

Magdalena Aleksandrak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
<https://orcid.org/0000-0001-8536-5508>
madaalek@amu.edu.pl

*Problemy terminologiczne w glottodydaktyce
– źródła, przykłady, konsekwencje*

Terminological problems in foreign language teaching
– sources, examples and consequences

The present paper discusses selected terminological problems typical of the field of foreign language teaching and learning. The discussion concentrates on several terms commonly used in various glottodidactic debates, namely: competence, communication, interaction, discourse, authenticity and individual differences. The article attempts to indicate the sources of inconsistencies in the terminology, offers several examples and interpretations of these terms from the relevant literature, and determines potential consequences. The aim of the paper is also to indicate areas of glottodidactic research which may be particularly sensitive to such terminological confusion and to stress the necessity of identifying the theoretical perspective and defining the terms central to the particular research project or discussion.

Keywords: terminological problems, competence, communication, interaction, discourse, individual differences, authenticity

Słowa kluczowe: problemy terminologiczne, kompetencja, komunikacja, interakcja, dyskurs, różnice indywidualne, autentyczność

1. Wprowadzenie

Specyfika glottodydaktyki, a także jej interdyscyplinarny¹ charakter (Wilczyńska, 2010; Dakowska, 2015) powodują, iż terminologia stosowana w opracowaniach glottodydaktycznych często jest niejednoznaczna. Szeroki aparat pojęciowy glottodydaktyki bywa przyczyną pewnego chaosu terminologicznego, gdyż pojęcia i terminy pozornie oczywiste są niejednokrotnie rozumiane w odmienny sposób przez autorów zajmujących się określonym zagadnieniem.

W niniejszym artykule powyższe zjawisko zostanie zilustrowane na przykładzie wybranych terminów powszechnie stosowanych w debatach i opracowaniach glottodydaktycznych. Pierwsza grupa niejednoznacznych terminów to pojęcia często pojawiające się w dyskusjach dotyczących np. rozwijania sprawności produktywnych, takie jak *kompetencja*, *komunikacja*, *dyskurs*, *interakcja* i *autentyczność*. Druga grupa obejmuje terminy sytuujące się w szerokim i niejednorodnym obszarze różnic indywidualnych (zob. Pawlak, 2017), w tym różnorodnie definiowane pojęcia *motywacji*, *osobowości*, *stylów uczenia się* i *strategii*. Celem artykułu jest wskazanie różnic i rozbieżności znaczeniowych uzależnionych od przyjętej orientacji teoretycznej (lub braku takowej) oraz uzasadnienie konieczności jasnego definiowania lub większej precyzji w interpretacji zagadnień będących przedmiotem zainteresowania glottodydaktyków.

2. Kompetencja komunikacyjna

Pojęcie *kompetencji* tak często stosowane obecnie w naukach humanistycznych, w tym w opracowaniach z zakresu glottodydaktyki, wydaje się wręcz niezbędne we wszelkich dyskusjach dotyczących rozwijania umiejętności obcojęzycznych. Mimo że termin został zapożyczony ze świata przedsiębiorczości

¹ Dakowska (2015: 139) definiuje interdyscyplinarność jako „właściwość większości dziedzin współczesnych badań naukowych, która polega na podejmowaniu zagadnień wykraczających poza granice przedmiotu badań pojedynczych dyscyplin; badania interdyscyplinarne mają tę zaletę, że integrując reprezentantów różnych specjalności, pozwalają dostrzegać i podejmować szersze fascynujące badaczy problemy w sposób innowacyjny”. Autorka zastrzega jednocześnie, iż „[i]nterdyscyplinarne badania w powyższym, wzbogacającym dziedziny naukowe znaczeniu należy jednak odróżnić od interdyscyplinarności jako pojęcia maskującego brak wewnętrznego uporządkowania i ukonstytuowania się powstającej dopiero dyscypliny: w przypadku dziedziny przyswajania i nauczania języków obcych interdyscyplinarność traktuje się często jako termin sankcjonujący przedstawianie przez nią swojego modelu przedmiotu badań jako sumy części przedmiotów badań innych dziedzin. Nie wzbogaca to tej młodej nauki, a przeciwnie, redukuje bogactwo interesujących ją zjawisk tylko do tych kwestii, na które światło rzucają inne, bardziej rozwinięte dyscypliny” (Dakowska, 2015: 139).

