

Maciej Smuk
Uniwersytet Warszawski

AUTENTYCZNOŚĆ W GLOTTODYDAKTYCE W PERSPEKTYWIE BADAWCZEJ

Authenticity in foreign language didactics from the research point of view

This paper aims at presentation of a few reflections concerning the organisation and conducting of the research on authenticity in foreign language didactics. Several aspects of research, such as methodological challenges, choice of methods applied, participants' attitudes have been analysed. The core analysis concerns the supporting methods, i.e. interview and observation, being prior to the elaboration of the questionnaire used. The special attention is paid to the assumptions concerning the content of the questionnaire, nature of selected questions, as well as the use of adequate rating scales.

1. Wstęp

„Autentyczność”, termin nośny i nierzadko przywoływany w literaturze przedmiotu, jest jednym z terminów polisemicznych. Co więcej, w kontekście nauki szkolnej jakakolwiek autentyczność podlega niejednokrotnie całkowitemu zakwestionowaniu, chociaż w naszej ocenie takie podejście jest zbyt pochopne. Ulotny charakter tego pojęcia stwarza nową przestrzeń badawczą: „Pojęcia płynne są jak najbardziej użyteczne w postępowaniu naukowym. Mają charakter intuicyjny, są operacyjne, a ich szeroki zakres jest rekompensowany przez zdolność do innowacji. To one otwierają najbardziej nieoczekiwane drogi (zbyt prędkie utrwalenie zmniejsza potencjał inwencyjny). A zatem płynność wpisuje się w pewien sposób w cykl normalnego życia pojęcia” (Kaufmann, 2004: 87). Wydaje się więc cenne poddanie analizie postrzeganie autentyczności przez uczestników procesu glottodydaktycznego.

Nadrzędnym celem tego artykułu jest przedstawienie kilku refleksji na temat organizacji i przebiegu badania dotyczącego autentyczności w nauce języka obcego (wyzwania metodologiczne, wybór metod i technik, postawy respondentów itd.). Przedmiotem refleksji będą zalety i pułapki stosowania wywiadu oraz obserwacji jako metod pomocniczych, które zostały wykorzystane w fazie poprzedzającej konstruowanie ankiety dla badania zasadniczego. Skoncentrujemy się także na założeniach związanych z budową kwestionariusza, doborze i rodzajach pytań sondażowych oraz stosowanych skalach ocen. Zostaną również uwypuklone problemy związane z polisemicznością, ale i obcością pojęcia „autentyczność”, które uwidoczniły się w fazie wstępnej badania i wpłynęły na ostateczną postać badania zasadniczego.

2. „Autentyczność” w glottodydaktyce

„Autentyczność” to jeden z terminów wyjątkowo wieloznacznych, a etos autentyczności (przywoływany w literaturze psychologicznej, psychiatrycznej, filozoficznej czy socjologicznej, w mediach itd.) nie tylko nie pociąga za sobą jego jasnej wymowy, co, wydaje się, bardziej ją komplikuje. „Autentyczność” to też pojęcie, które łatwo zanegować, pochopnie zinterpretować lub szybko wypromować. Dotyczy to również nauki w środowisku szkolnym: w tym kontekście autentyczność bywa zupełnie negowana, ale taka opinia wydaje się zbyt pośpieszna. Nawet jeśli, zgodnie z często przywoływaną metaforą Goffmana, składnikiem większości interakcji międzyludzkich jest nakładanie maski, to na budowanie „własnego ja”, a w konsekwencji na kształtowanie się relacji wpływa wizja samego siebie u osoby, która ją współtworzy (Goffman, 2000: 267). W ostatnim akapicie „Człowieka w teatrze życia codziennego” odnajdujemy kluczowe, według nas, zdanie: „Jednak skuteczne przedstawienie (...) wymaga posłużenia się prawdziwymi technikami (...)” (279). Do tytułu książki Goffmana nawiązuje polski tytuł „Uczeń w teatrze życia szkolnego” Janowskiego (1995): nauczyciele i uczniowie wydają się być aktorami, szkoła – teatrem, a zawartość lekcji – tekstem sztuki. Janowski (1995: 37–38) wskazuje tymczasem na nieuprawnione porównywanie tych dwóch światów: działania podejmowane w klasie cechuje duża nieprzewidywalność, a w przeciwieństwie do aktora nauczyciel nie może porzucić swojej tożsamości. Życie w spójności z otaczającym społeczeństwem czy pewna liczba cech wspólnych, choćby typowych dla danej grupy zawodowej nie wyklucza przecież „bycia sobą”. Nawiasem mówiąc, konieczność wcielania się w różne role to także naturalny komponent społecznych interakcji. Sala lekcyjna zaś to swoiste mikrosoczeństwo, zatem powyższa uwaga jawi się jako ważna z punktu widzenia dydaktyki. Zagadnienie autentyczności nauczyciela i ucznia jest od dawna przedmiotem teoretycznych opracowań i badań w psychologii humanistycznej oraz czerpiącej z niej pedagogiki niedyrektywnej (np. Rogers, 1983; Śliwowski, 2008). Na gruncie glottodydaktyki kwestia ta była poruszana między innymi w pracach Dakowskiej (2001, 2005), Wilczyńskiej (1999, 2005) i Wojtynek-Musik (2001).

