

Humanities and Cultural Studies

ISSN 2657-8972

2022, vol. 3, no. 4, p. 155–171

DOI: 10.55225/hcs.468

Licencja / License: CC BY-NC 4.0

## **Anna Grabowska**

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie

a\_grabowska@anstar.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-4567-6210>

# **Założenia interkomprensji w językach pokrewnych a rozwijanie autonomii studenta w kształceniu językowym**

## **The assumptions of intercomprehension in related languages and the development of student autonomy in language education**

### **Abstrakt**

---

Interkomprensja jest nowym podejściem do opanowywania języków i osiągnięcia różnorodności (kilkujęzyczności). Jako zjawisko wielopłaszczyznowe wpisuje się w oczekiwania użytkowników języków obcych w wielojęzycznych społeczeństwach współczesnej Europy. U podstaw interkomprensji leży potrzeba uzyskania większej autonomii w kontaktach językowych. Celem artykułu jest ukazanie założeń interkomprensji w kontekście rozważań o autonomii, w tym przedstawienie metody EuroCom(Rom), przytoczenie indywidualnych cech uczącego się sprzyjających rozumieniu i ważnych dla rozwoju postawy autonomicznej, a także podkreślenie roli osoby nauczającej.

### **Słowa kluczowe:**

---

autonomia, interkomprensja, kilkujęzyczność

### **Informacja o artykule / Article information**

---

otrzymano (Received): 20.11.2022 • przyjęto do druku (Accepted): 06.12.2022 • opublikowano (Published): grudzień (December) 2022

---

## Abstract

Intercomprehension is a new approach to language acquisition and achieving plurilingualism. As a multifaceted phenomenon, it meets the expectations of foreign language users in multilingual communities of contemporary Europe. Intercomprehension results from the need of language users for greater autonomy in their linguistic contacts. The aim of the article is to show the assumptions of intercomprehension in terms of autonomy, to present EuroCom(Rom) method, to quote individual learner characteristics that enhance comprehension and are important for the development of an autonomous attitude, and finally to emphasise the teacher's role.

---

## Keywords

autonomy, intercomprehension, plurilingualism

## Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie założeń interkomprensji w kontekście rozważań o autonomii. Franz-Joseph Meissner, uznając autonomizację za podstawową kwestię dydaktyki języków i kultur, odniósł ją do rozważań o interkomprensji i zadał pytanie, w jakiej mierze podejście dla niej właściwe pozwala wspierać autonomizację uczących się? I dodał, że próba udzielenia odpowiedzi na to pytanie prowadzi do innych, na przykład do tego, „[...] jaka relacja łączy podejście interkomprensyjne z pojęciem autonomii i autonomizacji uczącego się oraz w jaki sposób te dwa pojęcia się uzupełniają?”<sup>1</sup>. W poszukiwaniu odpowiedzi, poniżej przedstawimy założenia interkomprensji i scharakteryzujemy proponowane metody stosowane w tym podejściu (zwłaszcza EuroComRom). Spróbujemy odpowiedzieć, czy metody te i pomoce oferowane uczącemu się dla poznania samego siebie sprzyjają rozwojowi postawy autonomicznej oraz przyjrzymy się roli, jaką pełni nauczyciel – czy wspiera on rozwój autonomii ucznia.

## Podejście właściwe interkomprensji a autonomia osoby uczącej się

### Założenia interkomprensji i jej charakterystyka

Przesłanki, na których bazuje interkomprensja, wpisują się w dążenia Europejczyków do kilkujęzyczności oraz do instytucjonalnej wielo-

---

<sup>1</sup> *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*, red. P. Doyé, F.-J. Meissner, Tübingen 2010, s. 9.

języczności, tak ważnych współcześnie w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Natomiast pojęcie autonomii towarzyszy rozważaniom glotodydaktycznym, zwłaszcza takim, których przedmiotem jest całościowa, osobista kompetencja komunikacyjna uczącego się osiągnana w języku obcym. Wydaje się to w pełni uzasadnione, gdyż osiągnięcie samodzielności językowej przez użytkownika następuje na wyższych poziomach znajomości języka obcego. Jednak na przestrzeni ostatnich ponad dwudziestu lat obserwuje się dowartościowanie kompetencji cząstkowych w różnych językach<sup>2</sup>. Dalsze rozważania o autonomii w kontekście interkomprensji stają się zasadne przy założeniu, że już sama kompetencja cząstkowa w zakresie sprawności receptywnych jest pożądana i warto stawiać się samodzielnym choćby tylko w rozumieniu nieznanych dotąd języków. Założenia polityki europejskiej znajdują odzwierciedlenie w dydaktyce języków obcych. W powstającą wciąż dydaktykę różnojęzyczności wpisuje się interkomprensja (odtąd w tekście artykułu IC), która jako rzeczownik pospolity znaczy „między-rozumienie” lub „wzajemne rozumienie”. Jako zjawisko niejednorodne i wielopłaszczyznowe odpowiada oczekiwaniom Europejczyków w wielojęzycznych społeczeństwach współczesności. IC w najszerszym i pierwotnym zamyśle zakłada wypowiedanie się w swoim języku i rozumienie języka rozmówcy, używającego właściwego sobie języka ojczystego lub kolejnego języka<sup>3</sup>. Już podróżnicy w odległych wiekach, zwłaszcza w epoce średniowiecza i renesansu, przemierzając Morze Śródziemne i przyległe doń tereny, wypracowywali własne sposoby umożliwiające kontakt w dialektach i językach romańskich z mieszkańcami ziem, do których przybywali. Reprezentatywną, bo najślawniejszą wśród żeglarzy, ale i tajemniczą pod tym względem postacią pozostaje Krzysztof Kolumb<sup>4</sup>.