(Zajęc, 2011), okazał się zarówno użyteczny, jak i inspirujący dla szerokiego grona badaczy i teoretyków debatujących nad naturą kompetencji komunikacyjnej i zorientowanych na poszukiwanie sposobów jej usprawnienia. Konkretnie znaczenie tego terminu wydaje się jednak każdorazowo uzależnione od kontekstu użycia i może odnosić się do (Zajęc, 2011: 21):

- uświadomionej dyspozycji osiągniętej poprzez wyuczenie,
- zdolności i/lub gotowości do wykonywania zadań na określonym poziomie,
- wyuczonej sprawności potrzebnej do radzenia sobie z określonymi problemami,
- umiejętności adekwatnego zachowania się (zgodnego ze społecznie ustalonymi standardami), świadomości konsekwencji takiego postępowania oraz gotowości do przyjęcia za nie odpowiedzialności,
- opanowanej wiedzy, zdobytych umiejętności i doświadczenia.

W zasadzie już od momentu wprowadzenia pojęcia kompetencji językowej (ang. *linguistic competence*) i oddzielenia jej od wykonania językowego (ang. *performance*), pojęcie kompetencji nieustannie ewoluowało. Tendencja ta wyraźnie zaznacza się w także w rozważaniach glottodydaktycznych (zob. Aleksandrak, 2018), w których dotyczy przede wszystkim konstruktowi kompetencji łączącej wiedzę i użycie języka, powszechnie określanej mianem kompetencji komunikacyjnej (Hymes, 1972). Najczęściej przywoływane w literaturze glottodydaktycznej modele kompetencji komunikacyjnej (np. Canale, Swain, 1980; Canale, 1983; van Ek, 1986; Bachman, 1990; Bachman, Palmer, 1996; Celce-Murcia, Dörnyei, Thurell, 1995; Celce-Murcia, 2007) zwykle definiują jej podstawowe wymiary przez pryzmat przyjętej perspektywy teoretycznej i zakres zainteresowań teoretyczno-badawczych autorów modelu². W konsekwencji sama różnorodność interpretacji pojęcia powoduje wrażenie chaosu terminologicznego i umiejscawia termin wśród pojęć otwartych. Problemy z jego interpretacją wynikają zatem w dużej mierze właśnie z wielości modeli kompetencji, a także z tendencji do wskazywania w ich obrębie licznych typów podkompetencji, których wzajemne zależności kształtują się w różny sposób w poszczególnych modelach. Elementem dodatkowo wzmacniającym odczucie chaosu jest fakt, że w różnych modelach kompetencji pojawiają się te same określenia różnych jej rodzajów i podtypów, chociaż ich interpretacje, definicje czy też znaczenie w ogólnym opisie lub ocenie kompetencji

² Na przykład van Ek (1986) stwierdza, iż celem nauki języka obcego nie jest jedynie rozwinięcie umiejętności komunikacyjnych, lecz rozwój jednostki w wymiarze osobistym i społecznym, co zaznacza, wprowadzając do swojego modelu dwie „nowe” kompetencje: socjokulturową i społeczną.

są odmienne. I tak, o ile podstawowe rodzaje kompetencji komunikacyjnej (kompetencje: gramatyczna, socjolingwistyczna i strategiczna) wyróżnione w klasycznym modelu Canale i Swain (1980), powtarzają się w późniejszych modelach (choć niekoniecznie pod oryginalną nazwą), o tyle ich funkcja w całościowym obrazie kompetencji jest rozumiana odmienne. Przykładem może być centralna rola kompetencji strategicznej czy też traktowanie kompetencji socjolingwistycznej jako składnika kompetencji pragmatycznej w popularnym modelu Bachmana (1990). Co więcej, badacze wprowadzają kolejne typy kompetencji do swoich modeli, czyniąc całościowy obraz jeszcze bardziej skomplikowanym. Takim zabiegiem było na przykład dodanie kompetencji dyskursywnej do oryginalnego modelu Canale i Swain (1980) przez jego współtwórcę (Canale, 1983), a także propozycja umieszczenia tej kompetencji w centrum nowego modelu proponowanego przez kolejny zespół badaczy (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurell, 1995).