Poza relacją osobową, tj. autentycznością nauczyciela i ucznia, w kontekście glottodydaktycznym można wyodrębnić dwa inne wymiary autentyczności: auten-

tyczność materiałów i autentyczność działań podejmowanych w nauce języka obcego (Smuk, 2008).

Mianem „materiały autentyczne” określa się te, które są tworzone przez rodzimych użytkowników języka i które w pierwszej kolejności są skierowane także do nich. Na przeciwległym biegunie plasują się „materiały dydaktyczne”, a zatem celowo preparowane dla procesu dydaktycznego (Cuq, 2003: 29). W klasycznych definicjach pomija się jednak węzłową być może kwestię autentyczności procesów psycholingwistycznych, do jakich dochodzi podczas konfrontacji z jakimkolwiek tekstem, celowo preparowanym lub nie dla procesu dydaktycznego, przez użytkowników rodzimych lub nierodzimych. Z tego powodu byłoby warto rozważyć zredefiniowanie „materiałów autentycznych” i przenieść środek ciężkości nie na zewnętrzny kontekst ich produkcji, ale na sytuację i subiektywny odbiór ucznia.

Innym zagadnieniem jest autentyczność działań komunikacyjnych, które są realizowane w klasie, podczas zajęć z języka obcego. Bugajski (2006: 251) definiuje autentyczną komunikację jako współlistnienie kodu językowego, kinestetycznego, proksemicznego i prozodycznego w połączeniu z przyjętymi konwencjami (kulturowymi, społecznymi itd.). W sali lekcyjnej wierne odtworzenie naturalnych sytuacji komunikacyjnych jest niemożliwym do wykonania zadaniem (odmienny kontekst, realia proksemiczne, stopień znajomości języka itd.), więc próby porównywania tych dwóch światów wydają się nieadekwatne. Nie świadczy to jednak o tym, że w kontekście nauki w warunkach szkolnych autentyczność nie ma racji bytu. Oznaczałoby to mianowicie, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń nigdy nie „są sobą”. Według Wilczyńskiej (2005: 107) „wyzwalaczem” autentyczności są te zadania, które współgrają z osobistymi celami ucznia, głównie natury pozajęzykowej. Z perspektywy działań wykonywanych w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych istnieje natomiast możliwość ich wysokiego uwierzytelnienia w kontekście szkolnym. Chętnie z tej okazji korzystają autorzy podręczników i innych materiałów dydaktycznych; szumy zewnętrzne towarzyszące nagrany rozmowom lub łączenie komunikacji werbalnej z niewerbalną to przykładowe ilustracje tej tendencji. Nie istnieje w końcu żaden dowód, który zezwalałby przypuszczać, że wiele zadań tradycyjnie wpisanych w proces nauczania/uczenia się języka obcego (np.: ćwiczenia gramatyczne, tłumaczenie zdań, odgrywanie ról) uchodzi za nieautentyczne w oczach ucznia.

3. „Autentyczność” w badaniu

3.1. Przedmiot badania i problemy badawcze

Wieloznaczność pojęcia „autentyczność”, także w glottodydaktyce, stanowiła jeden z głównych motorów podjęcia się badania na ten temat. Zgodnie z przedstawioną wcześniej trójwymiarowością autentyczności, interesujące nas obszary badawcze to:

- autentyczność materiałów wykorzystywanych w nauce języka obcego;
- autentyczność działań wykonywanych w klasie;
- autentyczność w relacji między nauczycielem a uczniem.

