicum Verlag GmbH, 1997.

Lüger H.H., *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*, Langenscheidt, Berlin 1993.

Pietrus-Rajman M., *Rolle der nonverbalen Kommunikation – nonverbale Grussformen in interkulturellen Vergleich*, Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, seria: Konferencje 34/2, Wrocław 1998.

Qualitative Verbesserung und Diversifizierung des Erwerbs von Fremdsprachenkenntnissen und des Fremdsprachenunterrichts in den Bildungssystemen der Europäischen Union – Entschließung des Rates, Dokumenten des Rates der Europäischen Union, 1995, http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/de/educ/009d0002.htm.

Shiels J., *Communication in the Foreign Classroom*, Council of Europe, Strasburg 1993.

Sprachenvielfalt und Erwerb von Sprachkenntnissen im Rahmen des Europäischen Jahres der Sprachen – Entschließung des Rates, Dokumenten des Rates der Europäischen Union, 2001, http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/de/educ/DOC.69172.htm.

Swain M., *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development*, [w:] Gass, Madden C., *Input In Second Language Acquisition*, Rowley, Mas 1985.

Von Thun F. S., *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. allgemeine Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*, Rowohlt-TB, Reinbek bei Hamburg 1981.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z 18 grudnia 2006 roku, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2006/962/WE, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2006/l_394/l_39420061230pl00100018.pdf.

ASPECTS OF COMMUNICATIVE AND INTERCULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary

The paper presents non-verbal communication as an important constituent of communicative and intercultural competence, that should be addressed in modern language teaching practice. Requirements of glottodydactics over recent decades are also discussed, with special attention to non-verbal forms of communication. Routines and rituals of everyday life are discussed, in particular the routine greeting forms, factors that influence them and basic characteristics of such forms of communication.

Mgr Marianna Agnieszka Pietrus-Rajman (agnieszka.rajman@ae.wroc.p) ukończyła germanistykę i niderlandystykę na Uniwersytecie Wrocławskim. Studiowała także w Niemczech (Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn) i Belgii (Rijksuniversiteit Gent). Od 1996 roku jest pracownikiem Studium Języków Obcych Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Opracowała część haseł *Podręcznego słownika niderlandzko-polskiego*, jest współautorką trzeciej części podręcznika *Na und?* oraz podręcznika akademickiego *Türen zur Wirtschaftswelt*. Od kilku lat zaangażowana jest w szereg projektów związanych z wykorzystaniem ICT, realizowanych w ramach programów Unii Europejskiej (np. LINGUAPORTA: http://www.linguaporta.de, ABC-LINGUATOUR: http://www.abc-linguatour.eu).