

Anna Grabowska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie
amgrabowska@interia.pl

CECHY UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKÓW OBCYCH SPRZYJAJĄCE INTERKOMUNIKACJI (KOMUNIKACJI W JĘZYKACH POKREWNYCH)

Characteristics of foreign language users facilitate
intercommunication (communication in related languages)

The article reflects on individual differences of foreign language users from the standpoint of polylingual communication in two related languages (intercommunication), on the basis of the work of Paolo Balboni on intercomprehension, intercommunication and useful approaches to foreign language learning. The author attempts to elaborate a list of individual characteristics which facilitate intercommunication (a conversation in which the participants speak different, but related languages). The discussion relates to features presented by selected authors in the field of foreign language teaching, the European documents on language education (CEFR and FREPA) and to psycholinguistics. The final part describes the characteristics which favour intercommunication.

Keywords: intercomprehension, intercommunication, plurilingualism, individual differences, language learning

Słowa kluczowe: interkomprehensja, interkomunikacja, różnojęzyczność, różnice indywidualne, uczenie się języków

1. Wstęp

Celem artykułu jest refleksja nad różnicami indywidualnymi w perspektywie komunikacji w różnych językach, czyli *interkomunikacji*, i podjęcie próby uszczegółowienia

wykazu cech indywidualnych, pożądaných w takiej właśnie komunikacji. Inspiracją do podjęcia tej tematyki stała się praca Balboniego¹ na temat *interkomunikacji*, w której podaje wykaz cech i zamieszcza propozycję kwestionariusza samoobserwacji dla zainteresowanych *interkomprensją* i *interkomunikacją*. Próba wyłonienia z tego wykazu cech sprzyjających *interkomunikacji* zostanie uzupełniona odniesieniami do powszechnie znanych dokumentów, *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) oraz *Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (fr. CARAP, ang. FREPA). W końcowej części podejmiemy próbę ustalenia, które cechy rozmówców wpływają szczególnie korzystnie na jakość komunikacji w różnych językach w ramach *interkomprensji* ustnej (czyli *interkomunikacji*), odnosząc się do wybranych autorów.

2. Różnice indywidualne i pojęcie cechy na gruncie psychologii i dydaktyki

Jak powszechnie wiadomo, „*różnice indywidualne* to zjawisko polegające na tym, że jednostki (ludzie i zwierzęta) należące do tej samej populacji różnią się między sobą pod względem porównywalnych charakterystyk fizycznych i psychicznych” (Strelau, 2000: 654). Definicja ta zakłada, że w badaniach różnic indywidualnych jednostki ludzkiej należy uwzględnić powszechność, ale i odmienność, bowiem z jednej strony jawi się kanon cech ustanowiony przez uniwersalność ludzkiej natury, a z drugiej dochodzi do głosu genetycznie zdeterminowana niepowtarzalność specyficznych form adaptacji jednostki. Kluczowe dla naszych rozważań pojęcie *cechy* doczekało się różnych stanowisk w kwestii jej rozumienia i nie było wolne od krytyki. Uważa się, że *cecha*, jak twierdzi Pervin, to „skłonność do zachowania się w określony sposób, wyrażająca się zachowaniem człowieka w różnych sytuacjach” (Strelau, 2015: 32). Przyjmuje się, już od badań prowadzonych przez Allporta, że *osobowość* to *zespół cech*. Chociaż różnice indywidualne występują w zakresie wszelkich zachowań i charakterystyk psychologicznych, „przedmiotem psychologii różnic indywidualnych są te spośród nich, które odznaczają się względną stałością [...]” (Strelau, 2000: 654). Badacz zalicza do nich inteligencję, zdolności, osobowość, temperament i style poznawcze. W badaniach nad osobowością pojęcie *cechy* pozostaje podstawowe, a pochodzą od niej konstrukty pokrewne, takie jak: *typ*, *wymiar* i *czynniki* – jako specyficzne rozumienie *cechy* – oraz *styl* (Strelau, 2000: 654). Natomiast w dydaktyce „zagadnienie różnic indywidualnych jest jednym z najbardziej obszernie i gruntownie badanych psychologicznych

¹ P. Balboni. 2010. „*Esiste un'attitudine all'intercomunicazione?*”. W pracy tej Autor zamieszcza tabelę – *narzędzie do (auto)analizy autonomii w kontekście interkomprensji i interkomunikacji*. Dalej tłumaczenie własne jej fragmentów z języka włoskiego.