Powyższa możliwość i umiejętność rozumienia, praktykowana przez ludzkość od wieków, a obecnie znana jako IC, podlega kształtowaniu dydaktycznemu. Zakłada nierównoczesne nabywanie sprawności językowych w języku pokrewnym (lub w kilku językach), od sprawności receptywnych poczynając. Wykorzystuje podobieństwo i pokrewieństwo językowe. Wielość i różnorodność kontekstów, a także konfiguracji językowych użytkowników sprawia, że od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia IC znajduje wyraz w licznych projektach dydaktycznych. Dla

<sup>2</sup> Zob. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.

<sup>3</sup> Zob. P. Escudé, P. Janin, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris 2010, s. 28; C. Degache, *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, F. Grin, Genève 2008, s. 299–322.

<sup>4</sup> Zob. C. Blanche-Benveniste, *Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes?*, [w:] Tamże, s. 33–51.

doroślego uczącego się umiejętność rozumienia tekstu czytanego bywa stosunkowo łatwo osiągalną sprawnością, która daje szeroki dostęp do różnych źródeł informacji oraz niezależność od tłumaczeń<sup>5</sup>. Rozważano nawet zastosowanie IC na forach międzynarodowych i wspomnieć należy o propozycjach nauki i treningu rozumienia języków, pojawiających się w instytucjach unijnych, które pozwoliłyby nabyć umiejętności rozumienia języków i oszczędzać na tłumaczeniach<sup>6</sup>.

Metody i projekty oparte na założeniach IC, których wykaz (zapewne niekompletny ze względu na wciąż powstające nowe realizacje) i charakterystykę zamieszczono już w innych pracach<sup>7</sup>, uświadamiają uczącemu się istnienie *continuum* językowego (łączącego języki z jednej rodziny, ale nie tylko języki spokrewnione) i wyposażają osobę uczącą się w strategię odkrywania nowych języków. Przeważnie przygoda z IC rozpoczyna się od rozumienia tekstu czytanego (co jest celem zasadniczym lub pomostem do dalszych sprawności). Uczący się zachowuje prawo do przybliżeń i uogólnień w odkrywaniu znaczenia tekstu. Zauważmy, że nie bez znaczenia pozostaje pewna „stałość” tekstu pisanego i związane z nią poczucie stabilności, jakie daje odbiorcy tekstu. Kontakt z językiem pisanym umożliwia uczącemu się – poprzez możliwość powrotów do jego części w dowolnej kolejności – budowanie strategii opartych na wnioskowaniu<sup>8</sup>. Dodajmy, że forma pisana tekstu i brak sztywnych ograniczeń czasowych sprzyjają samodzielnej pracy nad tekstem i jego trudniejszymi fragmentami. Możliwe staje się powracanie do niezrozumiałych wcześniej partii tekstu, stawianie hipotez co do znaczenia i późniejsza, samodzielna ich weryfikacja (po której może nastąpić grupowe omówienie). W licznych projektach rozumienie tekstu czytanego wspierane jest słuchaniem. Punktem wyjścia są zatem sprawności receptywne i właśnie one stają się pomostem do wypowiedzi i interakcji, do których wybrane metody oparte na IC z założenia prowadzą i pozwalają na ich ćwiczenie (np. platforma

<sup>5</sup> Por. P. Escudé, P. Janin, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris 2010; I. Galińska-Inácio i in., *EuroComRom – Siedem sit: Jak od razu czytać teksty w językach romańskich*, Aachen 2004.

<sup>6</sup> Propozycja zastosowania IC w Parlamencie Europejskim opisana w: F. Grin, *Pourquoi l'intercompréhension?*, [w:] *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, red. V. Conti, F. Grin, Genève 2008, s. 21.

<sup>7</sup> Do niektórych projektów powrócimy w dalszej części pracy. Szerzej omówione i scharakteryzowane zostały m.in. w: A. Grabowska, *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, L. Smutek, Tarnów 2013, s. 281–291 oraz w: P.E. Gębał, *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, [w:] *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2016, s. 77–93.

<sup>8</sup> Zob. P. Escudé, P. Janin, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris 2010, s. 95–96.

internetowa Galanet)<sup>9</sup>. Podkreślmy, że podejście oferowane przez IC nie wyklucza ani nie zastępuje metod uważanych za „tradycyjne” i „całościowe” (tzn. zakładających rozwój wszystkich sprawności językowych), co potwierdzają Pierre Escudé i Pierre Janin:

Prawdziwym celem IC jest dostarczenie środków do uczenia się języków. W tym znaczeniu IC nie przeciwstawia się „całościowemu” nauczaniu języków (we wszystkich wymiarach sprawności receptywnych i produktywnych), lecz je przygotowuje, wspomaga i czyni skutecznym<sup>10</sup>.

## Założenia interkomprensji a definicja autonomii

Różnorodność metod i projektów realizowanych w ramach podejścia właściwego IC, liczba odkrywanych języków oraz stopień ich pokrewieństwa i podobieństwa, a także czynniki osobowościowe uczących się powodują, że można by je odnieść do różnie pojmowanej autonomii. Formy zajęć zakładające obecność osób uczących się i osoby nauczającej, w tym projekty przewidziane dla dzieci i do realizacji w szkolnej klasie można by zaklasyfikować jako odpowiednie dla modelu pracy w systemie półautonomii, kiedy to, jak pisze Weronika Wilczyńska:

Podejście dydaktyczne zorientowane jest na promowanie i wzmacnianie postaw podmiotowych i autonomicznych u uczących się, w drodze ich współpracy z osobą nauczającą i innymi uczącymi się, opartą na równoległym, troistym oddziaływaniu: budzeniu samoświadomości uczących się, rozwijaniu ich sprawności uczeniowych oraz zapewnianiu pozytywnego doświadczenia komunikacyjnego<sup>11</sup>.