Problemy badawcze zostały zamknięte w dwóch pytaniach. Pierwsze dotyczyło tego, jak nauczyciele i uczniowie interpretują pojęcie „autentyczność”. W ujęciu szczegółowym chodziło o ustalenie tego, które materiały, aktywności i zachowania nauczyciela są uważane za autentyczne. Celem drugiego pytania było uzyskanie odpowiedzi o to, w jakim stopniu poczucie autentyczności wpływa na kształtowanie się kompetencji ogólnych (niejęzykowych) uczniów, zgodnie z ich interpretacją zawartą w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie” (2003). Skupienie uwagi na kompetencjach ogólnych uzasadnione było faktem, że stanowią one punkt wyjścia nauki jakiegokolwiek dziedziny i są poniekąd elementem warunkującym skuteczne rozwijanie kompetencji językowych²⁷.

Z punktu widzenia kryterium aspektu badanej rzeczywistości prowadzone badanie miało charakter statyczny i było diagnozą poprzeczną, czyli uwaga została zogniskowana na analizie bieżącej sytuacji (Komorowska, 1982: 78). Intencją badania stało się poznanie opinii i subiektywnych odczuć. Zrezygnowano zatem na przykład z pytania o częstotliwość pracy z materiałami uchodzącymi za autentyczne (aspekt obiektywny) na rzecz otrzymania informacji o tym, które z materiałów wykorzystywanych w procesie glottodydaktycznym uznawane są za takie przez respondentów (aspekt subiektywny).

3.2. Metody i techniki badawcze

3.2.1. Badania wstępne

Wybór zasadniczej metody i techniki badawczej, formułowanie ostatecznych pytań oraz operacjonalizacja (wskaźnikowanie) zachowań nauczyciela i ucznia oraz sytuacji dydaktycznych z punktu widzenia tematu badania poprzedzone były wnikliwym przeglądem literatury dydaktycznej, pedagogicznej, psychologicznej, psychoterapeutycznej i socjologicznej. Pozwoliło to na sformułowanie ogólnych zamierzeń badawczych, ale ze względu na przywoływaną wieloznaczność pojęcia „autentyczność” oraz dużą subiektywność w jego interpretacji, zdecydowano się dodatkowo na przeprowadzenie trzech badań wstępnych.

Po pierwsze, zgodnie z rekomendacją Konarzewskiego (2000: 138), w okresie przygotowawczym przeprowadzono dziesięć wywiadów z nauczycielami języków obcych. Ich tematem były skojarzenia związane ze słowem „autentyczność”, różne znaczenia nadawane autentyczności i spostrzeżenia dotyczące jej realnego odzwierciedlenia w klasie. W zależności od przebiegu rozmowy (stopień refleksyjności respondentów, ich świadomość dydaktyczna i psychologiczna itd.) wywiady przybierały formę mniej lub bardziej ustrukturalizowaną. W sześciu przypadkach

²⁷ W ujęciu teoretycznym znaczenie autentyczności nauczyciela dla doskonalenia kompetencji ucznia było tematem referatu zatytułowanego „Od psychoterapii do dydaktyki – o autentyczności nauczyciela” wygłoszonego podczas konferencji PTN nt. „Nauczyciel języków obcych dziś i jutro” w 2008 roku. Artykuł przedstawiający zawartość tego wystąpienia opublikowany zostanie w monografii pt. „Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych” pod red. M. Pawłaka, M. Derenowskiego i B. Wolskiego.

zastosowano zasadę „konstrukcji odwróconego lejka” (Łobocki, 2006: 248): w początkowym etapie rozmowy przeważały pytania zamknięte lub półotwarte i dotyczyły autentyczności materiałów, a więc aspektu najlepiej znanego przez nauczycieli. Autentyczność działań i jej wymiar intra- i interpersonalny były przedmiotem dyskusji dopiero później.

