

PRZEMYSŁAW E. GĘBAL

UNIwersytet Jagielloński

INTERKOMPREHENSJA, STRATEGIE MEDIACYJNE I NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH

1. Wstęp

Jednymi z najważniejszych zjawisk konstytuujących rozwój współczesnej glottodydaktyki są wielojęzyczność i wielokulturowość. Pod ich wpływem zaczęto przysglądać się nauczaniu języków obcych z nieco innej perspektywy. Nowa europejska koncepcja edukacji językowej sugeruje bowiem uwzględnianie szerokiego kontekstu opanowywania większej liczby języków, a nie, jak miało to miejsce wcześniej, traktowanie każdego z nich oddzielnie¹.

Bibl. Jag.

2. Różnojęzyczność fundamentem dydaktyki wielo-/różnojęzyczności

Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ, 2003), będący dokumentem programowym europejskiej koncepcji współczesnego nauczania, pojmuje różnojęzyczność jako cel współczesnej edukacji językowej:

[p]ojęcie różnojęzyczności sięga dalej, wskazując na fakt, że kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają.

(ESOKJ, 2003: 16)

Pojęcie *różnojęzyczność* używane jest więc we współczesnych rozważaniach lingwistycznych, socjologicznych, psychologicznych i glottodydaktycznych do opisu kompetencji i umiejętności określonej osoby, która posługuje się większą liczbą języków, w tym także ojczystym/rodzimym. *Wielojęzyczność* zaś to termin odnoszący się do cech społeczeństw, systemów edukacyjnych i przyjmowanych w nich rozwiązań dydaktycznych. Różnojęzyczni europejscy uczniowie, studenci i uczestnicy kursów językowych rozwijają zatem swoje kompetencje różnojęzyczne w wie-

¹ Mowa o rozwijaniu rozłącznych kompetencji komunikacyjnych w ramach każdego języka.

lojęzycznych szkołach lub podobnie zorientowanych systemach edukacyjnych (zob. W. Wilczyńska, 2007; M. Kotarba-Kańczugowska, 2015).

Pojawienie się takiego sposobu postrzegania językowej kompetencji komunikacyjnej, będącej najistotniejszym składnikiem wszelkich działań podejmowanych w ramach kształcenia językowego, zaowocowało szeregiem nowych koncepcji dydaktyczno-metodycznych. Uwzględniały one doświadczenia wypracowane na polu poszczególnych dydaktyk języków obcych, które musiały się odnaleźć w coraz bardziej różnojęzycznej rzeczywistości. Specjaliści nauczający konkretnego języka zaczęli bowiem sobie zdawać sprawę, iż często nie jest on jedynym, a jednym z kilku, z którymi w wymiarze dydaktycznym spotykają się uczestnicy ich zajęć, a owa mozaika skutkująca niekiedy różnego rodzaju interferencjami, często opisywanymi w ramach językoznawstwa porównawczego i najczęściej postrzeganymi jako niepożądane, może przynosić szereg korzyści. To właśnie one stały się punktem odniesienia dla wszelkich działań podejmowanych przez profesjonalistów identyfikujących się z dydaktyką wielo-/różnojęzyczności, która w ostatnich latach zaczęła się coraz prężniej rozwijać.

3. Dydaktyka wielo-/różnojęzyczności

Autorzy opracowania zatytułowanego *A travers les langues et les cultures*, wydane-go w roku 2007 staraniem Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu, określeniem pluralistycznych podejść do języków i kultur (*approches plurielles*) nazywają te podejścia dydaktyczne, które wprowadzają w praktykę uczenia się i nauczania działania obejmujące swoim zasięgiem różnorodność językowo-kulturową wykraczającą poza jeden język obcy i jedną obcą kulturę (*A travers...*, 2007: 7). Twórcy definicji *approches plurielles* proponują też, by tradycyjny sposób nauczania języków, gdzie każdy z nich, w wymiarze działań glottodydaktycznych, odizolowany jest od innych, określać mianem *approches singulières*.

Zdaniem autorów *A travers les langues et les cultures* obecnie mamy do czynienia z czterema podstawowymi obszarami funkcjonowania dydaktyki wielojęzyczności. Są nimi:

- podejście międzykulturowe do nauczania języków obcych (*approche interculturelle*);
- zintegrowane podejścia do uczenia się języków (*didactique intégrée des langues apprises*);
- interkomprehensja – rozumienie języków pokrewnych (*intercompréhension entre les langues parentes*);
- rozbudzanie językowe (*éveil aux langues/language awareness*).

Podejście międzykulturowe do nauczania języków obcych to obecny od połowy lat 80. minionego stulecia nurt dydaktyczny uwrażliwiający uczących się na różnorodność kulturową, której nośnikami są nauczane języki. Jego socjologiczne

podłoże stanowiły migracje społeczeństw i mobilność Europejczyków. Celem tego podejścia jest kształtowanie kompetencji międzykulturowej, pojmowanej jako jeden ze składników warunkujących efektywność procesu komunikacji z reprezentantami odmiennych rzeczywistości kulturowych.