Ponadto autonomia, kojarzona powszechnie ze zdobywaniem coraz to większej samodzielności i skuteczności, pojmowana bywa jako „aktywne ćwiczenie odpowiedzialności własnej uczącego się”, jak przytacza Eric Castagne<sup>12</sup>, zaznaczający również, że to „autonomia nakładająca odpowiedzialność” stanowi w doniosłej misji edukacyjnej sedno formowania istot ludzkich<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> Platforma internetowa Galanet: [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu), zakończony, międzynarodowy projekt realizujący założenia IC.

<sup>10</sup> P. Escudé, P. Janin, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris 2010, s. 97 (tłum. własne z j. francuskiego).

<sup>11</sup> *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, Poznań 2002, s. 331.

<sup>12</sup> E. Castagne, *Systémiques, hiérarchisations et autonomisations: vers une dynamique évolutive et adaptative*, [w:] *Lernerautonomie durch Intercompréhension. Promoting Learner Autonomy Through Intercompréhension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*, red. P. Doyé, F.-J. Meissner, Tübingen 2010, s. 12.

<sup>13</sup> Tamże (tłum. własne z j. francuskiego).

Niektóre z metod rozbudowanych, przewidzianych dla dorosłych należy uznać za stosowne dla rozwijania postawy szeroko pojętej autonomii, sięgającej aż samokształcenia, które jest, jak stwierdza Paul Cyr, „zdolnością do wzięcia odpowiedzialności za własne uczenie się”<sup>14</sup>. Taka definicja jest bardzo obszerna i prowadzi do dalekosiężnych konsekwencji; według cytowanych autorów wiodłaby od postawienia sobie celów uczenia się aż do ewaluacji poprzez określenie zawartości, wybór metod itd. Nie są to jednak pojęcia tożsame, a rozdział daleko posuniętej autonomii od samokształcenia (samouctwa) zaznacza chociażby definicja słownikowa, którą podaje Jean-Paul Cuq<sup>15</sup>.

W naszych rozważaniach przyjmujemy definicję autonomii stopniowo nabywanej i podlegającej świadomemu kształtowaniu, jaką podaje W. Wilczyńska. Chodzi zatem o „typ postawy podmiotowej wyrażający się głównie samodzielnością w podejmowaniu, wykonywaniu i ocenianiu zadań. [...] Jest ona uznawana przez nas za postawę nie tylko wysoce pożądaną, lecz wręcz nieodzowną na poziomie zaawansowanym, a bardzo korzystną także na wcześniejszych etapach nauki JO”<sup>16</sup>. Powyższa definicja pozwala przyjąć, że autonomia (w ograniczonym zakresie) może charakteryzować uczących się nie tylko na poziomie zaawansowanym, ale także na wcześniejszych etapach nauki języka. Uzyskiwanie autonomii obejmuje również trening strategiczny, prowadzący do zmniejszenia zależności osoby uczącej się od nauczającej. Powyższe stwierdzenia odnoszą się również do badań nad IC, ponieważ opracowania na temat strategii stosowanych podczas rozumienia i interakcji właściwych temu ujęciu są coraz liczniejsze.

## Nabywanie sprawności receptywnych a autonomia

### Projekty i metody — przykłady realizacji założeń interkomprehensji

Podejście właściwe IC doczekało się różnorodnych realizacji. Przyjęły one postać metod, podręczników, projektów z przeznaczeniem dla różnych grup wiekowych odbiorców. Dostępne są jako podręcznik (np. *EuroComRom*), płyta (*Galatea*) lub strona (platforma) internetowa (*Galanet*, *Galapro*). Obejmują od trzech do siedmiu języków z danej rodziny, przeważnie dla dorosłych (nieliczne dla dzieci). Przeznaczone dla wszystkich grup wiekowych — od dzieci w wieku szkolnym (*Itinéraires Romains*) aż po

<sup>14</sup> P. Cyr, C. Germain, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris 1998, s. 129 (tłum. własne z j. francuskiego).

<sup>15</sup> Zob. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, red. J.-P. Cuq, Paris 2003, s. 31 (tłum. własne z j. francuskiego).

<sup>16</sup> *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, Poznań 2002, s. 318.

studentów i innych dorosłych użytkowników języków obcych (*Galanet*, *ICE* i wiele innych). Projekt *Galapro* został przygotowany z myślą o przyszłych nauczycielach języków romańskich w podejściu charakterystycznym dla IC. Opracowane zostały także projekty promujące różnojęzyczność wykraczającą poza rodziny językowe, budowaną pomiędzy językami z różnych rodzin językowych<sup>17</sup>. Metody te służą nabywaniu i rozwojowi przede wszystkim sprawności receptywnych (bazując najczęściej na rozumieniu tekstu pisanego – np. *EuRom 4 i 5*), a niektóre z nich także produktywnych i interakcji różnojęzycznej. Opracowane zostały według założeń IC, które wypływają ze studiów kontrastywnych i znajdują swe uzasadnienie w możliwości wykorzystania transferu międzyjęzykowego. Dąży się do kognitywnego wykorzystania pokrewieństwa pomiędzy językami w ramach danej rodziny, ale i pomiędzy rodzinami. Najliczniej jawią się inicjatywy służące nabywaniu rozumienia języków z rodziny romańskiej. Część projektów realizuje również cele interkulturowe. Znaczna liczba metod zawiera materiały do samodzielnej nauki, ale można je wykorzystać również do pracy pod kierunkiem nauczającego.