Po drugie, wnioski płynące z przeprowadzonych wywiadów skłoniły do zaplanowania obserwacji bezpośrednich standaryzowanych skategoryzowanych, czyli koncentrujących się na elementach istotnych z punktu widzenia interesującego nas tematu (60–63). Obserwacje były prowadzone według scheduly, która zawierała pytania o pracę z materiałami tradycyjnie uznawanymi za autentyczne, działania podejmowanie w klasie oraz zachowania nauczyciela i uczniów. Na tym etapie szczególnie problematyczna, nawet złudna okazała się możliwość trafnej i wiarygodnej oceny zachowań i reakcji z punktu widzenia ich autentyczności, co unaoczniało ryzyko zbytniego subiektywizmu, swoistego „subiektywnego filtrowania” danych przez osobę obserwującą. Niemniej jednak, poczynione obserwacje w największym stopniu wpłynęły na ostateczny kształt badania zasadniczego.

Po trzecie, stu studentów Uniwersytetu Warszawskiego wzięło udział w krótkim badaniu ankietowym; ankieta zawierała jedno pytanie otwarte: „Co według Pani/Pana oznacza pojęcie ‘autentyczny nauczyciel?’”. Na podstawie najczęstszych odpowiedzi stworzono punkty kafeterii w jednym z pytań badania zasadniczego.

Jak się okazało, zastosowanie metod jakościowych z przewagą pytań otwartych na etapie badań wstępnych było właściwym rozwiązaniem. Pozwoliło to bowiem wyłonić nowe, wcześniej nieprzewidziane aspekty, jak na przykład wyjątkowe waloryzowanie autentyczności nauczyciela przez uczniów oraz wyraźne przekonanie o jej znaczeniu dla efektywnego funkcjonowania ucznia w klasie oraz rozwijania jego kompetencji ogólnych i językowych. Co jednak najważniejsze z punktu widzenia projektowania ostatecznych narzędzi badawczych, zagadnienie autentyczności w kontekście nauki szkolnej okazało się zagadnieniem obcym, powodującym pewne „pogubienie” respondentów, wyrażonym też w głosach sceptycyzmu i niechęci do udziału w tym badaniu. Powodem tego była między innymi podkreślana przez rozmówców duża polisemiczność pojęcia „autentyczność”. Na drugim planie pojawiła się kwestia nikłej znajomości dogmatów psychologii humanistycznej i ich znaczenia dla procesu dydaktycznego. Powyższe uwagi ilustrują pytania zadawane przez respondentów podczas prowadzonych wywiadów: „Ale właściwie o co chodzi z tą autentycznością?”, „Co to znaczy ‘autentyczność?’”, „Po co mówić o autentyczności, skoro w szkole w ogóle nie może być o niej mowy?”, „Autentyczność w szkole to jakiś dziwny temat.” itd.

3.2.2. Badanie zasadnicze

Wnioski płynące z etapu przygotowawczego skłoniły do zastosowania w badaniu zasadniczym metody sondażu pod postacią ankiety. Wybrane aspekty autentyczności w jej trzech wymiarach zostały poddane operacjonalizacji w pytaniach zamkniętych lub półotwartych. Wydawało się to adekwatne ze względu na wspomniane reakcje

respondentów podczas wstępnych wywiadów, niebezpieczeństwo błędnej interpretacji zachowań w przypadku obserwacji, jak również z racji rodzaju ostatecznie sformułowanych pytań badawczych: sondaż pozwala na gromadzenie informacji na temat opinii, ocen, odczuć czy postaw, aczkolwiek nie stanowi podstawy do rozstrzygnięć związanych z poszukiwaniem ostatecznych rozwiązań (Łobocki, 2006: 243–244). Zgodnie z pierwotnymi założeniami w ankiecie zawarto:

- pytania dotyczące interpretacji pojęcia „autentyczność” z punktu widzenia materiałów, działań i zachowań nauczyciela;
- pytania dotyczące wpływu autentyczności (materiały, działania, nauczyciel) na kształtowanie się kompetencji ogólnych ucznia;
- jedno pytanie uzupełniające, dające okazję do podzielenia się refleksją nie ujętą wcześniej w sondażu.

Z punktu widzenia typologii pytań w kwestionariuszu znalazły się:

- pytania zamknięte (dysjunktywne i koniunktywne);
- pytania półotwarte (zawierające punkty kafeterii oraz pozostawiające miejsce na swobodną wypowiedź);
- pytania z wymuszonym wyborem polegające na uszeregowaniu wariantów według nadawanego im przez respondentów znaczenia;
- fakultatywne pytanie otwarte dotyczące opinii i będące jednocześnie pytaniem uzupełniającym (Brzezińska i Brzeziński, 2004: 260–261; Łobocki, 2006: 251–258).