aspektów akwizycji językowej. Na ich podstawie można stwierdzić, że indywidualne zmienne uczącego się wydają się w znaczący sposób powiązane z jego/jej sukcesem bądź niepowodzeniem w nauce JO/J2" (Lesiak-Bielawska, 2013: 21). Charakterystyki te, względnie stałe, o uniwersalnym charakterze, są stopniowalne względem pewnej wartości uznawanej za średnią. Jak twierdzą niektórzy badacze, czynniki indywidualne można zaliczyć do „wymiarów trwałych cech osobowości, które dotyczą wszystkich i mogą się w pewnym stopniu różnić [...]”; odnoszą się one do stałych i systematycznych odchyień od tego, co uznać można za normalny stan rzeczy" (Pawlak, 2013: 101 za Dörnyei, 2005: 4). Różnice interindywidualne bywają rozmaicie pojmowane: wąsko, jako tylko kluczowe zmienne (inteligencja i osobowość), lub szerzej, kiedy zalicza się doń również dodatkowe czynniki indywidualne i dlatego w opracowaniach znajdziemy różną ich liczbę i kolejność. Poczynając od lat 70. XX wieku, wpływowi różnic indywidualnych na nabywanie języka poświęcono wiele artykułów oraz kilka monografii (por. Skehan, 1989, 1998; Dörnyei, 2001, 2005; Lesiak-Bielawska, 2013; Dörnyei i Ryan, 2015; Smuk, 2016). Zagadnienie to zostało uwzględnione już w pracach o charakterze podręczników do dydaktyki języków obcych, zwłaszcza w tych powszechnie znanych i cieszących się uznaniem (Komorowska, 2002; Wilczyńska, 2005). Wprawdzie autorzy ukazują, szczególnie w monografiach, szeroką panoramę najnowszych badań i teorii ostatnich lat, poświęcając sporo miejsca lub nawet osobne rozdziały *osobowości, zdolnościom językowym, motywacji, stylom uczenia się i poznawczym, strategiom uczenia się i samoregulacji*, a także dokonują przeglądu innych cech uczącego się (por. zwłaszcza Dörnyei i Ryan, 2015), jednak obraz problematyki pozostaje wciąż stosunkowo niejasny i fragmentaryczny. Dzieje się tak m.in. z powodu rozlicznych ograniczeń, nieścisłości, rozbieżności i różnorodnych trudności, z jakimi borykają się badacze tej dziedziny. Pawlak omawia najważniejsze z nich: (1) brak zgodności pomiędzy specjalistami co do definicji różnic indywidualnych, a także definiowania poszczególnych zmiennych i w uznawaniu pewnych zmiennych za różnice indywidualne, (2) rozbieżności w podziałach, (3) różnice w stosowanej terminologii, (4) problemy związane z badaniami, dotyczące ich metodologii, trafności i rzetelności oraz uwzględniania konfiguracji poszczególnych czynników, a także ich dynamicznego charakteru (Pawlak 2013: 102-105). Pomimo występujących problemów, nie kwestionuje się jednak zasadności i użyteczności badań w tej dziedzinie. Odniesienia charakterystyk uczącego się do nabywania przezeń poszczególnych sprawności nie są jednak jeszcze często spotykane. Jako wyjątkowa, pod tym względem, pojawiła się praca Balboniego (2010), który analizuje je w odniesieniu do *interkomprehensji i interkomunikacji*. Natomiast obszerniejsze studium sylwetki studenta znaleźć można w pracy Autora o nauczaniu języków obcych w XXI wieku (Balboni, 2012).

3. *Interkomunikacja* jako szczególna forma *interkomprehensji* zaliczanej do *podjęć wielorakich*

W oparciu o szersze pojęcie *interkomprehensji*, Balboni (2010) stosuje pojęcie *interkomunikacji*, ponieważ trafniej oddaje ono, zdaniem Autora, istotę *interkomprehensji* ustnej. Sama *interkomprehensja* (rozumienie języków pokrewnych)² zalicza się do czterech podejść wielorakich, wymienianych przez *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*³. Jako *pluralistyczne podejścia*, bądź *podjęcia wielorakie*, opisano w tym dokumencie takie podejścia dydaktyczne, które wykorzystują działania w kierunku jednoczesnego nauczania lub uczenia się kilku języków (więcej niż jednego) lub poznawanie kilku kultur, w przeciwieństwie do podejścia jednojęzycznego lub jednokulturowego. Do *podjęć wielorakich*, oprócz *interkomprehensji*, zalicza się także *otwarcie na języki*, *podjęcie międzykulturowe* oraz *zintegrowane podejścia dydaktyczne do uczenia się wielu języków*.

Niejednorodnie i wielopłaszczyznowe zjawisko *interkomprehensji* występuje przeważnie w rodzinach językowych, pomiędzy językami spokrewnionymi, ale i poza nimi (Degache, 2008; Escudé i Janin, 2010; por. także: Grabowska, 2013 i 2015). Jej istotę stanowi rozumienie, które występuje w recepcji i w interakcjach, także bez podjęcia nauki nieznanego języka, pojmowanej jako systematyczne uczenie się poszczególnych sprawności i podsystemów językowych. Przeprowadzone badania dotyczyły najczęściej rozumienia dwóch lub więcej języków należących do jednej z wielkich rodzin językowych (romańskiej, germańskiej, słowiańskiej) w sprawności rozumienia tekstu czytanego w nieznanym języku pokrewnym oraz w interakcjach pisemnych lub ustnych. Żywe zainteresowanie zjawiskiem *interkomprehensji* obserwuje się zwłaszcza w krajach romańskich Europy Zachodniej i w Ameryce Południowej. Zostaje tu wykorzystany bezsprzeczny atut języków pokrewnych, jakim jest występowanie w nich podobnych do siebie słów i całych zwrotów, co ułatwia zrozumienie. Spożytkowanie tego potencjału może pozytywnie wpływać na komunikację, ponieważ to właśnie podobnie brzmiące wyrazy czynią łatwiejszym rozumienie, a wszelkie dostrzegalne podobieństwa mogą zachęcać do podejmowania prób

² Balboni używa tego określenia w omawianym artykule, opublikowanym w roku 2010, a zatem przed ukazaniem się szeroko znanej wersji *Systemu opisu podejść wielorakich do języków i kultur* z roku 2012.