Jak już wspomniano, ewolucja pojęcia kompetencji komunikacyjnej to także wprowadzanie coraz to nowych rodzajów kompetencji składowych, które w zamyśle autorów danego modelu są niezbędne dla pełnego opisu. W tym miejscu wymienić należy przynajmniej te przykłady podkompetencji, które doczekały się stosunkowo obszernych i rzetelnych opracowań w literaturze przedmiotu, a także zyskały zainteresowanie szerokiego grona teoretyków, badaczy i praktyków. Do tego zestawu należą:

- kompetencja organizacyjna (Bachman, 1990),
- kompetencja działaniowa (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurell, 1995),
- kompetencja interkulturowa (Byram, 1997),
- kompetencja formułiczna (Celce-Murcia, 2007),
- kompetencja interakcyjna (Young, 2011).

Wydaje się zatem, iż sama rozległość i popularność konstruktów kompetencji komunikacyjnej, a także jego dynamiczny charakter, stają się przyczyną problemów terminologicznych. Brak definicji pojęcia w ramach danego projektu badawczego lub wywodu oznacza zatem bardzo często brak jasności w kwestii podstawowych odniesień teoretycznych i interpretacyjnych.

3. Dyskurs i interakcja

W literaturze przedmiotu można zauważyć częste stosowanie pojęć odnoszących się do podstawowych aspektów komunikacji ustnej – obserwacja ta w szczególności odnosi się do trzech pojemnych i popularnych terminów: komunikacja, dyskurs i interakcja. Warto zatem bliżej przyjrzeć się wybranym definicjom tych terminów obecnym w opracowaniach z dziedziny glottodydaktyki. W tym miejscu

należy jednocześnie zaznaczyć wyraźną skłonność do uogólniania i uwspólniania znaczenia tych bliskich sobie pojęć, charakterystyczną dla wielu publikacji, które podejmują zagadnienie rozwijania sprawności produktywnych, a przede wszystkim budowania umiejętności w zakresie sprawności mówienia.

Termin *dyskurs* jest powszechnie stosowany w opracowaniach z zakresu psycholingwistyki, socjolingwistyki i socjologii języka, pragmatyki i psychologii społecznej oraz analizy dyskursu. Ujęcia glottodydaktyczne zazwyczaj przyjmują określoną perspektywę teoretyczną lub badawczą, niestety nie zawsze identyfikując czy też uzasadniając wybraną opcję. W ten sposób naturalnie nieostre pojęcie dyskursu (Wilczyńska, 2012: 9; Jaroszevska, 2012: 74) dodatkowo traci na wyrazistości, stając się często jedynie synonimem dla pojęcia interakcji lub komunikacji. Ta specyficzna właściwość pojęcia dyskursu jest zresztą często podkreślana w literaturze przedmiotu, a znaczna część badaczy i teoretyków wyraża przekonanie, iż ze względu na szerokie zastosowanie terminu i jego rozległy zakres nie można określić, ani też nie należy oczekiwać precyzyjnej kategoryzacji jego znaczeń (Kurcz, 2000). Właśnie ta wieloznaczność powoduje, że termin *dyskurs* jest stosowany zarówno w odniesieniu do pojedynczego tekstu lub wypowiedzi (van Dijk, 2001: 12), jak i do konkretnego zdarzenia komunikacyjnego, czy też społecznie ukonstytuowanych sposobów użycia języka (np. dyskurs polityczny, administracyjny, akademicki).

Jak zaznacza Duszak (1998: 18-20), anglosaski nurt analizy dyskursu definiuje to pojęcie jako język w użyciu, który ilustruje procesy tworzenia i odbioru tekstów. Normą użycia staje się w tym wypadku prototyp tekstu skorelowany z prototypem sytuacji, w wyniku czego dyskurs umożliwia przekraczanie granicy tekstu. Według Grzmil-Tylutki (2010), w nurcie francuskojęzycznym pojęcie dyskursu sytuuje się pomiędzy Saussure'owskimi kategoriami *langue i parole*. Zdaniem badaczki nie jest to konstrukt tożsamy z językiem, gdyż „nie jest abstrakcyjnym systemem znaków i reguł ich łączności”, [jak również] „nie jest jednostkową mową, *parole*. Nie należy bowiem do osoby; odwrotnie, to osoba należy do dyskursu w chwili, gdy przyjmuje określone role społeczne” (Grzmil-Tylutki, 2010: 10-11).

