

Część I

**GLOTTODYDAKTYKA
JAKO DZIEDZINA AKADEMICKA**

Maria Dakowska

Uniwersytet Warszawski

**W POSZUKIWANIU
WIEDZY PRAKTYCZNIE
UŻYTECZNEJ.
O DOJRZEWANIU
GLOTTODYDAKTYKI
JAKO DZIEDZINY
AKADEMICKIEJ**

Wystąpienie na Krajowej Konferencji Polskiego Towarzystwa
Neofilologicznego Sosnowiec, UŚ, 7–9 września 2009

**In search of knowledge which has practical application. The
development of glottodidactics as an academic discipline**

My thesis in this article is that developing glottodidactics as an academic discipline is an optimal program for the field of foreign language learning and teaching, especially considering its prospects of generating practically useful knowledge. I begin by making distinctions between ‘practice’, ‘theory’, and ‘science’ in the context of three stages in the maturation of our field. This is to show the qualitative differences between a) commonsense b) methodology, and c) an academic discipline with the prospect of satisfying social demands for knowledge which is useful in teaching, understood as its own application. Chances of this full-fledged discipline generating such knowledge, however, depend on its success in constituting itself as mirror image of an empirical discipline with an empirical system as its subject matter.

1. Wstęp

O różnych dziedzinach humanistyki mówi się czasami, że są młodymi naukami z długą historią. Z całą pewnością można to odnieść do dydaktyki języków obcych, zwanej w Polsce – i nie tylko – glottodydaktyką. Choć nauczanie języków obcych liczy sobie ponad dwadzieścia pięć wieków, usystematyzowana akademicka refleksja o tej sferze jest jeszcze bardzo młoda. Pomimo funkcjonowania w niej wielu koncepcji, zapożyczeń z innych dziedzin, a także wielu tradycyjnych i nietradycyjnych metod nauczania, glottodydaktyka nie osiągnęła jeszcze sukcesu dojrzałej nauki w sensie zrozumienia i pewnej dozy kontroli nad zjawiskami/procesami wchodzącymi w zakres jej własnego przedmiotu badań. Przyczyna tego stanu rzeczy tkwi, moim zdaniem, w fakcie, że glottodydaktyka zajmuje się niezwykle złożoną materią – procesami językowymi, które nie są podane badaczom w łatwo dostępnej, wyodrębnionej formie, a które dopiero w trakcie prowadzonych badań musimy pojęciowo wyróżnić. Oznacza to, że nie można tu uniknąć elementu modelowania – *implicite* lub *explicite* – przedmiotu badań. Sprawę komplikuje niestety fakt, że możliwości określenia tej materii jest bardzo dużo, a każdy aspekt – dający się badać na wiele sposobów – zawiera w sobie atrakcyjny potencjał informacyjny. Inne, bardziej ukształtowane i świadome swoich celów nauki o języku przywiązują ogromną wagę do kwestii modelowania języka; można nawet mówić o całej tradycji autorefleksji o sposobie definiowania przedmiotu badań lingwistycznych (Grucza 1983). Dziedzina uczenia się i nauczania języków obcych natomiast nie wydaje się traktować tych spraw z należą im uwagą, akceptując jednocześnie swój niejasny status akademicki, godząc się na różne uduchowione wersje swojej tożsamości, już to jako a) przedsięwzięcia praktycznego, b) czy też jedynie metodyki nauczania, c) sfery praktycznych zastosowań innych dziedzin, d) czy wreszcie refleksji i obserwacji płynących z praktyki nauczycielskiej. Nie przywiązuje się w niej dostatecznie dużej wagi do kwestii definicyjnych tłumacząc to nadrzędnymi celami praktycznymi. A właśnie te fundamentalne rozstrzygnięcia dotyczące poziomu i zakresu ogólności przedmiotu badań warunkują szanse glottodydaktyki na generowanie naukowej wiedzy użytecznej w praktycznym nauczaniu języków obcych. W świetle całej złożoności zjawisk i procesów językowych wyraźnie widać, że im bardziej dojrzała na danym etapie rozwoju i świadoma swoich celów poznawczych jest dydaktyka języków obcych, tym większe są jej szanse na dokonywanie właściwych autonomicznych wyborów i podejmowanie stosownych do jej celów decyzji badawczych w tym zakresie.