³ Charakterystykę dokumentu znaleźć można na stronie: <http://carap.ecml.at/CARAPinPoland/Pluralistycznepodej%C5%9Bciedo%C4%99zyk%C3%B3wikultur/tabid/3288/language/en-GB/Default.aspx>; natomiast pełny tekst dokumentu w języku francuskim: <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/fr-FR/Default.aspx>; DW 4.09.2016.

komunikacji różnojęzycznej (lub wypowiedzi w danym języku obcym). Oczywiście, obok pokrewieństwa i związanego z nim najczęściej podobieństwa językowego, w samych interakcjach, pisemnych czy ustnych, najbardziej doniosłą rolę odgrywają sami kontaktujący się ze sobą i ich cechy, swoiste *savoir-être*, czyli ich zasoby osobowościowe. Nieco odmienne cechy osobowości odgrywają rolę przy rozumieniu (np. tekstu czytanego), a inne w bezpośredniej komunikacji ustnej, czyli w *interkomunikacji*, która w ramach *interkomprehensji* jest szczególną postacią komunikacji różnojęzycznej. To w niej właśnie (najczęściej) dwa języki różne, ale pokrewne i zwykle podobne, „oddziałują na siebie” w umysłach użytkowników, ułatwiając komunikację. Jednak nie chodzi tutaj jedynie o rozumienie i nie tylko o rodzaj takiej komunikacji, stosowanej przez ludzkość od niepamiętnych czasów, w której każdy mówi w znanym sobie języku, pokrewnym językowi rozmówcy, usiłując się z nim porozumieć. Również obecnie praktyki dyskursywne wpisujące się w *interkomprehensję*, bezpośrednio lub odbywające się na odległość i z wykorzystaniem coraz to doskonalszych technologii, nawiązują do tych prastarych sposobów komunikowania się ludzkości, kiedy to dwie osoby mówiące różnymi, ale pokrewnymi językami bądź dialektami usiłowały nawiązać kontakt. Tego typu interakcje i próby komunikacji, w której używano więcej niż jednego języka, istniały zawsze, zwłaszcza na terenach przygranicznych i już na początku ubiegłego stulecia wzbudzały zainteresowanie językoznawców (Escudé i Janin, 2010). Otóż Balboni posuwa się dalej i nazywa *interkomunikacją* taki rodzaj konwersacji, w której każdy wypowiada się tak, by ułatwić rozmówcy, postępującemu się innym, ale pokrewnym i podobnym językiem, zrozumienie własnego języka. Pomocne okazuje się tu zwłaszcza używanie tzw. *słów transparentnych*, podobnych do siebie w różnych językach (najczęściej ze względu na wspólny źródłostów, np. łaciński). A więc chodzi nie tylko o „jednostronne” rozumienie tekstu, ale o używanie języka ojczystego lub innego znanego w pewien określony sposób, o komunikację zakładającą wzajemne ułatwianie sobie zrozumienia przez mówiących dwoma różnymi językami. I tak w kontakcie z osobą francuskojęzyczną pomocne byłoby np. użycie włoskiego czasownika *comprendere*, a nie *capire* (po francusku „rozumieć” to *comprendre*), albo np. włoskiego *apprendere*, a nie *imparare* (francuskie *apprendre* znaczy „uczyć się”). I nabywanie umiejętności takiej właśnie komunikacji stanowiłoby pełną realizację zamysłu związanego z *interkomprehensją*, ponieważ prowadziłaby ona od rozumienia do *interkomunikacji* (Balboni, 2010), w której „każdy wyraża się w swoim języku i rozumie język innej osoby, bez uciekania się do użycia trzeciego, pośredniczącego języka” (Escudé i Janin, 2010: 11). Balboni przyznaje, że głównym czynnikiem warunkującym *interkomunikację* pozostaje biografia językowa osoby, ale *struktura umysłu* także odgrywa znaczącą rolę, „może nawet ważniejszą, niż biografia językowa, decydującą o jakości rozumienia i komunikacji” (2010: 18).

4. Cechy uczestnika interakcji istotne dla *interkomprensji* i *interkomunikacji*

Balboni wyodrębnia pięć grup cech decydujących o charakterystyce umysłu jednostki. Omawiając *strukturę umysłu*, odnosi się do kwestii *dominacji półkul mózgowych, różnych typów inteligencji, strategii uczenia się i strategii kognitywnych, niektórych cech osobowości* i do *natury motywacji do nauki* (Balboni, 2010). Tworzy tabelę stanowiącą „narzędzie do (auto)analizy autonomii w kontekście interkomprensji i interkomunikacji”⁴. Ogranicza się już tutaj do niewielu zmiennych i do obserwowalnych zachowań w przekonaniu, że na podstawie działań osoby można poznać typ jej umysłu i postawę. W tabeli samoobserwacji łączy cechy w grupy: *typy inteligencji, style poznawcze i strategie uczenia się oraz wybrane cechy osobowości*.

Formularz samoobserwacji postawy wobec języków obcych	
Style poznawcze i strategie uczenia się	Wybrane cechy osobowości
• styl analityczny/globalny	• współpraca/współzawodnictwo
• styl myślowy/wykonawczy	• ekstrawersja/introwersja
• tolerancja dla dwuznaczności/brak tolerancji	• optymizm/pesymizm
• niezależność/zależność od pola	• autonomia/zależność
• gramatyka antycypacji	• motywacja formacyjna/użyteczna
• uczenie się na własnych błędach	• motywacja otoczenia

Tab. 1: *Style poznawcze i strategie uczenia się oraz wybrane cechy osobowości* istotne w *interkomprensji* i *interkomunikacji* (części *Formularza samoobserwacji postawy wobec języków obcych (języka drugiego)* autorstwa P. Balboniego, w wersji uproszczonej, na podstawie oryginału w języku włoskim *Scheda di auto-osservazione dell'attitudine alle LS/L2⁵*, Balboni 2010: 26-27).