Zintegrowane podejścia do uczenia się języków to koncepcje bodaj najbardziej dziś znane i popularne spośród czterech prezentowanych tu obszarów. Znajdują one zastosowanie przede wszystkim w kontekście nauczania języków spokrewnionych ze sobą, co jest w istocie rzeczy naturalne, gdyż podstawowym założeniem omawianego podejścia jest wykorzystywanie w nauce konkretnego kodu znajomości tych, które zostały opanowane wcześniej. Chodzi tutaj nie tylko o odwoływanie się do podobieństw między poszczególnymi systemami językowymi czy zwracanie uwagi na różnice pomiędzy nimi. Zwolennicy takiej koncepcji kształcenia przypisują bowiem bardzo ważną rolę strategiom wypracowywanym w trakcie uczenia się, których właściwy transfer² na nowe obszary nauczania może ułatwić i przyspieszyć cały proces kształcenia, obejmujący dziś coraz większą liczbę języków³.

W wymiarze dydaktycznym interkomprehensja to równoczesne uczenie się/nauczanie kilku (przynajmniej dwóch) spokrewnionych ze sobą języków⁴. Ich podobieństwo jest szczególnie cenne w szybkim rozwijaniu sprawności receptywnych, czyli rozumienia tekstów pisanych i rozumienia ze słuchu, których doskonalenie staje się jednym z podstawowych obszarów zastosowania interkomprehensji. Podejście to, obecne w rzeczywistości dydaktycznej od połowy lat 90. minionego stulecia głównie w praktyce nauczania języków obcych w krajach romańskich i w Niemczech, coraz częściej staje się przedmiotem dociekań badawczych specjalistów od tzw. rzadkich języków, spokrewnionych z częściej nauczanyymi w poszczególnych systemach edukacyjnych.

Rozbudzanie językowe to z kolei obszar działań dydaktycznych, realizowanych na etapie edukacji wczesnoszkolnej w regionach, w których oficjalnym językiem nauczonym w szkole jest inny niż ten, którym posługują się na co dzień mieszkańcy danego terenu. Sytuacja taka ma miejsce np. w niemieckojęzycznej części Szwajcarii, gdzie językiem używanym w codziennej komunikacji jest jeden z dialektów alemańskich języka niemieckiego (określanych mianem *Schwytzerdütsch*), zajęcia

² Mowa tutaj o transferze pozytywnym, czyli umiejętności efektywnego wykorzystywania doświadczeń nabytych w trakcie uczenia się wcześniejszych języków w pracy nad opanowywaniem kolejnych.

³ W ramach dydaktyki zintegrowanej w glottodydaktyce niemieckiej rozwinęła się koncepcja tzw. dydaktyki języków tercjarnych w konstelacji *Deutsch nach Englisch*, co odpowiada najczęściej występującemu dziś nauczaniu języka niemieckiego (jako drugiego obcego) po angielskim.

⁴ Sam termin *interkomprehensja* pojawił się po raz pierwszy około roku 1913 w opracowaniach prowansalskiego lingwisty J. Ronjata, który użył go do określenia zdolności rozumienia osób posługujących się innymi dialektami tego samego języka. Z czasem zaczęto go używać nie tylko w odniesieniu do dialektów, lecz także różnych języków należących do tej samej rodziny (zob. P. Escudé, P. Janin, 2010: 35).

szkolne są zaś prowadzone w standardowym szwajcarskim niemieckim (*Schweizer Hochdeutsch*). Podstawowym zadaniem tego podejścia jest integracja kształcenia językowego w ramach języka/języków nauczanych oficjalnie w szkole z wykorzystywanymi przez uczących się w życiu prywatnym, czyli nieobecnymi w sposób formalny w systemach edukacyjnych. W przypadku wspomnianej Szwajcarii na wczesnym etapie szkolnym w ramach zajęć szkolnych używa się zarówno dialektów, jak i języka standardowego. Celem tej sięgającej swoim rodowodem lat 80. minionego stulecia psycholingwistycznej koncepcji *language awareness* E. Hawkinsa, rozwijanej pierwotnie w Wielkiej Brytanii, a później w opisywanej Szwajcarii, jest promocja różnorodności językowej w wymiarze regionalnym. Ma ona być punktem wyjścia dla kształcenia językowego obejmującego swoim zasięgiem także przyszłe nauczanie języków obcych.

Ważnym systemem odniesień dla rozwijającej się dydaktyki wielo-/różnojęzyczności jest *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches (System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*; dalej: FREPA/CARAP). Opublikowany w roku 2012 materiał stanowi próbę szczegółowego opisu kompetencji i strategii wypracowywanych w trakcie równoległego uczenia się większej liczby języków. Dekryptory FREPA/CARAP odnoszą się do dwu zasadniczych poziomów kompetencji wielo-/różnojęzycznych:

- kompetencji zachowania elastyczności w zmieniającym się kontekście językowym i kulturowym;
- kompetencji w zakresie umiejętności wzbogacania słownictwa oraz rozwijania kompetencji międzykulturowych.

Szczegółowe umiejętności przedstawione są w postaci tzw. wyznaczników biegłości, przypominając szereg współczesnych europejskich standardów kształcenia językowego. Deskryptory FREPA/CARAP uwzględniają także inne składniki ważne w procesie glottodydaktycznym, takie jak: wiedza deklaratywna, wiedza proceduralna, uwarunkowania osobowościowe oraz strategie uczenia się (zob. ESOKJ, 2003).