### Metoda EuroCom(Rom)

Jedną z najszerszych inicjatyw w zakresie IC europejskiej (eurokomprensji) jest metoda *EuroCom*, dzieląca się odpowiednio dla poszczególnych rodzin językowych na: *EuroComRom* (języki romańskie), *EuroComGerm* (języki germańskie) i *EuroComSlav* (języki słowiańskie)<sup>18</sup> oraz opracowanie *EuroComDidact* poświęcone dydaktyce różnojęzyczności. Zauważyć należy mnożące się w ostatnich latach inicjatywy związane z wykorzystaniem podejścia IC w nauczaniu języków słowiańskich. Pojawiają się one w kontekstach nauki rodzimych użytkowników języka słowiańskiego, którzy nabywają inne języki słowiańskie (zwłaszcza zachodniosłowiańskie). Obok takich inicjatyw, jako niezmiernie interesujące i obiecujące z dydaktycznego punktu widzenia jawi się nauczanie języków słowiańskich w takich kontekstach, kiedy to nie nabywają ich Słowianie, ale osoby innych narodowości, których językiem ojczystym nie jest język słowiański, np. Francuzi uczący się języków słowiańskich<sup>19</sup>. Inicjatywy te wpisują się w tak zwaną IC międzypodrodzinną.

Dzięki badaczom głównie niemieckiego obszaru językowego powstało szeroko już znane opracowanie określane jako „siedem sit”: *EuroComRom*

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> W *EuroComSlav*, adaptacji metody *EuroCom* dla rodziny języków słowiańskich, za język wyjściowy przyjęto język rosyjski jako najszersze znany w Europie język z grupy słowiańskiej.

<sup>19</sup> Zob. G. Labbé, *Aborder les langues slaves par l'intercompréhension*, „Miriadi” 2019, nr 1, <http://publications.miriadi.net/index.php?id=75> [dostęp: 14 listopada 2022 r.].

– *Siedem sit: Jak od razu czytać teksty w językach romańskich* (wersja polska: Galińska-Inácio Iwona i in. 2004). Podstawowym pojęciem na tym obszarze badań pozostaje transfer. Korzyści wynikające z transferu pozytywnego przewyższają ryzyko interferencji, przy czym ta ostatnia może ulec znacznemu zniwelowaniu dzięki odpowiedniej dydaktyce<sup>20</sup>. Twórcy metody *EuroCom* proponują „siedem sit”, czyli schemat analizy językowej, powtarzalny i adoptowalny dla różnych rodzin językowych. „Przesiewanie” początkowo znanych, a następnie właściwych już tylko danemu językowi elementów prowadzi do rozumienia tekstu w tym języku. Zasadniczą treść metody i zawartość podręcznika stanowi siedem filtrów – *les sept tamis, i sette setacci, los siete tamices*, siedem etapów analizy, dzięki którym można odnaleźć elementy znane w każdym nowym języku należącym do określonej grupy typologicznej. W metodzie *EuroComRom* (i analogicznie dla pozostałych rodzin językowych – germańskiej i słowiańskiej) są to hierarchicznie uporządkowane, następujące sita: 1) słownictwo międzynarodowe (tzw. internacjonalne), 2) słownictwo panromańskie (wspólne całej grupie języków romańskich), 3) odpowiedniki fonetyczne, 4) wymowa a pisownia, 5) odpowiedniki syntaktyczne, 6) reguły morfologiczno-składniowe i na końcu – 7) prefiksy i sufiksy, tzw. eurofiksy – lista przedrostków i przyrostków, pochodzących głównie z języka greckiego i łacińskiego, wspólnych dla dużej liczby języków (nie tylko romańskich). Taka lista pozwala dokonać analizy budowy wyrazów pochodnych, a proponowane poziomy prowadzą stopniowo do zrozumienia tekstu w języku określanym jako LEVIR<sup>21</sup>. W siedmiu etapach „przesiewania” uczący się odkrywa w nowym języku to, co już wie z języka ojczystego i innych języków. Podział na siedem stopni służy przejrzystości i ułatwia uczącemu się zrozumienie procesów prowadzących do ogólnego zrozumienia tekstu oraz pozwala na stosowanie różnych poziomów analizy. Zakłada przejście od ewidentnego rozpoznania elementów (słów transparentnych, które w różnych językach zachowują łatwo dostrzegalny, wspólny źródłosłów, a w językach romańskich jest to najczęściej źródłosłów łaciński), do trudniejszych przypadków wymagających dokładniejszej analizy i wnioskowania. Dla uzupełnienia wiedzy o językach Autorzy *EuroCom* przedstawiają w drugiej części *miniportrety* sześciu języków romańskich, którymi mówi łącznie 750 mln ludzi na świecie. *Miniportrety* składają się z charakterystyki przedstawiającej typowe cechy języka oraz z *minileksyki*, która zawiera 400 usystematyzowanych, najczęstszych elementów leksykalnych

<sup>20</sup> Por. F.-J. Meissner, *Le transfert dans la didactique du plurilinguisme*, [w:] *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses in Hagen, 9.-10. November 2001*, red. G. Kischel, Hagen 2002, s. 46–58.

<sup>21</sup> LEVIR – używane w IC pojęcie w j. francuskim, utworzone od pierwszych liter wyrazów: *Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane* oznacza: ‘obcy’, ‘pokrewny’, ‘nieznany język romański’.



(różnych części mowy). W ten sposób uczący się zyskuje solidne zasoby do rozwoju kompetencji receptywnej.

Wraz z Autorami metody podkreśliły, że kompetencja receptywna, zwłaszcza w kilku językach, jest sama w sobie ważnym celem, który warto osiągnąć. Proponowany schemat siedmiostopniowej analizy może stać się rzeczywiście cenną pomocą w samodzielnym odkrywaniu języków należących do najważniejszych rodzin. Metoda ta jawi się zatem jako „teren”, ale i „narzędzie” umożliwiające praktykę dydaktyczną zmierzającą do autonomizacji, a nawet jako pewien zbiór materiałów użytecznych w samokształceniu. Daje możliwość indywidualnych regulacji w czasie w zależności od tempa pracy i osobistych uwarunkowań. Jak dotąd brakuje jednak obszernego zestawu tekstów do osobistej lektury i analizy, którego przygotowanie postulowali sami Autorzy metody. Ale łatwość dostępu do tekstów obcojęzycznych (choćby ze źródeł internetowych) poniekąd niweluje ten brak. Użytkownik może sam znaleźć teksty odpowiadające własnym zainteresowaniom i potrzebom.