Ze względu na ograniczone ramy niniejszej pracy, nie jesteśmy w stanie uwzględnić całego repertuaru cech wymienianych przez Autora. Pozostajemy przy *stylach poznawczych i strategiach uczenia się* oraz *wybranych cechach osobowości*, pomijając grupę pierwszą i drugą (*dominację półkul mózgowych* i *typy*

⁴ We włoskim oryginale: *Uno strumento di (auto-)analisi dell'autonomia di fronte all'intercomprensione e all'intercomunicazione*. Tłumaczenia własne treści tabeli i wszystkich innych cytatów obcojęzycznych.

⁵ Formularz w pełnej formie został zamieszczony także na stronie internetowej www.itals.it pod *Materiały*; opracowanie w wersji elektronicznej pozwala na zamieszczanie własnych uwag dowolnej długości. Autor zaleca powracanie do nich co jakiś czas, np. co kilka miesięcy i obserwowanie ewolucji własnych przemyśleń i postawy.

inteligencji), których analiza wymagałaby o wiele szerszego studium. W grupie stylów poznawczych i strategii uczenia się Balboni wymienia: *style analityczny / globalny* oraz *myślowy / wykonawczy*, a także *tolerancję dla dwuznaczności / brak tolerancji, niezależność / zależność od pola, gramatykę antycypacji i uczenie się na własnych błędach*. Kolejna grupa to wybrane *cechy osobowości: współpraca / współzawodnictwo, ekstrawersja / introwersja, optymizm / pesymizm, autonomia / zależność, motywacja formacyjna / utylitarna i motywacja otoczenia*. Autor uzasadnia wybór niektórych tylko *cech osobowości* tym, że to one odgrywają rolę szczególną w rozumieniu i komunikacji.

Treści zawarte w dwóch częściach kwestionariusza Balboniego, do których odnieśliśmy się w dalszej części pracy, zebrano w tabeli 1.

W końcowej części pracy proponujemy wykaz cech wybranych spośród wymienionych przez Balboniego, najściślej związanych z samą *interkomunikacją*, na podstawie poniższych odniesień, jak i własnych doświadczeń takiej komunikacji.

5. Jakie cechy sprzyjają komunikacji ustnej? Sylwetka uczącego się w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) i w *Systemie opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (fr. CARAP)

Poniżej zwrócimy uwagę na profile uczącego się języków obcych prezentowane w dokumentach europejskich dotyczących uczenia się i nauczania języków, tak o charakterze ogólnym (ESOKJ), jak i zorientowanym bezpośrednio na *podejścia pluralistyczne* (CARAP).

Już w pierwszym z dokumentów pojawia się, istotne dla naszej pracy, rozróżnienie pomiędzy *wielojęzycznością* a *różnojęzycznością*. W ESOKJ jako jedną z czterech kompetencji ogólnych użytkownika języka wymienia się uwarunkowania osobowościowe, czyli *savoir-être* (ESOKJ, 2003: 94-98). Obejmują one: *postawy, motywację, system wartości, poglądy, style poznawcze, cechy osobowości*. ESOKJ cechuje dość duży poziom ogólności i dokument ten sygnalizuje jedynie kwestię, „które czynniki osobowości ułatwiają, a które utrudniają uczenie się i przyswajanie języka obcego lub drugiego” (ESOKJ, 2003: 97), ale nie wymienia charakterystyk uczącego się sprzyjających rozwojowi poszczególnych sprawności językowych. Wśród *postaw* w ESOKJ zaś dominuje *otwartość i zainteresowanie* nowymi doświadczeniami, innymi osobami, koncepcjami, narodami, społeczeństwami i kulturami, *skłonność do relatywizacji* oraz *umiejętność dystansowania się*. Wszystkie te cechy są, w naszym przekonaniu, istotne i korzystne dla komunikacji ustnej, chociaż pozostają bardzo ogólnikowe. ESOKJ porusza kwestie związane z *kompetencją różnojęzyczną i różnokulturową*, a także dowartościowuje *kompetencję cząstkową* i w ten sposób niejako przygotowuje grunt pod *podejścia wielorakie*, opisane w kolejnym dokumencie, w *Systemie opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*.