Równoległy proces uczenia się większej liczby języków, zdaniem twórców publikacji, skupia się w siedmiu obszarach kompetencyjnych (zob. tabela 1). W celu ułatwienia dokładnej analizy poszczególnych umiejętności praktycznych (*les savoir-faire*) poza deskryptorami ogólnymi zamieszczone zostały wybrane wskaźniki szczegółowe.

Tabela 1. *Wybrane deskryptory systemu FREPA/CARAP*⁵

S1	Can observe or analyse. Can observe or analyse linguistic elements or cultural phenomena in languages or cultures which are more or less familiar.
S1.1	Can make use of or master the processes of observation or analysis (e.g. breaking down into elements, classifying, establishing relationships between them).

⁵ Ze względu na brak polskiej wersji językowej dokumentu w tabeli zachowano język oryginału.

- S1.2 Can observe and analyse sounds (in languages little known or not at all).
- S1.3 Can observe or analyse writing systems (in languages little known or not known at all).
- S1.4 Can observe or analyse syntactic and/or morphological structures.
- S2 Can recognise or identify. Can identify (recognise) linguistic elements or cultural phenomena in languages or cultures which are more or less familiar.
- S2.1 Can identify (or recognise) sound forms (or has aural recognition skills).
- S2.2 Can identify (or recognise) written forms.
- S2.3 Can make use of linguistic evidence to identify (or recognise) words of different origin.
- S2.4 Can identify (or recognise) grammatical categories, functions or markers (e.g. article, possessive, gender, time, plural etc.).
- S2.5 Can identify languages on the basis of identification of linguistic forms.
- S2.6 Can identify pragmatic functions.
- S2.7 Can identify discourse types.
- S2.8 Can identify (or recognise) cultural specificities, references or affiliations.
- S3 Can compare. Can compare linguistic or cultural features of different languages or cultures (or, can perceive or establish linguistic or cultural proximity and distance).
- S3.1 Can apply procedures for making comparisons.
- S3.2 Can perceive proximity and distance between sounds (or can discriminate aurally).
- S3.3 Can perceive proximity or distance between graphic forms.
- S3.4 Can perceive lexical proximity.
- S3.5 Can perceive global similarities between two or several languages.
- S4 Can talk about languages and cultures. Can talk about or explain certain aspects of one's own language, one's culture, other languages or other cultures.
- S5 Can use what one knows of a language in order to understand another language or to produce in another language. Can use knowledge and skills already mastered in one language in activities of comprehension or production in another language.
- S6 Can interact. Can interact in situations of contact between languages or cultures.
- S6.1 Can communicate in bi/plurilingual groups taking into account the repertoire of one's interlocutors.
- S6.2 Can ask for help when communicating in bi/plurilingual groups.
- S7 Knows how to learn. Can appropriate the knowledge of (or can learn) linguistic features or usage or cultural references or behaviours which belong to more or less familiar languages and cultures.
- S7.1 Can memorise unfamiliar features.
- S7.4 Can profit from transfers made (successfully or unsuccessfully) between a known language and another language in order to acquire features of that other language.

Wraz z pojawianiem się nowych wersji językowych FREPA/CARAP dokument ten dociera do coraz większej liczby odbiorców i zachęca do podejmowania dyskusji na temat uwzględniania w kształceniu językowym rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez opisane w początkowej części tego podrozdziału podejścia pluralistyczne do języków i kultur (*approches plurielles*).

4. Interkomprehensja

Interkomprehensja, pojmowana pierwotnie w wymiarze społecznym jako zdolność rozumienia języków blisko spokrewnionych z językiem ojczystym danego użytkownika bez konieczności ich nauki, już w latach 80. minionego stulecia stała się ważnym punktem odniesienia dla dociekań lingwistycznych, lansujących szeroko pojmowaną wielojęzyczność i wielokulturowość.

4.1. Opisy terminologiczne

Terminologiczne opisy zjawiska interkomprehensji łączą w sobie jej wymiar społeczny, komunikacyjny oraz dydaktyczny. O jej trzech poziomach funkcjonowania pisze m.in. hiszpański badacz C. Perea (2010), postrzegając ją jako:

- nabytą zdolność jednostek do rozumienia osób posługujących się spokrewnionym językiem;
- zjawisko społeczne, występujące na co dzień w regionach wielojęzycznych;
- ścieżkę konkretnych działań dydaktycznych, realizowanych w ramach procesu kształcenia językowego.

Opisując ostatni obszar jej funkcjonowania, C. Perea zwraca uwagę na konieczność prowadzenia badań, które umożliwią opracowanie nowych podejść i rozwiązań dydaktycznych wykorzystujących w szerszym zakresie fenomen interkomprehensji w nauczaniu języków obcych. Ten istniejący od niemal trzydziestu lat obszar glotto-dydaktyki wciąż stosunkowo rzadko obecny jest bowiem w rzeczywistości instytucjonalnego kształcenia językowego w Europie.