Kierunki przemian, jakim podlega rzeczywistość, skłaniają do wyrażenia opinii, że metoda ta może okazać się przydatna tym, którzy zechcą poznać nowy język, np. osobom czynnym zawodowo. Właśnie dla takich osób, wykwalifikowanych i pragnących się rozwijać, metoda ta może zostać wykorzystana jako pomoc do przyswojenia języka specjalistycznego z danej dziedziny. W duchu dydaktyki autonomizacji celowe byłoby na początkowym etapie zapoznawania się z językiem, dobieranie tekstów o dużym stopniu transparencji (stosunkowo łatwych do rekonstrukcji znaczeń wyrazów) dla poczucia sukcesu i podtrzymania motywacji. Świadomość odniesionego sukcesu, sprzyjająca budowaniu wiary w siebie, stymuluje dążenie osoby uczącej się do osiągnięcia coraz to większej autonomii.

Metoda *EuroCom* jawi się zatem jako wartościowy sposób odkrywania języków ze względu na jej strukturę oraz możliwości zastosowania jej części w zależności od potrzeb użytkowników. Może prowadzić też do zainteresowania zjawiskami zachodzącymi pomiędzy – jak to ujmuje Ewa Lipińska – „językami w kontakcie”<sup>22</sup>, skutkującego wzrostem świadomości metajęzykowej, niezmiernie korzystnej w tym podejściu.

---

<sup>22</sup> Zob. E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003, s. 80–97.

## Kształtowanie postawy autonomicznej w podejściu właściwym interkomprehensji

### Poziom znajomości języka a postawa autonomiczna osoby uczącej się

Rozważania o autonomizacji bywają prowadzone w odniesieniu do kształtowania językowej kompetencji komunikacyjnej na poziomie (średnio) zaawansowanym. Zagadnieniom tym zostały poświęcone obszerne prace ujmujące tę złożoną problematykę w sposób wieloaspektowy i wyczerpujący<sup>23</sup>. Dydaktyka ukierunkowana na uczącego się umożliwi rozwój i wyrażanie się jego podmiotowości osobowej poprzez dążenie do osiągnięcia „indywidualnej sprawności obcojęzycznej”<sup>24</sup>. Czy można zatem mówić o autonomizacji w odniesieniu do tych uczących się, których kompetencja językowa sytuuje się na stosunkowo niskim poziomie? I w odniesieniu do niektórych tylko sprawności? Potwierdzenie zasadności kształtowania postawy autonomicznej na niższych nawet poziomach poznawania języków znajdujemy w poświęconej autonomii, obszernej pracy autorstwa W. Wilczyńskiej:

Odwoływanie się do autonomii jest zalecane w opanowywaniu różnych przedmiotów nauczania, a uznawane za szczególnie przydatne w przyswajaniu języka obcego. Ograniczymy się tu do przytoczenia jednej tylko, syntetycznej opinii – według doświadczonego nauczyciela i inspektora szkolnego D. Girarda (1995) uczenie się języka obcego jest *bezwartościowe*, o ile nie łączy się ze stopniowym rozwijaniem autonomii ucznia. Ten radykalnie sformułowany pogląd wiąże się naszym zdaniem ze złożonością i „wewnętrznym” charakterem zachowań językowych [...]. Tak więc wspomaganie osoby uczącej się w rozwijaniu jej samodzielności komunikacyjnej i samokształceniowej będziemy traktować jako *naturalny* niejako cel tego ostatniego etapu edukacji (a przynajmniej edukacji instytucjonalnej). W perspektywie tej byłibyśmy wręcz skłonni uznać autonomię za podstawowy wyznacznik dojrzałości jednostki<sup>25</sup>.

Powyższe słowa utwierdzają nas w przekonaniu, że kształtowanie postawy autonomicznej jest zasadne na każdym poziomie, w tym także na początkowym etapie odkrywania kolejnego języka. Większość metod i projektów realizujących założenia IC jest przewidziana – jak powiedzieliśmy – dla osób dorosłych. Można zatem oczekiwać, że dorosły uczący się jest osobą w pewnym stopniu autonomiczną, podejmuje bowiem życiowe role i rozliczne obowiązki (lub przygotowuje się do nich), a w jego postawie dostrzega się już rysy podmiotowości, samodzielności, odpowiedzialności.

<sup>23</sup> Zob. W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa 1999; *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, Poznań 2002.

<sup>24</sup> W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa 1999, s. 86.

<sup>25</sup> Tamże, s. 133, wyróżn. – W. Wilczyńska.

Dążenie do autonomii powinno być tym łatwiejsze. Nie ulega jednak wątpliwości, że osoba ucząca się może coraz pełniej „okazać” swą autonomię właśnie na wyższych poziomach znajomości języka, gdy stosunkowo bogaty zasób środków językowych pozwala jej na indywidualne kształtowanie wypowiedzi i wyrażanie siebie. Jean-Pierre Robert w słowniku *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* także wyraża przekonanie o stopniowości autonomii i stwierdza, że zdobywa się ją powoli<sup>26</sup>. Tym bardziej warto kształtować autonomię od początku nauki, żeby jak najwyższe jej stopnie uczący się mógł osiągnąć w przyszłości.