Dokument ten głosi perspektywę otwartości na *różnorodność*⁶. Oprócz charakterystyki omówionych już powyżej *podejść wielorakich*, które opisują także m.in. Candelier i Schröder-Sura (2012), w dokumencie zamieszczono wykaz kompetencji i zasobów uczącego się, a są nimi: *wiedza, umiejętności i postawy* danej osoby, od nazw angielskich odpowiednio oznaczone symbolami: *knowledge (K), skills (S) i attitude (A)*. Dla potrzeb naszej pracy koncentrujemy się na deskryptorach zasobów dla *postaw (A)*. W dokumencie występuje ich aż dziewiętnaście, a każdy rozpisany jest na podpunkty w liczbie od trzech do szesnastu, co daje bardzo obszerny zbiór. Pogrupowano je jednak po kilka, więc korzystamy z tej uproszczonej klasyfikacji⁷:

Grupy deskryptorów dla *postaw (A)*:

- (a) Deskryptory *A1 do A6*: uwaga, wrażliwość, zainteresowanie i ciekawość, pozytywne przyjęcie, otwartość, szacunek, uznawanie wartości języków, kultur i ich różnorodności;
- (b) Deskryptory *A7 do A8*: dyspozycyjność, motywacja, wola, gotowość zaangażowania się w działania wobec języków, kultur i ich różnorodności;
- (c) Deskryptory *A9 do A12*: postawy / podejścia: kwestionowania, przyjęcia dystansu, decentracji / uznania względności;
- (d) Deskryptory *A13 do A15*: wola adaptacji / dostosowania się, zaufanie do siebie, wrażenie, że coś jest nam znane;
- (e) Deskryptor *A16*: tożsamość;
- (f) Deskryptory *A17 do A19*: postawy wobec uczenia się.

CARAP, Tabele deskryptorów dla postaw

Deskryptory wyrażają ogólną linię otwartości na różnorodność językową i kulturową, którą propaguje CARAP. Wszystkie grupy deskryptorów odnoszą się do cech niewątpliwie koniecznych dla udanej komunikacji ustnej. Dla *interkomunikacji*, wpisującej się w *podejścia wielorakie*, które dokument prezentuje, za najbardziej znaczące uznajemy deskryptory z grupy (a), (b) i (d), gdyż wyrażają cechy szczególnie przydatne w kontakcie z osobą reprezentującą inny język i odmienną kulturę.

⁶ Strona domowa Centrum: <http://carap.ecml.at/>; natomiast CARAP dostępny jest na stronie <http://carap.ecml.at/CARAPinEurope/Poland/tabid/3019/language/fr-FR/Default.aspx>; DW 04.09.2016. Skorzystano z francuskiej wersji dokumentu.

⁷ Pomijamy niektóre znaki towarzyszące zapisowi deskryptorów w tabeli – oznaczenia charakterystyczne (znaczące np. „w szczególności”, „lub”) zamieszczone w tym dokumencie, stosujemy zapis uproszczony, uwzględniając równorzędnie wszystkie człony deskryptora.

6. Zarys sylwetki uczestnika interakcji w różnych językach – cechy istotne w interkomunikacji

6.1. Przegląd charakterystyk uczestnika interkomunikacji na podstawie pracy P. Balboniego

Czynniki omawiane przez Balboniego (2010) mogą pomóc lub utrudniać *interkomprehensję* i *interkomunikację*. Większość z nich Autor odnosi jednak tylko do *interkomprehensji*. Spośród cech, które zawiera poprzednia tabela (zob. Tab. 1.), na podstawie powyższych rozważań oraz własnych doświadczeń związanych z *interkomunikacją*, wybieramy cechy dla niej korzystne, a zatem: spośród *stylów i strategii* – *style globalny* i *wykonawczy*, *tolerancję dla dwuznaczności*, *zależność od pola*, *antycypację* (jako umiejętność przewidywania ciągu dalszego rozmowy), *uczenie się na błędach* i *tolerancję dla błędu*; zaś spośród *cech osobowości*: *współpracę*, *ekstrawersję*, *optymizm*, *autonomię* i *motywację (formacyjną, ale i utylitarną)* oraz *motywację otoczenia* rozumianą tutaj jako pozytywne oddziaływanie rozmówcy. Spis cech ujęto w tabeli:

Cechy uczestnika interakcji w różnych językach sprzyjające interkomunikacji	
Style poznawcze i strategie uczenia się	Wybrane cechy osobowości
• styl globalny	• współpraca
• styl wykonawczy	• ekstrawersja
• tolerancja dla dwuznaczności	• optymizm
• zależność od pola	• autonomia
• antycypacja	• motywacja formacyjna / utylitarna
• uczenie się na własnych błędach i tolerancja dla błędu	• motywacja otoczenia (ze strony rozmówcy)

Tab. 2: Cechy uczestnika interakcji w różnych językach sprzyjające interkomunikacji (wykaz sporządzony na podstawie *Formularza samoobserwacji postawy wobec języków obcych (języka drugiego)*, *Scheda di auto-osservazione dell'attitudine alle LS/L2*, Balboni, 2010: 26-27).

Wśród cech osobowości, *współpraca* pozostaje bliska czynnikom *ekstrawersji* i *otwartości* wymienianych w ramach najszerszej chyba znanej teorii osobowości, tzw. „Wielkiej Piątki” – *Pięcioczynnikowego modelu osobowości* autorstwa Costy i McCrae'a, do którego także krótko się odwołamy w dalszej części pracy. *Ekstrawersja* wydaje się kluczowa, bo sama w sobie oznacza skierowanie się ku otoczeniu i zainteresowanie światem zewnętrznym i właśnie