2. Nauczanie języków obcych jako sfera działalności praktycznej a nauczanie języków obcych jako przedmiot dziedziny naukowej

Nie ulega wątpliwości, że szczególnie w pierwszej fazie rozwoju refleksji na temat nauczania języków obcych najczęściej utrzymujących się wciąż jeszcze

falszywych przekonań i nieścisłości powstało w wyniku utożsamiania praktycznych celów nauczania języków obcych ze statusem dziedziny zajmującej się ich nauczaniem, co na długie lata zredukowało ją programowo wyłącznie do sfery działalności praktycznej, realizującej cele doraźne, skupionej na skuteczności i efektywności. Nawet kiedy uznano wreszcie, że dziedzina nauczania powinna mieć swoją teorię, określano ją często jako teorię nietypową, na przykład pedagogiczną, lub prakseologiczną. Nie jest moją intencją, by krytykować ten wczesny, nieodzowny etap dojrzewania dyscypliny, ale z omawianego tu stanu rzeczy wysnuć konstruktywne wnioski. Mówiąc o dojrzewaniu glottodydaktyki jako nauki należy więc zdecydowanie odróżnić od siebie pojęcia ‘praktyki’, ‘teorii’ i ‘nauki’.

Działalność praktyczna człowieka w każdej dziedzinie – w przypadku nauczania języków obcych jest to obecnie wysoce wyspecjalizowana działalność zawodowa – nie przesądza o wyłącznie praktycznym traktowaniu dziedziny, na jakiej się opiera. Dobrą ilustracją może być tu medycyna w sensie praktycznej działalności lekarzy oraz nauki medyczne, które stoją u jej podstaw. Jeśli dziedzina nie jest trywialna, a procesy akwizycji językowej z pewnością takie nie są, można względem niej uruchomić program nauki, czyli etapy i kroki badawcze na różnych poziomach ogólności. Zasadniczą jednak różnicą pomiędzy nauką a praktyką jest cel działania: nauka ma cele poznawcze, polegające na tym, by w sposób systematyczny i celowy **zrozumieć świat**, szczególnie interesujące nas zjawiska, opisać je i wyjaśnić, wykorzystując do tego możliwości empirycznych i teoretycznych metod badawczych, stosując jednocześnie kryteria pracy naukowej. Działalność praktyczna, natomiast, kieruje się celami doraźnymi oraz skutecznością działania po to, by dostosować warunki w jakich żyjemy do naszych potrzeb albo nas samych do tych warunków. Choć granice pomiędzy naukowcami a praktykami są najczęściej bardzo płynne, bo pełnią oni obie role jednocześnie, praktycy są na ogół konsumentami wiedzy wypracowanej przez naukowców, wykorzystując ją w sposób strategiczny w trakcie swojej pracy zawodowej. Nie mają natomiast – jako praktycy – obowiązku budowania ogólnych modeli i wyjaśniających teorii akwizycji językowej, czy też testowania wynikających z nich hipotez. Praktyk, który zamiast zająć się skutecznym nauczaniem języka obcego w klasie poświęcałby uwagę testowaniu swoich modeli teoretycznych uznany byłby nie za profesjonalistę, ale osobę wysoce nieetyczną, nierozumiejącą swojej roli społecznej. Widać więc wyraźnie, że w chwili obecnej mamy do czynienia z dwiema wyspecjalizowanymi sferami działania, które w przypadku nauczania języków obcych są sobie niezbędnie potrzebne, ale nie należy ich ze utożsamiać, czy też traktować wymiennie. Najlepiej określić je można jako system naczyń połączonych, komunikujących się ze sobą na poziomie zjawisk akwizycji językowej, czyli zdarzeń związanych z użyciem i przyswajaniem języka w czasie i przestrzeni. Praktyka odnosi się do tego samego zjawiska, które nauka określa jako swój przedmiot i bada przy pomocy dostępnych jej sposobów, poszukując tkwiących w nich generaliów.