### Kształtowanie postawy autonomicznej studentów — wybrane propozycje

Chociaż kształtowanie postawy autonomicznej towarzyszy kształceniu językowemu, to, niestety, postawy tej nie można nikogo wprost „wyczytać”. Jak zatem wspierać jej rozwój? Opracowano odpowiednie pomoce dla uczących się i nauczycieli. Zauważono szczególne cechy osobowościowe uczących się, których rozwój ma korzystny wpływ na komunikację językową zachodzącą w kontekście rozumienia języka pokrewnego i w sytuacjach interakcji różnojęzycznych. Cechy te zebrał m.in. Paolo E. Balboni, który wylicza szereg czynników, mogących wspomagać lub utrudniać IC, jak i interkomunikację<sup>27</sup>. Zaprezentowaliśmy większość z nich w pracy poświęconej cechom indywidualnym uczestników komunikacji w językach pokrewnych<sup>28</sup>. Ograniczymy się zatem do przypomnienia, że wśród osiemnastu czynników zgrupowanych w cztery kategorie: „typy inteligencji”, „style poznawcze i uczenia się”, „wybrane cechy osobowości”, „aspekty o charakterze społeczno-kulturowym”<sup>29</sup>, Autor wymienia także autonomię. Zaznacza, że sporządzony przezeń wykaz czynników może służyć refleksji nad własną postawą i nabywaniu coraz to większej sprawności w interkomunikacji, jakże bliskiej IC. Formularz ten, sporządzony przez P. Balboniego w postaci tabeli, zawiera przeważnie po dwie przeciwstawne sobie cechy i może pomóc uczącemu się stwierdzić, w jakim miejscu owego kontinuum (pomiędzy daną cechą a jej przeciwieństwem) się znajduje, a przynajmniej który biegun danej cechy jest mu bliższy. Autor dedykuje formularz nauczycielom oraz studentom, jeśli zechcą ocenić swą wła-

<sup>26</sup> Tamże, s. 16.

<sup>27</sup> Zob. P.E. Balboni, *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, F.-J. Meissner, Tübingen 2010, s. 17–28.

<sup>28</sup> Zob. A. Grabowska, *Cechy użytkowników języków obcych sprzyjające interkomunikacji (komunikacji w językach pokrewnych)*, „Neofilolog” 2017, nr 48/1, s. 143–157.

<sup>29</sup> Tłumaczenie własne z języka włoskiego. Tabela w obecnej wersji dostępna pod: <https://www.ital5.it/materiali-didattici> [dostęp: 16 listopada 2022 r.].

sną postawę. Zaleca powroty do tabeli i obserwowanie ewolucji własnych przemyśleń i postaw np. co kilka miesięcy. Jej dostępność w wersji elektronicznej nie ogranicza długości sporządzanych notatek i umożliwia ich modyfikowanie w czasie. P. Balboni podsumowuje: „W tabeli znajdziemy punkt poświęcony wyraźnie autonomii. Ten aspekt [...] jest w rzeczywistości wynikiem interakcji wszystkich innych czynników, ale w tabeli jest podstawowy, ponieważ skłania studenta do refleksji nad pojęciem ‘autonomia / zależność’”<sup>30</sup>.

Refleksje samych studentów i świadectwa kształtowania się ich postawy autonomicznej zamieszcza w swej pracy Maria Giovanna Tassinari. Autorka przedstawia własne „narzędzie do samooceny kompetencji samoregulacji, dynamiczny model autonomii z deskryptorami kompetencji, postaw i zachowań w uczeniu się języków obcych”<sup>31</sup>. Proponowany model, zawierający 120 deskryptorów, w tym 33 makrodeskryptory (opisy odnoszące się do kompetencji ogólnych) i 87 mikrodeskryptorów (kompetencji, postaw czy działań), stanowi rodzaj katalogu, według którego student może ocenić własny proces autonomicznego uczenia się. Narzędzie ma charakter otwarty i nie określa języków ani ich liczby. M.G. Tassinari zamieszcza jedynie fragment formularza w postaci list kontrolnych dotyczących „motywacji, planowania, realizacji, monitorowania i oceny uczenia się oraz współpracy”. Pola do wypełnienia przez studentów obejmują w odniesieniu do deskryptorów trzy pionowe rubryki: „1) jestem w stanie, 2) chciałbym się nauczyć, 3) nie jest to dla mnie ważne”<sup>32</sup>. Taka formuła sprzyja zastanowieniu i indywidualnym wyborom. W wyniku refleksji nad tym swoistym katalogiem studenci postavili sobie nowe cele w procesie autonomizacji, a niektórzy podzielili się z Autorką doświadczeniami kilkujęzycznego uczenia się. Na podstawie wyników Autorka stwierdza, że relacje pomiędzy kilkujęzycznym uczeniem się a samooceną kompetencji zasługują na dokładne zbadanie. Zauważa, że z jednej strony, doświadczenia kilkujęzyczności i IC pozwalają wysubtelnić świadomość językową i pogłębić refleksję nad kompetencją językową i metodologiczną, zaś z drugiej, samoocena może przyczynić się do przeniesienia kompetencji i umotywowwać studenta do uczenia się kilkujęzycznego. Autorka podsumowuje stwierdzeniem, że samoocena i refleksja nad własną postawą

<sup>30</sup> Zob. P.E. Balboni, *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, F.-J. Meissner, Tübingen 2010, s. 25–26 (tłum. własne)

<sup>31</sup> M.G. Tassinari, *Autonomia d'apprendimento: esperienze d'autovalutazione*, [w:] *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*, red. P. Doyé, F.-J. Meissner, Tübingen 2010, s. 164–166 (tłum. własne z j. włoskiego).

<sup>32</sup> Tamże.

mogą prowadzić do jej doskonalenia i skłonić do przenoszenia umiejętności i wypracowanych już zachowań na następne języki, dla osiągnięcia choćby częściowych kompetencji.

Narzędzia proponowane przez badaczy mają charakter praktyczny i mogą stać się cenną pomocą dla dorosłych uczących się w kształtowaniu postawy autonomicznej. Autorzy podkreślają osobisty charakter refleksji i działań zainteresowanych. Do roli nauczającego należy wyjaśnianie, przedstawienie wartości samooceny i ukazanie kierunków osobistego rozwoju po przeprowadzeniu badania. Jednak to sami uczący się podejmują decyzję o samoocenie i o tym, jakie korzyści zechcą z niej wyciągnąć.