4.2. Nauczanie interkomprehensywne

Początkowo interkomprehensja najsilniej zaznaczyła swoją obecność w nauczaniu języków romańskich. Bliskie pokrewieństwo i ważne miejsce na rynku edukacyjnym francuskiego, hiszpańskiego oraz włoskiego tłumaczą sensowność podjęcia prób w zakresie wykorzystania podobieństwa tych języków w praktyce dydaktycznej. W rezultacie powstały pierwsze interkomprehensywne podręczniki i inne materiały dydaktyczne, pośród których największe uznanie zyskał pakiet *EuRom4* przeznaczony do równoległej nauki francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego i portugalskiego. Został on opracowany jeszcze w latach 90. minionego stulecia w ramach programu

Socrates. Po kilku latach ta ciesząca się dużą popularnością propozycja doczekała się nowej edycji, określonej mianem *EuRom5*, w której zamieszczono ćwiczenia do nauki kolejnego języka romańskiego – katalońskiego.

Naturalnym zapleczem merytorycznym dla interkomprehensji stała się koncepcja *continuum językowego* (*continuum langagier*), podkreślająca bliskość geolinguwistyczną języków w ramach poszczególnych rodzin. Jej wykorzystanie, nawet jeśli nie zawsze praktykowane na zajęciach, i tak odgrywa istotną rolę w budowaniu indywidualnej świadomości językowej Europejczyków uczących się coraz większej liczby języków. Ten argument wysuwany przez pierwszych zwolenników interkomprehensji stał się też główną przyczyną zainteresowania się nią w kręgach glottodydaktyków.

Podczas gdy nauczanie tradycyjne funkcjonuje w sposób jednostronny i frontalny, (...) nauczanie z wykorzystaniem interkomprehensji funkcjonuje (...) w szerokiej przestrzeni języków, przez ich integrację.

(P. Escudé, P. Janin, 2010: 55)

Podejście interkomprehensyjne stara się przede wszystkim skupić uwagę uczących się na podobieństwie poznawanych przez nich języków, a dopiero później uświadamia im różnice istniejące między poszczególnymi systemami. Oferowane w materiałach dydaktycznych ćwiczenia i zadania budują ich świadomość językową, odwołując się m.in. do internacjonalizmów, słownictwa wspólnego dla danej rodziny języków, podobieństwa wypowiedzianych głosek, zbliżonej grafii, struktur syntaktycznych i morfosyntaktycznych oraz zbliżonego sposobu inkorporacji prefiksów, interfiksów i sufiksów (K. Tafel i in., 2010: 9). Zasadniczym celem działań dydaktycznych jest więc ukazanie podobieństw systemowych, które w znaczący sposób mogą przyspieszyć proces uczenia się. Nie bez znaczenia jest także wymiar psychologiczny, polegający na uświadamianiu uczącym się, że elementy nowego języka są już w pewnym sensie czymś znanym, czyli w mniejszym zakresie obcym.

4.3. Obszary dydaktyczne interkomprehensji

Posiadane umiejętności językowe oraz wiedza o świecie, z którą uczestnicy kursów językowych pojawiają się na zajęciach, stanowią ważny punkt odniesienia dla wszelkich interkomprehensyjnych działań dydaktycznych. Niemiecki dydaktyk P. Doyé kreśli dziewięć obszarów, które z jednej strony mogą wesprzeć i ułatwić proces interkomprehensji, z drugiej zaś umożliwić rozszerzenie wspomnianej wiedzy o świecie, ułatwiając tym samym lekturę tekstów w kolejnych językach. Są to:

- wiedza ogólna o świecie (także o charakterze encyklopedycznym);
- wiedza o charakterze kulturowym;
- wiedza sytuacyjna (ułatwiająca właściwą klasyfikację tekstów pod kątem czasu, miejsca, autora i intencji);
- wiedza nad temat sposobów zachowania (znajomość komunikacji niewerbalnej, uwarunkowanych kulturowo sposobów komunikowania się, wzorce gatunkowe tekstów);

- wiedza pragmatyczna (silnie powiązana z wiedzą sytuacyjną i wiedzą na temat sposobów zachowania);
- znajomość grafii (zasad interpunkcji, zasad pisania małą i dużą literą);
- wiedza fonologiczna (zwykle słabo ukształtowana), wiedza gramatyczna (na poziomie morfologicznym i syntaktycznym);
- wiedza leksykalna (znajomość internacjonalizmów oraz umiejętność porównywania słów z tymi z lepiej opanowanych języków).

(K. Tafel i in., 2010: 10)

Interkomprehensja operuje jasno sprecyzowanymi celami oraz pakietem stosownych rozwiązań dydaktycznych. Francuscy specjaliści, P. Escudé i P. Janin, opisujący ten fenomen dydaktyczny w cytowanym *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, formułują trzy zasadnicze cele tego podejścia dydaktycznego. Są nimi:

- wspieranie rozwijania umiejętności w zakresie sprawności receptywnych;
- rozwijanie umiejętności metalingwistycznych stanowiących ważne zaplecze dla wypracowywania strategii uczenia się;
- zachęcanie uczących się do rozwijania na bazie nabytych umiejętności receptywnych także sprawności produktywnych (w mowie i w piśmie).