Świat zjawisk empirycznych jest więc pomostem pomiędzy dwiema wyspecjalizowanymi – bo opartymi na odmiennych kryteriach – dziedzinami działalności człowieka w naszej kulturze, nauką o przyswajaniu i nauczaniu języków obcych oraz praktyką nauczania języków obcych w warunkach szkolnych. To dość oczywiste stwierdzenie wcale nie jest takie oczywiste na gruncie naszej dziedziny ponieważ pod wpływem różnych szkół w językoznawstwie czystym przyjęło się do niedawna definiować modele glottodydaktyczne na nieco wyższym poziomie abstrakcji niż tego wymaga odwzorowanie rzeczywistych operacji językowych dokonywanych przez ludzi, umiejscowionych w ich architekturze poznawczej.

Uświadomiwszy sobie różnice między traktowaniem przyswajania i nauczania języków obcych jako nauki i jako praktyki, dostrzec musimy, że w ‘normalnej’ nauce teoria jest systemem wyjaśniającym dane zjawisko lub jego fragment, nie jest natomiast systemem twierdzeń, zaczerpniętym z dziedzin źródłowych, ani swego rodzaju spekulacjami czy aksjomatami, a więc dowolnym teoretyzowaniem. Układ, w ramach którego nauczanie języków obcych jest sferą działania praktycznego, nad którym nadbudowana jest jakaś teoria zaimportowana z dziedzin źródłowych, można więc co najwyżej uznać za etap przejściowy w procesie dojrzewania dyscypliny nauczania języków obcych, ale w żadnym wypadku nie za stan docelowy, zgodny z konstytucją ‘normalnej’ nauki.

3. Stadia rozwoju dziedziny uczenia się i nauczania języków obcych

Poniższa tabela przedstawia trzy etapy ewolucji dziedziny uczenia się i nauczania języków obcych, które uwzględniają kontekst akademicki i płynące z niego inspiracje, szczególnie istotne tendencje w naukach humanistycznych, a także możliwy w danym stadium rozwoju status i cele dziedziny zajmującej się interesującą nas problematyką.

Okres zdroworoządkowy (XIX wiek i początek XX wieku)	Scjentyzm – okres aplikacji (od połowy XX wieku)	Okres emancypacji (przełom XX wieku i XXI)
1) inspiracje filologiczne; 2) rola gramatyki normatywnej jako klucza do znajomości języka; 3) wiedza językowa rozumiana jako znajomość reguł, wiodąca rola tekstu i tłumaczenia; 4) znaczące miejsce fonetyki; rosnący wpływ językoznawców; 5) nieformalne obserwacje na	1) wiara w moc wiedzy naukowej, ścisłe kryteria badań naukowych i dostosowanie problematyki badawczej do tych zasad metodologicznych; 2) odwołanie się do bardziej dojrzałych, autorytatywnych dziedzin w celu znalezienia naukowych podstaw nauczania języków obcych;	1) rosnący sceptycyzm co do możliwości i granic poznania naukowego; 2) inspiracje oraz wyzwania wynikające z nauk o poznaniu; 3) postęp w humanistyce oraz naukach społecznych; 4) autonomizacja dziedziny i lawinowy wzrost badań empirycznych nad przyswajaniem