dlatego należałoby uznać ją za podstawowy warunek komunikacji. Jej wagę w komunikacji ustnej – podobnie jak czyni to Komorowska (2002) – podkreśla również Balboni (2010, 2012), pisząc, że odgrywa ona rolę zasadniczą w realizacji zadań, w których należy mówić w obcym języku. Jako że to aktywne nastawienie jest konieczne w ćwiczeniu się w wypowiedzi ustnej, student *introwertyczny* niezbyt chętnie będzie zabierał głos i raczej nie wykaże się inicjatywą w podtrzymywaniu kontaktu, co może spowodować, że jego strategie *interkomunikacji* nie będą rosły (Balboni, 2010: 24). Ponadto spora doza *optymizmu* przyda się w tak nowym doświadczeniu i znaczenie pozytywnego nastawienia do zadania wydaje się oczywiste. Podobnie jak i *autonomia*, jako zdolność radzenia sobie samemu i umiejętność pokierowania swym zachowaniem w kontakcie z innojęzycznym rozmówcą. W zakresie *motywacji*, szczególnie korzystna byłaby *motywacja formacyjna*, ponieważ rozwija uczestnika interakcji i w szerszej perspektywie sprzyja komunikacji bardziej niż *motywacja użyteczna* (Balboni, 2010: 25, 27)⁸. Nie ulega jednak wątpliwości, że to rodzaj motywacji, którą Balboni nazywa *użyteczną*, czyli chęć porozumienia w konkretnym celu, bywa częstym motorem podejmowania *interkomunikacji*. Zaznaczyć trzeba także *motywowanie ze strony rozmówcy* i to, że współpraca z nim jest nieodzowna dla podtrzymania kontaktu, co wymaga dobrej woli i wysiłku z obu stron. Pośród *stylów* i *strategii*, to *styl globalny* owocowałby lepszymi wynikami, bo chodzi o rozumienie całości lub sporych członów wypowiedzi. Niekiedy jednak we fragmentach wypowiedzi zawierających wiele znajomych (transparentnych) słów, łatwych do rozpoznania, *podejście analityczne* może być przydatne dla wychwycenia pewnych elementów trudniejszych, np. oznaczeń kategorii gramatycznych, które mogą pomóc we właściwym zrozumieniu. Za korzystny uznajemy *styl wykonawczy* (bo *myślowemu* niezbyt sprzyja sama sytuacja „ulotności” i „natychmiastowości” komunikacji ustnej). Student o *stylu wykonawczym* potrzebuje czynu, uczy się metodą prób i błędów, nie pozwala sobie na zniechęcenie w przypadku niepowodzenia, a interesuje go bardziej skuteczność pragmatyczna niż spójność formalna w nauce (Balboni, 2010: 22-23). Zdecydowanie potrzebna jest rozmówcom *tolerancja dla dwuznaczności*, tym bardziej że to kontekst powinien ułatwić zrozumienie,

⁸ W oryginale *motivazione formativa / utilitaristica*, co odpowiadałoby np. motywacji *integracyjnej* i *instrumentalnej* u R. C. Gardnera (1985). Modele motywacji omawiane są w późniejszej pracy (Balboni, 2012). Współczesne badania pokazują, że motywacja to złożony, wielopoziomowy i wieloaspektowy konstrukt, dynamiczny i zmienny, z całą gamą czynników. W ostatnim dziesięcioleciu badania nad motywacją znacznie postąpiły, w przeciwieństwie do np. badań nad stylami (kognitywnymi i uczenia się) (Lesiak-Bielawska, 2013; Dörnyei i Ryan, 2015).

więc pewne niejasności i tak zostaną wyeliminowane, chociaż niekiedy zbyt duża tolerancja i brak upewnienia się mogą prowadzić do nieporozumień. *Zależność od pola* ułatwia, jak pisze Balboni, ignorowanie szczegółów lub bodźców mało znaczących obecnych w danym punkcie tekstu i pomaga ona w zadaniach całościowych, ale nie w analitycznych. U studenta *zależnego od pola* występuje przewaga zdolności kontekstualizacji (2010: 23) i to może ułatwiać *interkomunikację*. Natomiast *gramatyka antycypacji* i, o wiele szersza nawet, *umiejętność przewidywania zawartości* – tego, co może zostać powiedziane w danej sytuacji, „z wykorzystaniem tak wiedzy o świecie, jak i redundancji [...] danej z kontekstu i pozostałego tekstu” (Balboni, 2012: 81), mogą znacznie wspomóc rozumienie i komunikację. Konieczna wydaje się *tolerancja dla błędów*, jak również i *umiejętność uczenia się na własnych błędach*, oraz *podejmowanie ryzyka*, jakim wydaje się być, już sama w sobie, tak osobliwa komunikacja.

6.2. Cechy korzystne dla komunikacji ustnej u wybranych autorów oraz charakterystyki istotne w *interkomunikacji* w odniesieniu do czynników „Wielkiej Piątki”

Odniesiemy się, tytułem ilustracji, do wybranych prac dla zademonstrowania cech sprzyjających komunikacji ustnej, w tym także *interkomunikacji*, ze świadomością, że nie wyczerpują listy charakterystyk jej uczestników. Dla całościowego obrazu niezbędne byłyby analizy i obszernie odniesienia do publikacji omawiających szczegółowo wszystkie ważniejsze konstrukty i właściwości, co przekracza ramy niniejszej pracy.