(P. Escudé, P. Janin, 2010: 97)

Powyższe cele, zdaniem francuskich badaczy, w jasny sposób konstruują trzypoziomowy model nauczania interkomprehensywnego na który składają się następujące komponenty:

- uwrażliwianie na różnojęzyczność współczesnych społeczeństw (*je mesure que le monde est multilingue*);
- inicjowanie językowych działań w wymiarze wielojęzycznym (*j'entre dans le plurilinguisme*);
- nauczanie wspierające rozwijanie kompetencji wielojęzycznych (*je construis des compétences plurilingues*).

(P. Escudé, P. Janin, 2010: 110)

Wszystkie trzy poziomy w wyraźny sposób odzwierciedlają podstawowe założenia dydaktyki wielo-/różnojęzyczności, oferując jednocześnie konkretną ścieżkę dydaktyczną, umożliwiającą kształtowanie świadomości językowej, leżącej u podstaw paradygmatu współczesnego kształcenia. Zaletą podejścia jest także wspieranie umiejętności uczenia się języków. Z tej perspektywy pojmuje się interkomprehensję jako obszar dociekań poznawczych uczących się, sprzyjający budowaniu postaw autonomicznych. Dominacja recepcji pisemnej na zajęciach interkomprehensywnych daje im znaczne poczucie bezpieczeństwa, zachęcając tym samym do świadomego rekonstruowania kolejnego systemu językowego. Proces ten nie jest więc niczym innym jak nieustannie rozwijaną strategią opanowywania języka, budującą jednocześnie kompetencję różnojęzyczną – zasadniczy cel wszelkich działań dydaktyki wielo-/różnojęzyczności (K. Tafel i in., 2010: 8).

Ze względu na wagę i znaczenie nauczania interkomprehensywnego warto przyjąć się jego umiejscowieniu w praktyce kształcenia językowego przedstawionym w modelu autorskim (zob. tabela 2).

Tabela 2. *Interkomprehensja w praktyce kształcenia językowego (autorski model glotto-dydaktyczny)*

Cele dydaktyczne	Założenia dydaktyczne	Praktyka dydaktyczna	Środowisko uczenia się	Model rozwoju kompetencji
ROZWÓJ KOMPETENCJI W ZAKRESIE RECEPCJI PISEMNEJ I USTNEJ	WYKORZYSTYWANIE BLIŹSKOŚCI JĘZYKÓW ♦ języki spokrewnione ♦ języki sąsiadujące	RÓWNOLEGŁE UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW ♦ równoczesne uczenie się dwóch lub większej liczby języków ♦ porównywanie „międzyjęzykowe”	ENDO- I/LUB EGZO-LINGWALNE ♦ immersja ♦ wykorzystywanie wcześniejszych doświadczeń i nabytych umiejętności	SAVOIR (wiedza) SAVOIR-FAIRE (umiejętności praktyczne) APPRENDRE A APPRENDRE (uczenie uczenia się/strategie uczenia się)

(źródło: opracowanie własne)

Podobnie więc jak S. Caddéo i M.-C. Jamet, autorki opublikowanego w roku 2013 tomu *L'intercompréhension. Une autre approche pour l'enseignement des langues*, dostrzegamy w wykorzystaniu interkomprehensji duże możliwości rozwoju kompetencji strategicznych, sprzyjających budowaniu postaw autonomicznych u uczących się (zob. S. Caddéo, M.-C. Jamet, 2013).

4.4. Działania i strategie mediacyjne a przykład dydaktyczny z wykorzystaniem podejścia interkomprehensywnego

Działania mediacyjne z perspektywy przekładu dydaktycznego stawiają użytkownika danego języka w pozycji pośrednika między rozmówcami posługującymi się innymi językami. Mogą mieć one charakter ustny lub pisemny, ich podejmowanie wymaga zaś uruchamiania odpowiednich strategii mediacyjnych⁶, którymi są:

- planowanie: budowanie wiedzy na dany temat, wsparcie jej wiedzą źródłową (eksperti, literatura fachowa itp.), przygotowanie glosariusza, rozważenie potrzeb rozmówcy, dobór długości fragmentu wypowiedzi do tłumaczenia;

⁶ ESOKJ wylicza cztery rodzaje strategii: recepcji, produkcji, interakcji i mediacji (ESOKJ, 2003: 19).

- wykonanie: analiza informacji wpływających w jednym języku i jednocześnie formułowanie ostatniego fragmentu tłumaczenia w drugim, zauważenie różnych możliwości, kontrola jej poprawności;
- ocena: kontrola spójności wypowiedzi, kontrola jej poprawności;
- korekta: korekta na podstawie słowników, encyklopedii, materiałów źródłowych, korekta na podstawie konsultacji z ekspertami w danej dziedzinie.