<p>temat przyswajania języka ojczystego przez dziecko; 6) pojmowanie refleksji o nauczaniu języków obcych w kategoriach zdroworozsądkowych zasad nauczania; 7) wypowiedzi na temat nauczania języków obcych takich specjalistów jak Jespersen, Sweet, Palmer; 8) rozwijanie tej refleksji na zasadzie reaktywnej, w przeciwieństwie do wcześniejszych, poznanych już koncepcji.</p>	<p>3) rozumienie ich aplikacji w praktycznym nauczaniu języków obcych jako sposobu optymalizacji nauczania języków obcych; 4) poszukiwanie inspiracji w psychologii i lingwistyce jako źródeł definicji podstawowych pojęć, 'języka' i 'uczenia się'; 5) dostarczanie przez te nauki koncepcji dla praktycznego nauczania na zasadzie relacji teoria/praktyka; 6) poszukiwanie jednej skutecznej i uniwersalnej metody nauczania języków; empiryczne testowanie jej skuteczności; akcentowanie elementu nauczania kosztem elementu uczenia się; 7) powstanie opartej na dziedzinach źródłowych metodyki nauczania języków obcych; konstruującej metody nauczania na podstawie tez pochodzących z dziedzin źródłowych.</p>	<p>i nauczaniem języków prymarnych i nieprymarnych; 5) postępująca pojęciowa 'kolonizacja' zjawisk nauczania i przyswajania języków obcych; 6) postęp w rozumieniu procesów komunikacji językowej i jej korelatów mentalnych w kontekście indywidualnym i społecznym; 7) rola znaczenia w kontekście kultury w procesach komunikacyjnych; akcentowanie konstruktywnego charakteru tych procesów; 8) konstytuowanie się samodzielnej dziedziny dydaktyki języków obcych mającej cele poznawcze, świadomej swojej tożsamości w świecie akademickim; ustalanie jej relacji z praktycznym nauczaniem języków obcych na zasadzie: nauka/praktyka, a nie teoria/praktyka.</p>
---	---	---

Tabela 1. Stadia rozwoju nauczania języków obcych od refleksji nieformalnych, przez aplikacje po emancypację dziedziny.

Dla dojrzewania glottodydaktyki jako nauki najistotniejsze jest, że stadia tej ewolucji oznaczają:

- rosnącą świadomość złożonego charakteru procesów użycia i przyswajania języków obcych, które nie poddają się łatwo naszym próbom uchwycenia ich istoty;
- konstruowanie sposobów ich nauczania w warunkach klasowych przede wszystkim na podstawie rozumienia ich użycia i przyswajania, w odróżnieniu od gotowych opisów języka jako systemu formalnego zaczerpniętych z lingwistyki opisowej oraz teorii psychologicznych dotyczących uczenia się w ogóle, a nie uczenia się języka;
- konieczność zrozumienia ich użycia i przyswajania na drodze poznania naukowego w ramach względnie autonomicznej dziedziny akademickiej.

4. Wewnętrzna organizacja glottodydaktyki jako empirycznej dziedziny naukowej i jej znaczenie dla możliwości generowania wiedzy praktycznie użytecznej

Kolejna tabela pomoże nam usystematyzować wyspecjalizowane poziomy i zadania pracy naukowej w obrębie glottodydaktyki pojętej jako dziedzina akademicka w odniesieniu do jej własnego i jej tylko właściwego przedmiotu badań, wyznaczonego w świecie zjawisk empirycznych, czyli zdarzeń w czasie i przestrzeni. Należy tu skomentować kilka kwestii:

1. Koncepcja, aby glottodydaktykę konstituować jako dziedzinę akademicką (czyli naukę) wynika z konieczności, a nie z wyboru (uzasadnienie przedstawiłam w innej pracy, zob. Dakowska, 2003). Głównym argumentem jest konstatacja, że biorąc pod uwagę dotychczasowy przebieg rozwoju dziedziny uczenia się i nauczania języków obcych, szczególnie silny wpływ dziedzin źródłowych na sposoby pojmowania języka i jego przyswajania w jej drugim stadium, tylko w miarę autonomiczna dziedzina akademicka może skupić się na modelowaniu swojego przedmiotu badań w myśl własnych priorytetów badawczych, bez oddawania jego definicji bardziej dojrzałym akademicko dziedzinom.

2. Główną zaletą programu ‘normalnej’ nauki dla glottodydaktyki jest to, że przy wszystkich wątpliwościach względem możliwości poznawczych człowieka jest to program koordynacji, a nie indywidualizacji pracy poznawczej, jako że konwencje nauki zmierzają do intersubiektywności i systematyczności w pracy grupowej.