W stawianych pytaniach ograniczono liczbę słów do około dwudziestu, sformułowano je w języku potocznym, wyeliminowano formę przeczącą oraz pytania z niejawną przesłanką. Każde dotyczyło jednego aspektu autentyczności (Kona-rzewski, 2000: 142–144).

Ponieważ przedmiotem analizy było funkcjonowanie osób, możliwy był samoopis (samooszacowanie) oraz dokonywano porównania wyników, w badaniu skorzystano ze skal szacunkowych (Brzezińska i Brzeziński, 2004: 236–237). W przypadku skal numerycznych, które były połączeniem kategorii opisowych i liczbowych wyeliminowano tzw. kategorię „średkową”, często zaznaczaną przez osoby niepewne własnego wyboru; liczba wariantów w pytaniach była więc parzysta (241). W miarę możliwości skale ocen w poszczególnych pytaniach zostały ujednolicone.

Aspekt badanego problemu	Przykładowe pytania sondażowe
Autentyczność ogólnie – pierwsze skojarzenia	<p>Myśląc o autentyczności w kontekście nauczania języka obcego, który z jej rodzajów przychodzi Pani/Panu najpierw na myśl? Proszę o zaznaczenie jednej odpowiedzi.</p> <p>autentyczność materiałów</p> <p>autentyczność zadań/ćwiczeń</p> <p>autentyczność nauczyciela</p> <p>autentyczność ucznia</p>

Autentyczność w glottodydaktyce w perspektywie badawczej

Autentyczność materiałów	<p>W jakim stopniu wymienione niżej cechy decydują o tym, że uznaje Pani/Pan tekst wykorzystywany podczas zajęć z języka obcego za autentyczny? Proszę o zaznaczenie jednej odpowiedzi w każdym punkcie: nie/raczej nie/tak/zdecydowanie tak.</p> <p>źródło pochodzenia stopień aktualności temat itd.</p>
Autentyczność działań	<p>Które z wymienionych niżej zadań proponowanych w klasie uznaje Pani/Pan za najbardziej autentyczne? Proszę o zaznaczenie dowolnej liczby odpowiedzi.</p> <p>dyskusje, debaty, burze mózgów wykonywanie ćwiczeń gramatycznych odgrywanie roli klienta kupującego bilet kolejowy odgrywanie roli konduktora czytanie artykułu prasowego po cichu układanie zdań z nowopoznanymi słowami itd.</p>
Autentyczność w wymiarze osobowym	<p>Które z przytoczonych niżej cech „autentycznego nauczyciela” są według Pani/Pana najistotniejsze? Proszę o zaznaczenie czterech odpowiedzi.</p> <p>jest spontaniczny nie ukrywa swoich zamiarów pozwala uczniom na wyrażanie własnych emocji i opinii na temat przeczytanego tekstu lub obejrzanego reportażu pozwala uczniom na wyrażanie własnych emocji i opinii na temat proponowanych przez niego materiałów, metod pracy, atmosfery podczas zajęć itd. umie przyznać się do swojej niewiedzy itd.</p>
Autentyczność a rozwijanie kompetencji ogólnych	<p>Dzięki autentyczności materiałów/zadań/nauczyciela zmianie na lepsze ulegają moje postawy życiowe (np. staję się bardziej tolerancyjny, jestem bardziej elastyczny)</p>

Tabela 1. Przykłady pytań zastosowanych w badaniu sondażowym.

Tę samą ankietę przeprowadzono wśród uczniów i nauczycieli w celu skonfrontowania opinii obu stron na temat poruszanych aspektów. Zastosowanym kryterium doboru respondentów był wgląd w kontekst dydaktyczny, który sprzyja uzyskaniu odpowiedzi na sformułowane cele badawcze. Badanie zasadnicze prowadzono w czterech warszawskich szkołach wyższych o różnym profilu po to, aby otrzymać wyższą miarodajność wyników (różna liczba godzin kursu,