(I. Janowska, 2011: 119)⁷

Interkomprensja jako fenomen językowy i glottodydaktyczny z perspektywy przekładu dydaktycznego nadaje działaniom mediacyjnym nieco inny wymiar. W naturalny sposób bowiem obejmuje większą liczbę języków, tym samym poszerzając zakres stosowanych operacji o strategie obejmujące transfer międzyjęzykowy określane mianem *stratégies transférentielles* (zob. P. Doyé, 2010: 135). Tego typu strategie łączą w sobie doświadczenia w czytaniu ze zrozumieniem tekstów w języku ojczystym oraz w znanych użytkownikowi językach obcych. Wybór konkretnego sposobu pracy z tekstem uzależniony jest z jednej strony od stopnia pokrewieństwa poznawanych kodów, z drugiej zaś od czynników afektywnych, odzwierciedlających bezpośrednio doświadczenia w uczeniu się określonych języków (zob. F.-J. Meißner, 2002: 134). Nie do przecenienia wydaje się więc być wykorzystywanie ćwiczeń interkomprensyjnych w celu rozwijania strategii mediacyjnych w realizacji zadań związanych z przekładem dydaktycznym u uczących się większej liczby języków. W obszarze planowania wypowiedzi potrzebują oni wiedzy na dany temat pochodzącej ze źródeł różnojęzycznych. Realizacja (wykonanie) wypowiedzi wiąże się z formułowaniem poszczególnych fragmentów tłumaczenia w różnych językach. Korekta tekstu powstałego/powstającego w kilku kodach łączy strategie mediacyjne z ułatwiającymi transfer międzyjęzykowy. Za nią kryje się zaś umiejętność autokorekty i autokontroli spójności oraz poprawności wypowiedzi złożonej z fragmentów wyprodukowanych w kilku (różnych) językach.

4.5. Nauczanie interkomprensyjne a nauczanie tradycyjne

Porównując tzw. podejście interkomprensyjne z tradycyjnym nauczaniem języków obcych, należy zwrócić uwagę na dominację sprawności receptywnych w początkowym stadium kształcenia, inną rolę języka pośrednika oraz zwiększony kontakt uczących się z tekstami pisanymi (zob. tabela 3).

Wśród korzyści wyływających z wykorzystywania w praktyce koncepcji dydaktyki wielo-/różnojęzyczności badacze wymieniają przede wszystkim indywidualny rozwój jednostek, na który w dużym stopniu wpływa umiejętność pożytkowania korzyści, jakie niesie ze sobą pokrewieństwo języków (zob. A. Otwinowska-Kasztelanica, 2009). W wymiarze ogólnym ważny jest zaś pozytywny wpływ realiza-

⁷ ESOKJ (2003) nie zawiera przykładowych wskaźników biegłości w zakresie strategii mediacyjnych.

cji kursów wielojęzycznych na promocję europejskiej idei różnorodności oraz różnokulturowości.

Tabela 3. *Nauczanie tradycyjne a nauczanie interkomprehensywne*

Nauczanie tradycyjne	Nauczanie interkomprehensywne
Próba równomiernego rozwijania wszystkich sprawności językowych u uczących się.	Koncentracja na rozwijaniu sprawności receptywnych u uczących się w początkowym okresie nauczania.
Porządek przyswajania języków obcych kolejno po sobie.	Próba synchronicznego nauczania kilku języków obcych.
Dążenie do nauczania języka obcego w języku docelowym.	Używanie języka ojczystego w nauczaniu języka docelowego.
Dominacja języka mówionego na pierwszym etapie nauczania języka.	Dominacja języka pisanego na pierwszym etapie nauczania języka.

(źródło: opracowanie własne)

Nauczanie interkomprehensywne w swoich kluczowych założeniach w znaczny sposób odbiega od rozwiązań dydaktyczno-metodycznych przyjmowanych przez większość europejskich systemów językowych. Jego koncepcja często nie znajduje większej akceptacji głównie ze względu na dużą tolerancję wobec błędów językowych popełnianych przez uczących się, które w wielu systemach edukacyjnych stanowią ważny punkt odniesienia dla pomiaru skuteczności nauczania. Pojawiające się na zajęciach interkomprehensywnych efekty transferu międzyjęzykowego (interlingwalnego) w dydaktyce wielo-/różnorodności uważane są za naturalne przejawy procesu uczenia się. W tradycyjnych (niezorientowanych na wielojęzyczność) modelach kształcenia językowego są zaś postrzegane jako efekt negatywnych interferencji wynikających z niedostatecznej skuteczności realizowanego procesu nauczania.

4.6. Interkomprehensja w praktyce

Podejście interkomprehensywne jest obecne w kształceniu językowym głównie dzięki materiałom będących pokłosiem europejskich projektów i grantów badawczych, takich np. jak wspomniany EuRom. Opracowywane w ich ramach kursy adresowane są do różnych grup odbiorców i stanowią zwykle propozycję materiałów autodydaktycznych o charakterze uzupełniającym. W przypadku szkolnych serii podręcznikowych znajdujemy jedynie pojedyncze zadania interkomprehensywne, które bardziej służą promowaniu idei europejskiej różnorodności niż rozwijaniu umiejętności różnorodnych *sensu stricto*. Aktywności interkomprehensywne pojawiają się zwykle w pierwszych rozdziałach podręczników dla początkujących i ograniczają się do zwracania uwagi na podobieństwa między językami. Bardzo rzadko znaleźć można zadania rozwijające konkretne umiejętności strategiczne,

będące najbardziej pożądanymi elementami realizującymi współczesne założenia dydaktyczne interkomprehensji.

W celu zobrazowania mnogości i różnorodności koncepcji kursów interkomprehensyjnych w tabeli 4. przedstawiamy zestawienie wybranych materiałów dydaktycznych, funkcjonujących w postaci internetowej. W przypadku każdego kursu uwzględniono:

- jego potencjalnych odbiorców;
- zarys rozwiązań dydaktycznych (wraz z odwoływaniem się do poszczególnych podejść w uczeniu się i nauczaniu języków);
- informacje na temat czasu powstania kursu (często podlegały one późniejszym modyfikacjom);
- ofertę językową;
- adresy stron internetowych.