3. Przyznając sobie prawo do autonomii w fazie określania własnego przedmiotu badań glottodydaktyka celowo określa się jako nauka empiryczna, a nie formalna, czyli taka nauka, która swój przedmiot badań sytuuje w świecie zjawisk empirycznych, czyli określa procesy akwizycji jako działania ludzi w czasie i przestrzeni. Odróżnia to jej perspektywę poznawczą od nauk formalnych, które skupiają się na znacznie bardziej abstrakcyjnych i uniwersalnych relacjach pomiędzy formami językowymi.

4. Celem tak pojętej nauki jest w pierwszym rzędzie wyjaśnianie zjawisk będących w zasięgu jej przedmiotu badań, w drugim dopiero generowanie wiedzy praktycznie użytecznej, tzn. dającej się zastosować do ‘melioracji’ czy kultywacji procesów akwizycji języków obcych w warunkach szkolnych; sposoby na taką ‘meliorację’ czy kultywację są logiczną konsekwencją prawidłowości w procesach akwizycji językowej odkrywanej przez naukę o nich.

<p>Poziom piąty – refleksja na swój własny temat:</p>	<p>Zagadnienia metaglottodydaktyczne: tożsamość i zadania dziedziny, specjalizacja jej poddziedzin, polityka badawcza, samoocena dokonań badawczych, szczególnie skuteczności aplikacyjnej, relacje z dziedzinami pokrewnymi, miejsce glottodydaktyki w humanistyce, zagadnienia epistemologiczne</p>
--	---

<p>Poziom czwarty – badania teoretyczne</p>	<p>Konstruowanie teorii wyjaśniających zjawiska glottodydaktyczne lub ich fragmenty, ich uzasadnianie lub odrzucanie, synteza badań empirycznych na określony temat, opracowywanie kryteriów teorii glottodydaktycznej na danym etapie rozwoju glottodydaktyki, porównywanie i ocena różnych teorii, <i>etc.</i>, formułowanie wniosków aplikacyjnych</p>
<p>Poziom trzeci – badania empiryczne</p>	<p>Formułowanie pytań badawczych w kontekście teorii glottodydaktycznej, pobieranie danych empirycznych do testowania hipotez; interpretowanie wyników w świetle teorii, przekształcanie rozpoznanych prawidłowości w sady aplikacyjne; refleksja nad ilościowymi i jakościowymi metodami i strategiami badań empirycznych oraz kierunkami badań empirycznych w glottodydaktyce, a także proporcjami badań czystych do stosowanych</p>
<p>Poziom drugi – modelowanie przedmiotu badań</p>	<p>Odzworowanie istotnych dla glottodydaktyki cech interesujących ją zjawisk jako jednorodnego systemu empirycznego (a nie sumy części innych modeli), czyli układu czynników operujących w czasie i przestrzeni (modelu procesów komunikacyjnych w kontekście socjokulturowym); modyfikacje tego konstruktów mentalnego w świetle wyników badań empirycznych; model determinuje tożsamość nauki i organizuje pytania badawcze</p>
<p>Poziom pierwszy – wyznaczenie przedmiotu badań</p>	<p><i>interface</i> pomiędzy nauką empiryczną a rzeczywistością, w tym przypadku: glottodydaktyką a domeną przyswajania i nauczania języków obcych, refleksja na temat specyfiki, granic oraz hierarchicznej struktury interesujących ją zjawisk; model reprezentuje tę rzeczywistość w sposób selektywny i skondensowany dając badaczom orientację w dziedzinie</p>

Tabela 2. Poziomy glottodydaktyki jako nauki empirycznej wyróżnione z punktu widzenia celów badawczych (według stopnia ogólności).