różne materiały dydaktyczne, różne programy itd.). Ogółem wzięło w nim udział czterystu respondentów, w tym trzystu uczniów i stu nauczycieli. Pierwszą grupę stanowili studenci kierunków niefilologicznych, którzy uczestniczą w lektoracie przynajmniej jednego języka obcego na poziomie minimum B1. Uznano, że niższy poziom zaawansowania językowego (A1, A2) może skutkować niższą orientacją w przedmiocie badania, na przykład w przypadku materiałów autentycznych niezajomością niektórych gatunków tekstowych lub ograniczonym zakresem tematycznym. W drugiej grupie znaleźli się studenci kierunków filologicznych, którzy, podobnie jak poprzedni, posiadają duże doświadczenie w nauce języka obcego. Celem częściowym było też ustalenie tego, czy filologiczny profil respondentów wpływa na inny sposób postrzegania autentyczności. Jednocześnie ankieta skierowana została do nauczycieli różnych języków obcych, a jedyną zasadą doboru było posiadanie przez nich doświadczenia w pracy ze studentami. Zrezygnowano natomiast z kryterium „nauczanie na danym poziomie”, ponieważ większość prowadzi zajęcia z grupami o różnym stopniu zaawansowania, a niektórzy nauczają równoległe języka kierunkowego na wydziałach filologicznych oraz prowadzą lektoraty na kierunkach niefilologicznych.

4. Wnioski

Chociaż w początkowej fazie badań wydawało się oczywiste, że otwarte formy badawcze okażą się najtrafniejsze w przypadku badania dotyczącego autentyczności, to w praktyce wydały się one w niemalym stopniu zgubne. Przyczyną tego było w dużej mierze niezrozumienie, a nawet pewna utrata orientacji w przedmiocie badania przez respondentów. Poniekąd wiązało się z wieloznacznością pojęcia poddawanego analizie. Konkluzje płynące z badań wstępnych ułatwiły jednak stworzenie reprezentatywnego katalogu postaw, zachowań i działań w zasadniczym badaniu ankietowym. Wybór jednego lub kilku wariantów odpowiedzi okazał się zadaniem „prostszym” dla respondentów, ale nie umniejszającym wiarygodności i rzetelności badania. Potwierdza to również zaledwie kilkuprocentowa częstotliwość odpowiedzi w jednym pytaniu otwartym kwestionariusza. Paradoksalnie zatem, zaobserwowano brak zależności między „otwartością” tematu a otwartością pytań, a pewne zawężenie umożliwiło uzyskanie pełniejszych wiadomości na temat badanego wycinka rzeczywistości glottodydaktycznej.

Pierwsze i bardzo ogólne wnioski wynikające z analizy odpowiedzi ankietowych pozwalają też przypuszczać, że postrzeganie autentyczności w procesie nauczania/uczenia się języka obcego podlega ocenie na tyle subiektywnej, że także i w tym obszarze mówić można o istnieniu wielu prawd. Prawdopodobnie dopiero pewna suma jednostkowych opinii dopuszcza uzyskanie „zobiektywizowanego” obrazu. Nadal jednak „obiektywność humanistyczna” nie będzie równa obiektywności w dyscyplinach przyrodniczych, co nie oznacza, że jej wartość jest niższa. Mówiąc o specyfice badań w naukach humanistycznych, Sikora trafnie zauważa, że *„odnosząc się (...) do ideału prawdy, można co najwyżej mówić o prawdziwości zdań zrelatywizowanej do systemu pojęciowego, jakim dysponujemy* (Sikora, 2003: 144).

BIBLIOGRAFIA

2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Brzezińska A. i Brzeziński, J. 2004. „Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych” (w) *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów* (red. J. Brzeziński). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 232–306.
- Bugajski, M. 2006. *Język w komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dakowska, M. 2005. *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman, E. 2000. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Janowski, A. 1995. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kaufmann, J.-C. 2004. *Ego. Socjologia jednostki*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Konarzewski, K. 2000. *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rogers, C. R. 1983. *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Sikora, J. 2003. „Filozoficzne aspekty nauk społecznych” (w) *Badanie – dojrzenie – rozwój (na drodze doktoratu). Wybrane problemy badań jakościowych i ilościowych* (red. F. Szłowska). Radom-Siedlce: Akademia Podlaska. Instytut Pedagogiki. 144–146.
- Smuk, M. 2008. „Trois reflets de l'authenticité en classe de FLE” (w) *Le Passé dans le Présent, le Présent dans le Passé* (red. S. Albert). Szeged: JATEPress. 243–249.
- Śliwerski, B. 2008. *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2005. *Introduction à la didactique du français langue étrangère (Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego)*. Kraków: Wydawnictwo FLAIR.
- Wojtynek-Musik, K. 2001. *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