5. Podsumowanie

Przed podejściem interkomprehensyjnym, będącym ważnym instrumentem działania dydaktyki wielo-/różnojęzyczności, jeszcze dość długa droga do poważnego zaistnienia w świadomości glottodydaktyków, zwykle zorientowanych na nauczanie konkretnego języka obcego w odizolowaniu od całej reszty. W przeciwieństwie do nich uczący się coraz większej liczby języków Europejczycy sięgają po rozwiązania interkomprehensywne, będące dla nich naturalnym sposobem szybkiego przyswajania zbliżonych do siebie systemów. Wymierne korzyści płynące z takiego sposobu organizacji nauki wygrywają z ewentualnymi niebezpieczeństwami natury interfeencyjnej, nieistotnymi dla chcących porozumiewać się w kilku językach. Szansą na większe zainteresowanie podejściem interkomprehensyjnym może być coraz częściej dostrzegany tkwiący w nim „potencjał strategiczny”, który w niniejszym tekście stał się ważnym punktem odniesienia dla prezentacji założeń dydaktycznych interkomprehensji.

Streszczenie

Przedmiotem tekstu jest prezentacja założeń teoretycznych i rozwiązań praktycznych dydaktyki wielo- i różnojęzyczności. Naświetla on kierunki rozwoju pluralistycznych podejść do nauczania języków na przykładzie interkomprehensji. Omawia kluczowe opracowania glottodydaktyczne, przygotowane przez specjalistów reprezentujących dydaktyki różnych języków obcych oraz rozwiązania programowe, składające się na współczesne europejskie standardy kształcenia językowego. Glottodydaktyczny wymiar interkomprehensji analizowany jest także z perspektywy rozwoju kompetencji strategicznych uczących się większej liczby języków, ze szczególnym uwzględnieniem strategii mediacyjnych. Dopełnieniem rozważań teoretycznych jest zestawienie wybranych koncepcji nauczania interkomprehensyjnego we współczesnej praktyce edukacyjnej.

Tabela 4. Internetowe kursy interkomprehensyjne (zob. Caddéo, Jamei: 2013)

Kurs interkomprehensyjny	Nauczane języki	Języki wyjściowe/metajęzyk(i)	Użytkownicy	Rozwiązania dydaktyczne	Adres internetowy
<i>Babelweb</i> (2008-2009)	wszystkie języki romańskie (zwłaszcza hiszpański, francuski, włoski)	kataloński hiszpański francuski włoski portugalski rumuński	młodzież dorośli	<ul style="list-style-type: none"> - dydaktyka działaniowa - elementy nauczania społecznego - ewaluacja kursu - narzędzia pracy dla ucznia/nauczyciela - recepcja pisemna, produkcja pisemna/ustna - interkomunikacja - strategie uczenia się (<i>savoir apprendre</i>) 	www.babelweb.eu
<i>European Awareness and Intercomprehension</i> (2001-2003)	niemiecki angielski bułgarski francuski grecki włoski holenderski portugalski szwedzki turecki	niemiecki angielski francuski włoski hiszpański bułgarski holenderski portugalski szwedzki turecki (moduł <i>Rezerwacja pokoju</i>)	dzieci ⁸ młodzież	<ul style="list-style-type: none"> - dydaktyka komunikacyjna i działaniowa - materiał interaktywny (autoewaluacja) - rozbudzanie językowe - strategie uczenia się (<i>savoir apprendre</i>) - recepcja pisemna 	http://eu-intercomprehension.eu

⁸ Dolna granica wieku nie została określona

Kurs inter-komprehenywny	Nauczane języki	Języki wyjściowe/metajęzyk(i)	Użytkownicy	Rozwiązania dydaktyczne	Adres internetowy
<i>Euromania</i> (2005-2008)	portugalski hiszpański kataloński włoski francuski prowansalski	portugalski hiszpański kataloński włoski francuski prowansalski	dzieci (8-11 lat)	<ul style="list-style-type: none"> - nauczanie refleksyjne - elementy CLIL (biologia, historia, technologia informacyjna, matematyka) - recepcja pisemna i ustna - rozbudzanie językowe (receptywne) 	www.euro-mania.eu
<i>EuroComRom</i> (2004) ⁹	portugalski hiszpański kataloński włoski francuski rumuński	niemiecki angielski holenderski francuski włoski hiszpański portugalski kataloński rumuński	młodzież dorośli	<ul style="list-style-type: none"> - materiał autodydaktyczny - symultaniczna recepcja pisemna w kilku językach na bazie jednego wyjściowego (transfer międzyjęzykowy, internacjonalizmy, słownictwo <i>pan-roman</i>, podobieństwa fonologiczne, ortograficzne, leksykalne i morfosyntaktyczne) - strategie interkomprehenywne (<i>savoir apprendre</i>) 	www.eurocom-center.eu
<i>Fontdelcat</i> (2004-2009) portal internetowy dla uczących się katalońskiego znających inne języki romańskie	kataloński	portugalski hiszpański kataloński włoski francuski	młodzież dorośli	<ul style="list-style-type: none"> - materiały video, recepcja ustna (wspomaganą tłumaczeniem) - trening w zakresie antycypacji informacji (treści) - trening w zakresie rozumienia globalnego i selektywnego - odkrywanie reguł w układzie fonia – zapis graficzny - odkrywanie reguł gramatycznych 	http://ice.uab.cat/fontdelcat

⁹ Także w wersjach EuroComGerm dla uczących się języka angielskiego przez niemiecki i EuroComSlav dla zainteresowanych nauką języków słowiańskich.