### Ku dydaktyce autonomii — zarys roli osoby nauczającej w podejściu IC

W nawiązaniu do przedstawionej już myśli P. Balboniego, osoba nauczająca powinna nade wszystko starać się poznać uczących się, gdyż to specyfika ich potrzeb, celów i szeroko pojętej osobowości wyznacza działania nauczyciela. Według Autora poznanie zespołu cech osobowościowych warunkujących odkrywanie nowego języka pozwoli mu szybciej zrozumieć specyfikę grupy i jednostek, aby nie pomijać lub nie faworyzować np. umysłów intuicyjnych lub przeciwnie, umysłów o bardziej analitycznym podejściu do języka. Ukażemy poniżej niektóre cechy osoby nauczającej i jej rolę, postrzegane w perspektywie IC i kilkunajdziesięciu.

M.G. Tassinari w osobie nauczającej widzi przewodnika<sup>33</sup>. Jego opinia wyrażona w rozmowie przeprowadzanej na podstawie dokonanej samooceny bywa cennym punktem odniesienia, ponieważ sami studenci niekiedy nie doceniają lub przeceniają własne predyspozycje i umiejętności. Podkreślmy, że odbycie takiej rozmowy, dotyczącej osobistych kwestii, jest wyrazem dużego zaufania studenta wobec nauczającego. Tym solidniejsze i rozleglejsze powinny być kompetencje nauczyciela. Autorka pisze, że samoocena i autorefleksja są zasadne i służą rozwojowi, kiedy decyzję o ich dokonaniu podejmuje uczący się, a więc jeśli nie jest mu ona narzucona z zewnątrz. Dochodzi wtedy do lepszej integracji tych doświadczeń z procesem uczenia się i osobowego wzrostu.

E. Castagne, prezentując różnojęzyczny projekt ICE, podkreśla potrzebę zdefiniowania zadań nauczającego i określenia na nowo ról uczących się<sup>34</sup>. Tego wymaga natura IC, która jest „wielodyscyplinarnym, interdyscy-

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Zob. E. Castagne, *Systémiques, hiérarchisations et autonomisations: vers une dynamique évolutive et adaptive*, [w:] *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*, red. P. Doyé, F.-J. Meissner, Tübingen 2010, s. 12. Zob. też *InterCompréhension Européenne* (<http://logatome.eu/ice.htm>), projekt kierowany przez E. Castagne, poświęcony nauczaniu rozumienia języków z różnych rodzin.

scyplinarnym i ponaddiscyplinarnym” przedmiotem badań. W projekcie ICE uczący się wraz z moderatorami i odpowiedzialnymi za projekt ustalają cele i wybierają sposób ich osiągnięcia. Pomiedzy wszystkimi uczestnikami projektu powstaje więź prawdziwego partnerstwa, oparta na wzajemnym szacunku i pragnieniu wzajemnego uczenia się. Każdy uczestnik jest ważny, a moderator jest jednym spośród nich. Jego doświadczenie i kompetencje dają mu pewne prawa, ale i nakładają nań odpowiedzialność. Taka swobodniejsza atmosfera sprzyja rozwojowi zbiorowych i indywidualnych inicjatyw. Rolą moderatora jest wspieranie poszczególnych uczestników, którzy z kolei stają się liderami podczas kolejnych zajęć. Autor podkreśla, jak subtelną kwestią jest poszukiwanie równowagi pomiędzy autonomią uczących się a wsparciem moderatorów. Dla studentów, kiedy już podjęli się jakiegoś zadania, ważna jest świadomość, że mogą liczyć na bardziej doświadczoną osobę, na „moderatora” lub „tutora”<sup>35</sup>. Zaznacza, że jest to niezwykle istotne w zwiększaniu autonomii i motywacji uczących się oraz w budowaniu zaufania. Praca grupowa stanowi źródło wsparcia i miewa tak wielką wartość, że w wielu sytuacjach studenci mogą się obejść bez moderatora. Korzystanie z jego pomocy podczas zajęć w ramach ICE wtedy, gdy to konieczne, nie jest nigdy postrzegane jako porażka, ale faza uzupełniającego uczenia się i moment osobistego rozwoju, a nawet czynnik wzmacniający zaufanie wspólnotowe i indywidualne. Moderator poświęca czas i siły, na zajęciach i poza nimi, wspomaga uczących się zachowując dystans pozwalający im na dokonywanie wyborów i samodzielne osiąganie sukcesu. Stara się nade wszystko zachować jak najodpowiedniejszą równowagę pomiędzy autonomią i wsparciem, gdyż od tej właściwej równowagi zależy w znacznym stopniu powodzenie projektu. E. Castagne w takiej koncepcji „autonomii czyniącej odpowiedzialnym” dostrzega klucz do osobistego rozwoju studentów i pomyślnej realizacji projektu.

W charakterystyce metody *EuroCom* stwierdziliśmy za F.-J. Meissnerem, że podstawowym pojęciem na tym obszarze badań pozostaje transfer, któremu Autor poświęca osobną pracę<sup>36</sup>. Joanna Boratyńska-Sumara w pracy poświęconej transferowi w języku niemieckim jako L3 u polskich studentów, także akcentuje potrzebę kształtowania go przez nauczycieli: „Zadaniem nauczyciela powinno być więc ciągle szukanie odpowiedzi na pytanie: Jak wspierać transfer pozytywny? [...] Transferowi pozytywnemu będzie sprzyjać bliskość typologiczna języka angielskiego i niemieckiego”<sup>37</sup>.

<sup>35</sup> Tamże, s. 15.

<sup>36</sup> Zob. F.-J. Meissner, *Le transfert dans la didactique du plurilinguisme*, [w:] *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses in Hagen, 9.–10. November 2001*, red. G. Kischel, Hagen 2002, s. 46–58.