W publikacji pt. *Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego*, w rozdziale „Być uczącym się” („Etre apprenant”), Wilczyńska pisze o centralnej pozycji uczącego się oraz wyróżnia m.in. warunki uczenia się: *wolę, motywację i uczestnictwo*⁹ (2005: 82-87). Pośród cech, które Autorka wymienia, szczególne znaczenie w komunikacji ustnej należałoby przypisać: w *osobowości* – „*silnemu ego*”, a ponadto *wytrwałości, odwadze, sumiennosci, panowaniu nad sobą, postawie racjonalnej*. Pożądane są także *inwencja i kreatywność*, a także *zdolność dokonywania uogólnień* na podstawie niewielkiej ilości struktur i *tolerancja wobec niepewności (lub niewiedzy)*. Natomiast w pracy pt. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* Autorka przedstawia strukturę *osobistej kompetencji komunikacyjnej (OKK)*. Wykazuje powiązania pomiędzy *podmiotowością* a *OKK* w postawach *otwartości, elastyczności i efektywności osobistej*. Znaczące jest to, że na pierwszym

⁹ Publikacja w języku francuskim pt.: *Introduction à la didactique du français langue étrangère. Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego*.

miejscu, jako typ postawy, występuje *otwartość*, której wyznacznikami są *interaktywność* (współdziałanie komunikacyjne z partnerem), *towarzyskość* (zainteresowanie partnerem, wspólną interakcją; grzeczność), *rozumienie „od wewnątrz”* (zdolność uchwycenia perspektywy partnera) oraz *empatia* (zdolność wchodzenia w odczucia partnera, rozumienie go takim, jakim jest) (Wilczyńska, 2002: 76-79). Poprzestaniemy na tym ogólnym odniesieniu, gdyż praca dotyczy znajomości języka obcego na poziomie zaawansowanym.

Natomiast Komorowska, pisząc o uczącym się języków obcych, wymienia *różnice środowiskowe i indywidualne* (2002: 90-99). W *cechach osobowościowych*, za najistotniejsze z punktu widzenia nauki języka obcego uważa *ekstrawersję i introwersję* (2002: 96). Wśród cech tam wymienianych, jako znaczące dla komunikacji ustnej, uznać wypada: *ekstrawersję, pozytywną samoocenę* (jako wiarę we własne siły i w powodzenie przedsięwzięcia), *podejmowanie ryzyka i niski poziom lęku*, a ponadto: *dobrą wymowę, swadę*; przydatne bywają też *umiejętności naśladowcze* i *pewna doza pewności siebie* (te ostatnie charakteryzują, jak pisze Komorowska, uczniów dobrych), bo „w nauce mówienia przydatna jest umiejętność ryzykowania, skutecznego radzenia sobie z trudnościami, aktywność i cechy ekstrawertyka”, ale „w nauce rozumienia ze słuchu i słuchania usługi oddaje skupienie, wyciszenie i introwersja” (Komorowska, 2002: 99). Uczniowie dobrzy to także „ludzie, których charakteryzuje zdecydowanie większa *gotowość do podjęcia komunikacji*¹⁰, rozpoczęcia rozmowy, wymiany opinii i podtrzymania kontaktu, a więc tzw. kompetencja społeczna i interakcyjna. Tę gotowość i ten sposób zachowania demonstrują w swoim ojczystym języku i te właśnie zachowania przenoszą na język obcy” (Komorowska, 2002: 100).

W odniesieniu do powszechnie znanych czynników „Wielkiej Piątki” Costy i McCrae’a, dla *interkomunikacji* znaczenie będą miały – na pierwszym miejscu – *ekstrawersja i otwartość na doświadczenie*, a następnie *zrównoważenie emocjonalne i ugodowość*. O *ekstrawersji* już wspomniano powyżej. Jak pisze Smuk, „związek między określonymi czynnikami osobowości a sukcesami w nauce języków obcych jest łatwo wydedukować w wielu przypadkach. Otwartość na doświadczenia zakłada otwartość na nowość i inność, na przykład w stosunku do odmiennych od rodzimych wartości lub codziennych rytuałów, wolność od uprzedzeń, tolerancję, ale też rzeczywistą chęć poznawania tego, co nieznanne. Uczniowie o wysokim stopniu otwartości są kreatywni, mają bujną wyobraźnię i proponują niekonwencjonalne rozwiązania” (Smuk, 2016: 67). Natomiast „stabilność emocjonalna, przeciwieństwo neurotyczności,

¹⁰ W oryginale powyższe wyrazy wydrukowano pogrubioną czcionką dla wyodrębnienia ich jako kolejnej cechy charakteryzującej uczniów dobrych. My stosujemy kursywę dla ich wyróżnienia.

koresponduje z odczuwaniem spokoju, stanem „zrelaksowania” i wyższym poczuciem bezpieczeństwa” (Smuk, 2016: 67 za Lesiak-Bielawską, 2013: 104). Ponadto w tego typu komunikacji zastosowanie znajdują *strategie mówienia*, wraz z wariantami *strategii komunikacyjnej* (Lesiak-Bielawska, 2013 za Selinker, 1972), rozumianej jako „każda potencjalnie celowa próba pokonania problemu językowego, uświadamianego sobie przez mówcę w trakcie komunikacji” (Lesiak-Bielawska, 2013: 42 za Dörnyei i Scott, 1997: 179), w tym *strategie kompensacyjne* oraz *negocjowanie znaczenia*. Niezbędny okaże się niski poziom *lęku językowego* i swoiście pojęta *gotowość komunikacyjna* do podjęcia takiej rozmowy.

7. Zakończenie

Kończąc pragniemy podkreślić, że powyższy zarys wiązki cech, bardzo jeszcze uproszczony, w żaden sposób nie przesłania indywidualności danej osoby i jej niepowtarzalności. Naszym zamiarem było jedynie zarysowanie pewnych charakterystyk, ze świadomością, że ich dokładniejsze określenie wymagałoby wnikliwych badań. Godnym zbadania byłby także wpływ autoanalizy (to dla jej przeprowadzania Balboni sporządza swój kwestionariusz) na postępy czynione przez zainteresowanych.