Zaletą przedstawionej powyżej tabeli jest rozwarstwienie na poziomy operacji poznawczych, które *de facto* występują jednocześnie, w wielorakich interakcjach i powiązaniach, wzajemnie się przenikając. Najważniejszym elementem uzasadniającym jej obecność w niniejszej dyskusji jest poziom pierwszy, dotyczący wyznaczenia przedmiotu badań w dziedzinie empirycznej jako modelu (systemu empirycznego) odzworowującego zjawiska w wymiarze czasu i przestrzeni, czyli operacje użycia i uczenia się języka dokonywane przez ludzi. Wcześniejsze koncepcje wykorzystujące przepływ wiedzy pochodzącej z innych dziedzin na zasadzie góra-dół, niekiedy zwane aplikacjami, konstruowały

rozumienie użycia i nauczania języków drugich i obcych na podstawie własnych kryteriów relewancji, jednocześnie eliminując z nich użytkownika języka jako podmiot.

5. Program nauki empirycznej jako recepta na wiedzę praktycznie użyteczną:

1. W przeciwieństwie do koncepcji alternatywnych (praktycyzmu, koncepcji interdyscyplinarnej, zastosowań językoznawstwa, koncepcji ‘importowania’ kryteriów naukowych dla dziedziny), program ten wymusza określenie własnego przedmiotu badań, a to on właśnie jest źródłem **tożsamości/specyfiki/odrębności** glottodydaktyki.

2. Celem glottodydaktyki jako nauki empirycznej (w przeciwieństwie do językoznawczych nauk formalnych) jest wyjaśnianie **zjawisk w rzeczywistości empirycznej**. Zjawisko należy rozumieć jako zdarzenie w czasie i przestrzeni. Oznacza to, że glottodydaktyka ma swoją wystarczająco wrażliwą poznawczą aparaturę pojęciową przygotowaną do ‘komunikacji’ z rzeczywistością empiryczną, czyli zajmuje się systemem empirycznym w wymiarze czasu i przestrzeni zdefiniowanym przy pomocy stosownie szczegółowych terminów, dotyczących komunikacyjnych operacji językowych wykonywanych przez ludzi w typowych sytuacjach społecznych.

3. Specyfika dydaktyki języków obcych polega więc na umiejscowieniu swojego modelu przedmiotu badań na poziomie dość znacznej szczegółowości, dość konkretnie w stosunku do innych dziedzin badających język, na przykład jego system czy akwizycję. W ten sposób nie jest w konflikcie, ani też nie konkuruje z tymi dziedzinami ujmując procesy językowe dotyczące języka nieprymarnego w sobie tylko właściwy sposób jako specyficzną, ale jednocześnie naturalną i uniwersalną aktywność człowieka, jako komunikację językową, warunkowaną mentalnymi procesami przetwarzania informacji, formami zachowania i jej wytworami, w której użytkownicy języka uczestniczą jako nadawcy – aktywizując procesy produkcji językowej – oraz odbiorcy – aktywizując procesy rozumienia dyskursu. Pojęcia te odnoszą się do naturalnych, specyficznie językowych zjawisk użycia języka, w naszym przypadku użycia języka nieprymarnego

4. Tak skonstruowany model przedmiotu badań jest **odzworowaniem** pod względem interesujących nas aspektów zjawiska przyswajania/użycia języka obcego w rzeczywistości empirycznej. Daje to szanse uchwycenia zależności i prawidłowości funkcjonujących w badanym zjawisku empirycznych. Sądy aplikatywne są odzwierciedleniem lub wykorzystaniem na drodze rozumowania tych zależności w celu wywoływania, wspomagania i najogólniej pojętego kultywowania procesów akwizycji w warunkach edukacyjnych. Nie są to przepływy informacji typu „góra-dół” jak to miało miejsce w drugim eta-

pie rozwoju naszej dziedziny, ale należności pomiędzy elementami systemu empirycznego. Przykłady można mnożyć, ale ograniczę się do trzech:

- obserwacje na temat zaangażowania ludzi w procesie komunikacji całymimi swoimi osobami (czyli ciałem, osobowością, wyobraźnią, emocjami, systemem poznawczym, szczególnie wiedzą i kulturą) traktować należy jako informacje potencjalnie aplikatywne dla nauczania w warunkach szkolnych ponieważ prowadzą one do racjonalizacji procesu dydaktycznego warunkując charakter i zakres ćwiczeń w języku obcym, nie ograniczający się li-tylko do form językowych;
- wszelkie kwestie dotyczące wykorzystania w nauczaniu języków obcych doniosłej roli znaczenia w procesie komunikacji, na przykład w nauczaniu przez treść (CLIL czy Content-Based Language Teaching) czy też wpływ na optymalizację nauczania słownictwa obcojęzycznego wynikający ze znanych nam prawidłowości funkcjonowania pamięci, można uznać za sądy aplikacyjne, a odnośne badania – za badania aplikacyjne;
- wszelkie powiązania między rozwijaniem czterech sprawności językowych a wiedzą psycholingwistyczną dotyczącą ich charakteru i występujących w nich procesach należy traktować jako informacje aplikatywne w sensie – służące racjonalizacji ich rozwijania w warunkach szkolnych.

6. Konkluzja

W niniejszej koncepcji aplikacje wyprowadzane są w drodze wnioskowania dotyczącego **relacji poziomych pomiędzy elementami przedmiotu badań** z uwagi na ich funkcje i charakterystykę. Jest to przeciwieństwem typowego dla wcześniejszych ujęć przepływów informacji z dziedzin źródłowych na zasadzie góra-dół, i innych zapożyczeń, określanymi umownie aplikacjami. Względnie autonomiczna glottodydaktyka posiadać więc musi swój własny poziom badań/informacji czystych i stosowanych (Grucza 1983).

BIBLIOGRAFIA

- Byram, W. (red.), 2004. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Crookes, G., 1992. Theory format and SLA theory. *Studies in Second Language Acquisition* 14, 425–449.
- Crookes, G., 1997. SLA and language pedagogy. A socioeducational perspective. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 93–116.

- Dakowska, M., 1987. *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych*. Warszawa: PWN.
- Dakowska, M., 1996. *Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Foreign Language Didactics*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dakowska, M., 2000, Mechanizm czy organizm? Dwa bieguny modelowania akwizycji języków obcych. W: B. Kielar, J. Lewandowski, J. Lukszyn i T.P. Krzeszowski (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Warszawa: Grafpunkt, 335–351.
- Dakowska, M., 2003, *Current Controversies in Foreign Language Didactics*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dornyei, Z., 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gregg, K., 1993. Taking explanation seriously; or, Let a couple of flowers bloom. *Applied Linguistics* 14, 3, 276–294.
- Gregg, K., 2003. “SLA Theory: Construction and Assessment.” W: C.J. Doughty and M.H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, 831–866.
- Grucza, F., 1974. Lingwistyka a glottodydaktyka. *Języki Obce w Szkole* 3, 133–143.
- Grucza, F., 1976. Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki. W: F. Grucza, (red.) *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 7–25.
- Grucza, F., 1983. *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: PWN.
- Johnson, M., 2004. *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New Haven: Yale University Press.
- Jordan, G., 2004. *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Jupp, V., (red.), 2006. *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. London: Sage.
- Kaplan (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B., 2003. *Beyond Methods. Macrostrategies in Language Teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B., 2006. *Understanding Language Teaching. From Method to Post-Method*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D., 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics* 18,2, 141–165.
- Larsen-Freeman, D., L. Cameron, 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M., 1993. Assessment strategies for SLA theories. *Applied Linguistics* 14, 225–249.
- Long, M. 2004. Acquisition and teaching. W: M. Byram (red.), 4–5.
- Long, M. H., 2004. “Second language acquisition theories.” W: Byram (red.), 527–534.

- Long, M., 2007. *Problems in SLA*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Mitchell, R., F. Myles, 1998. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold
- Richards, J.C., T.S. Rodgers, 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Ritchie, W. C., i T. K. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Swan, M., 2005. Legislation by hypothesis: The case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics* 26/3, 376–401.
- Van Patten, B., J. Williams (red.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Widowson, H., 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