<sup>37</sup> J. Boratyńska-Sumara, *Transfer międzyjęzykowy w tworzeniu wypowiedzi pisemnych w języku niemieckim (L3) u polskich studentów filologii angielskiej*, Kraków 2021, s. 197–198.

Badania Autorki pokazują, że to lepiej poznany język angielski „stanowił preferowany punkt odniesienia w recepcji”. Powyższe wnioski, wyciągnięte na podstawie obserwacji i badań studentów z językiem angielskim (L2) i niemieckim (L3) wydają się potwierdzać doniosłą rolę transferu w nabywaniu języków pokrewnych. Rozwijanie go niewątpliwie zwiększa autonomię uczących się.

Nabywanie kompetencji różnojęzycznych w grupie może doprowadzić do interesujących podziałów ról i zmiany tradycyjnie pojmowanej roli nauczyciela, jeśli sama grupa składa się z osób o różnych kompetencjach w zakresie różnych języków. Wtedy osoby mogą się wzajemnie uzupełniać i przejmować rolę lidera w zależności od kompetencji w danym języku (np. dla potwierdzenia, że dana rekonstrukcja czy hipoteza znaczeniowa są słuszne). Rola osoby nauczającej w sytuacji kilkujęzycznej przynosi, wraz z nowym kontekstem językowym, nowe wyzwania dla samego nauczyciela, wciąż za mało zbadane.

## Podsumowanie

Podejścia właściwe dla IC, materiały i stosowane metody pracy mogą ponad wszelką wątpliwość wpłynąć na rozwój autonomii osób uczących się. Jej kształtowaniu sprzyjają same założenia w tym podejściu, w którym to proponuje się zwykle kilka języków pokrewnych, co wzbudza zainteresowanie ich podobieństwem, ale i odmiennością oraz stanowi wyzwanie i zachętę do samodzielnego ich odkrywania. Ponadto konstrukcja metod umożliwia pracę indywidualną, a opracowane pomoce mogą służyć autorefleksji i świadomej zmianie postawy na bardziej autonomiczną. Wreszcie rola, jaką przyjmuje osoba nauczająca, która wspiera swymi działaniami autonomię uczącego się podczas odkrywania języków, jak i w autorefleksji, umożliwia kształtowanie postawy autonomicznej uczącego się.

Ważnym wyzwaniem pozostaje wciąż opracowanie odpowiednich pomocy (językowych i służących autorefleksji) dla różnych grup odbiorców, a donioślejszym jeszcze – określenie roli, jaką wypada pełnić nauczycielowi w tym kontekście. Kończąc, wyrażamy przekonanie, że proponowane w IC podejście do poznawania języków obcych jest przyszłościowe w kilku zakresach: odkrywania języków, zdobywania wiedzy metajęzykowej i kształtowania postawy autonomicznej.

## Bibliografia

- Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, red. W. Wilczyńska, Poznań 2002.
- Balboni P.E., *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, F.-J. Meissner, Tübingen 2010, s. 17–28.
- Balboni P.E., *Scheda di auto-osservazione dell'attitudine alle LS/L2*, <https://www.italis.it/materiali-didattici> [dostęp: 16 listopada 2022 r.].
- Blanche-Benveniste C., *Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes?*, [w:] *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, red. V. Conti, F. Grin, Genève 2008, s. 33–51.
- Boratyńska-Sumara J., *Transfer międzyjęzykowy w tworzeniu wypowiedzi pisemnych w języku niemieckim (L3) u polskich studentów filologii angielskiej*, Kraków 2021.
- Castagne E., *Systémiques, hiérarchisations et autonomisations: vers une dynamique évolutive et adaptive*, [w:] *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*, red. P. Doyé, F.-J. Meissner, Tübingen 2010, s. 11–16.
- Castagne E., *InterCompréhension Européenne*, <http://logatome.eu/ice.htm> [dostęp: 16 listopada 2022 r.].
- Coste, D., B. North, J. Sheils, J. Trim, (Rada Europy), *Europejski systemem opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Cyr P., C. Germain, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris 1998.
- Degache C., *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, F. Grin, Genève 2008, s. 299–322.
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, red. J.-P. Cuq, Paris 2003.
- Escudé P., P. Janin, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris 2010.
- Galińska-Inácio I., A. Randak, H.G. Klein, T.D. Stegmann, *EuroComRom – Siedem sit: Jak od razu czytać teksty w językach romańskich*, Aachen 2004.
- Gębał P.E., *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, [w:] *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2016, s. 77–93.
- Grabowska A., *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, L. Smutek, Tarnów 2013, s. 281–291.
- Grabowska A., *Cechy użytkowników języków obcych sprzyjające interkomunikacji (komunikacji w językach pokrewnych)*, „Neofilolog” 2017, nr 48/1, s. 143–157.
- Grin F., *Pourquoi l'intercompréhension ?*, [w:] *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, red. V. Conti, F. Grin, Genève 2008, s. 17–30.
- Klein H.G., *Où en sont les recherches sur l'eurocompréhension ?*, [w:] *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses in Hagen, 9.-10. November 2001*, red. G. Kischel, Hagen 2002, s. 35–45.
- Labbé G., *Aborder les langues slaves par l'intercompréhension*, „Miriadi” 2019, nr 1, <http://publications.miriadi.net/index.php?id=75> [dostęp: 14 listopada 2022 r.].



- Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003.
- Meissner F.-J., *Le transfert dans la didactique du plurilinguisme*, [w:] EuroCom. *Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses in Hagen, 9.–10. November 2001*, red. G. Kischel, Hagen 2002, s. 46–58.
- Robert J.P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris 2002.
- Tassinari M.G., *Autonomia d'apprendimento: esperienze d'autovalutazione*, [w:] *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*, red. P. Doyé, F.-J. Meissner, Tübingen 2010, s. 161–172.
- Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa 1999.