Zasadność *interkomunikacji* i prowadzenia badań nad nią wpisuje się w ważniejsze jeszcze pytanie o przyszłość językową Europy – która tendencja przeważy, czy przyjęcie jednego wspólnego języka, czy też to właśnie *interkomunikacja* stanie się kiedyś szerzej możliwa i stosowana przez osoby znające języki spokrewnione, dzięki odpowiedniemu przygotowaniu do niej? Czy zarysowana poniżej przez Umberto Eco wizja „Europy poliglotów” to realny obraz przyszłości językowej Europy, czy jedynie utopia? Eco pisał: „Europa poliglotów nie jest Europą osób, które mówią płynnie wieloma językami, ale w najlepszym wypadku takich osób, które mogą się spotkać, kiedy każda z nich mówi swoim językiem i rozumie język innej osoby”¹¹. I nawet – jak pisze dalej Eco – gdyby to porozumiewanie się przychodziło z trudem, to rozmówcy uchwyciliby swoistego „ducha” i „geniusza”, czyli świat własnej, ojczystej kultury, który

¹¹ „Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell’altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il ‘genio’, l’universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione”. [w:] Umberto Eco, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Editori Laterza, 1993. Za: Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). 2007. *L’intercompréhension entre langues apparentées*. Références 2006. Paris.

każdy wyraża, mówiąc językiem swych przodków i rodzimej tradycji. Już tylko dla tych powodów warto by uwzględnić *interkomunikację* jako alternatywę w porozumiewaniu się, zwłaszcza w przypadku osób, które mogą posługiwać się dwoma językami pokrewnymi będącymi ich ojczystymi językami. Osobiste doświadczenia obserwacji i udziału w takiej komunikacji w różnych językach pozwalają stwierdzić, że ten sposób porozumiewania się jest możliwy i nie naręcza zbyt wielu trudności – przy woli nawiązania i podtrzymania kontaktu z obu stron. A niesie on ze sobą niewątpliwy posmak językowej i kulturowej przygody. Wyrażamy nadzieję, że w przyszłości wzrost świadomości, poznawanie (choćby tylko bierne) innych języków i odpowiedni trening językowy w tym zakresie, a także rozwój sprzyjających jej charakterystyk, mogłyby uczynić tę formę kontaktu łatwiejszą i bardziej jeszcze atrakcyjną.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. 2010. „Esiste un’attitudine all’intercomunicazione?”. (w) *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L’autonomisation de l’apprenant par l’intercompréhension*. (red. P. Doyé i F. J. Meissner). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, str. 17-28.
- Balboni, P. 2012. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: De Agostini Scuola SpA.
- Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A. i A. Schröder-Sura (Conseil de l’Europe). 2012. *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe. <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/1%20language/fr-FR/Default.aspx> DW 04.05.2015.
- Candelier, M. i A. Schröder-Sura. 2012. „Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej”. *Języki Obce w Szkole*, 4/2012: 4-11. <http://www.jows.pl/node/322> DW 01.07.2016.
- Costa, P. T., Jr. i R. R. McCrae. 1992. *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (Neo-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Coste, D., North, B., Sheils, J. i J. Trim (Rada Europy). 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Degache, C. 2008: „Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l’interaction plurilingues”. (w) *S’entendre entre langues voisines: vers l’intercompréhension*. (red. V. Conti i F. Grin). Genève: Georg, str. 293-316.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). 2007. *L’intercompréhension entre langues apparentées*. Références 2006. Paris. http://www.culture.gouv.fr/culture/dgflf/publications/References07_Intercomprehension.pdf DW 06.03.2015.

- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. i M. L. Scott. 1997. „Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies”. *Language Learning*, 47: 173-210.
- Dörnyei, Z. i S. Ryan. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Eco, U. 1993. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Bari: Editori Laterza.
- Escudé, P. i P. Janin. 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- Grabowska, A. 2013: „*Interkomprehensja w językach pokrewnych – jej założenia i możliwości adaptacji w nauczaniu języków obcych w Polsce*”. (w) *Problemy współczesnej neofilologii. Wybrane zagadnienia*. (red. A. Grabowska, J. Graca i L. Smutek). Tarnów: Wydawnictwa Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie, str. 281-291.
- Grabowska, A. 2015: „*Interkomprehensja w językach pokrewnych a nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*”. (w) *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. (red. M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst i U. Czyżewska). Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, str. 328-339.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lesiak-Bielawska, E. D. 2013. *Różnice indywidualne w procesie akwizycji języka. Psychologiczne uwarunkowania dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Pawlak, M. 2013: „*Różnice indywidualne a rozwijanie kompetencji językowych*”. (w) *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*. (red. J. Stańczyk i E. Nowikiewicz). Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy, str. 99-120.
- Pervin, L. A. 2002. *Psychologia osobowości*. Przekład M. Orski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Selinker, L. 1972. „Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-241.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smuk, M. 2016. *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin – Warszawa: Wydawnictwo Werset.
- Strelau, J. (red.). 2000. *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2 – Psychologia ogólna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau, J. 2015. *Różnice indywidualne. Historia – determinanty – zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 2005. *Introduction à la didactique du français langue étrangère. Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego*. Kraków: Wydawnictwo Flair.