Kurs inter-komprehensywny	Nauczane języki	Języki wyjściowe/ metajęzyk(i)	Użytkownicy	Rozwiązania dydaktyczne	Adres internetowy
<i>Iglo</i> (1999-2000)	angielski niemiecki holenderski norweski szwedzki duński islandzki afrikaans fryzyski	angielski	dorosli	<ul style="list-style-type: none"> - materiał o charakterze akademickim - trening w zakresie recepcji pisemnej - nauczanie refleksyjne (porównywanie tekstów przetłumaczonych na różne języki germańskie na poziomie leksykalnym i morfosyntaktycznym) - elementy gramatyki kontrastywnej - autoewaluacja 	
<i>L'Europe Ensemble</i> (2004)	niemiecki angielski hiszpański francuski włoski portugalski rumuński szwedzki	niemiecki angielski hiszpański francuski włoski portugalski rumuński szwedzki	dzieci (wiek 10 +) młodzież	<ul style="list-style-type: none"> - materiał autodydaktyczny - dydaktyka działaniowa - dydaktyka międzykulturowa - recepcja - produkcja ustna (możliwość nagrywania swoich wypowiedzi i ich odsłuchu) - produkcja pisemna - autoewaluacja w formacie portfolio 	
<i>Lingalog</i> (2005) platforma dla nauczycieli języków obcych	16 języków	francuski	nauczyciele języków obcych	<ul style="list-style-type: none"> - nauczanie refleksyjne i społeczne - trening w zakresie recepcji pisemnej/ustnej - wymiana materiałów między użytkownikami - współczesne media (fora, czaty, strony prywatne użytkowników, materiały wideo) 	http://lingalog.net/dokuwiki/

Kurs inter-komprehensywny	Nauczane języki	Języki wyjściowe/ metajęzyk(l)	Użytkownicy	Rozwiązania dydaktyczne	Adres internetowy
<i>Sigurd</i> (<i>The Socrates Initiative for Germanic Understanding and Recognition of Discourse</i>) (2001-2003)	norweski szwedzki niemiecki holenderski dolnosaksoński dolnoniemiecki	angielski	dorośli	<ul style="list-style-type: none"> - materiał autodydaktyczny - trening w zakresie recepcji pisemnej - nauczanie refleksyjne (porównywanie tekstów przetłumaczonych na inny język germański na poziomie leksykalnym i morfosyntaktycznym) - elementy gramatyki kontrastywnej 	
<i>Slavic Network</i> (2006)	bułgarski czeski słowacki słoweński polski	angielski bułgarski słowacki słoweński polski czeski	młodzież dorośli	<ul style="list-style-type: none"> - recepcja pisemna i ustna - tłumaczenie tekstów - informacje kulturowe - porównywanie języków w wymiarze leksykalnym i morfosyntaktycznym 	

Bibliografia

- A travers les langues et les cultures*, M. Candelier (red.), ECML, Graz 2007.
- Caddéo S., Jamet M.-C. (2013), *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des Langues*, Hachette Livre, Paris.
- Doyé P. (2010), *Interkomprehensives Lernen als ein Weg zur Selbstständigkeit*, [w:] *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, P. Doyé, F.-J. Meißner (red.), Narr Verlag, Tübingen, s. 8-145.
- Escudé P., Janin P. (2010), *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Clé international, Paris.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003.
- FREPA-CARAP. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Language and Cultures Competence and resources*, Graz 2012.
- Gębal P. E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Gębal P. E. (2014), *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Hawkins E. (1984), *Awareness of Language: An Introduction*, CUP, Cambridge.
- Janowska I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Kotarba-Kańczugowska M. (2015), *Edukacja otwarta na języki. Różnojęzyczność w teorii i praktyce*, Impuls, Kraków.
- Meißner F.-J. (2002), *Transfer aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik*, [w:] *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 65, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg.
- Otwinowska-Kasztelanic A. (2009), *Rozwój różnojęzyczności w kształceniu neofilologicznym w świetle teorii afordancji językowych*, [w:] *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, H. Komorowska (red.), SWPS, Warszawa, s. 189-206.
- Perea C. (2010), *Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos*, [w:] *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, P. Doyé, F.-J. Meißner (red.), Narr Verlag, Tübingen, s. 117-120.
- Tafel K. i in. (2009), *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Wilczyńska W. (2007), *Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym*, [w:] *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew (red.), Uniwersytet Jagielloński, Kraków, s. 27-40.

Źródła internetowe

- <http://jows.pl/content/wspieranie-rozwoju-kompetencji-r%C3%B3%C5%BCnoje%C4%99zycznych-i-mi%C4%99dykulturowych-w-klasie-szkolnej?page=3>.
- <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>.