W interpretacjach wywodzących się z socjolingwistyki termin dyskurs dotyczy najczęściej „języka w użyciu rozumianego jako społecznie usytuowany proces. [Dyskurs] pełni konstruktywną i dynamiczną rolę w porządkowaniu obszarów wiedzy i powiązanych z nimi społecznych i instytucjonalnych praktyk” (Candlin, 1997: ix). Z kolei w perspektywie psycholingwistycznej dyskurs jest „całością złożoną z co najmniej dwóch wypowiedzi, która ma swój początek i koniec. Cechuje się spójnością, to znaczy kolejne wypowiedzi są ze sobą powiązane. Minimalną jednostką dyskursu jest para przyległa, np. pytanie – odpowiedź [...], może mieć on formę konwersacyjną lub tekstową [...]. Przykładami dyskursu są: rozmowa, opowiadanie, lekcja szkolna, wykład, sesja

parlamentarna, rozprawa w sądzie itp." (Kurcz, 2000: 147). Cechą wspólną definicji powstałych na gruncie socjo- i psycholingwistycznym wydaje się przede wszystkim podkreślenie dynamicznego charakteru dyskursu i rozpatrywanie go w kategoriach działania i aktywnej interakcji (Kurcz, 2000).

W perspektywie glottodydaktycznej również akcentowany jest związek między charakterem dyskursu a określoną dziedziną życia społecznego i przypisanym jej funkcjom (Wilczyńska, 2012). Co więcej, podkreśla się, iż „zachowania komunikacyjne bynajmniej nie są ani całkowicie spontaniczne, ani dowolne, ani przypadkowe...[choć] rozpoznawanie i rozumienie danego typu dyskursu nie musi zawsze oznaczać faktycznej przynależności do danej wspólnoty ani też podzielenia prezentowanych treści” (Wilczyńska, 2012: 13). *Dyskurs* jest zatem rozumiany ogólnie jako styl wypowiedzi obserwowany w konkretnych interakcjach, który operuje określonym zbiorem środków wyrazu w postaci leksyki, konstrukcji gramatycznych oraz figur retorycznych. Środki te mają wyrażać treści i intencje komunikacyjne typowe dla określonej dziedziny aktywności jednostki (Wilczyńska, 2002c). Odmiany dyskursu są zatem praktycznie realizowane „w określonych gatunkach wytworzonych historycznie i wyspecjalizowanych funkcjonalnie oraz treściowo” (Wilczyńska, 2012: 14).

W odniesieniu do terminów *komunikacja* i *interakcja* można zaobserwować, iż często są one traktowane jako określenia zbliżone znaczeniowo, a nawet synonimiczne. Niewątpliwie zarówno komunikacja, jak i interakcja dotyczą procesów porozumiewania się, lecz jednocześnie warto zasygnalizować, iż szczegółowe definicje wskazują na istotne rozbieżności. A zatem pojęcie *komunikacji* podkreśla efekt lub cel działań mających formę porozumiewania się. Jest zatem społeczną formą współdziałania. Z kolei termin *interakcja* dotyczy przede wszystkim fizycznych aspektów komunikacji, czyli faktycznej wymiany komunikatów między rozmówcami (Wilczyńska, 2002c). Badacze podkreślają ponadto wielokrotnie, iż jest to kategoria pojęciowa, która „mimo że może być uznana za podstawową dla licznych teorii psychologicznych i socjologicznych, nie została jak dotąd jednoznacznie zdefiniowana” (Kubiak-Szymborska, 2005: 20), a samo zjawisko interakcji jest wieloaspektowe i wieloznaczne (Aleksandrak, 2017).

W perspektywie glottodydaktycznej interakcja jest prawdopodobnie najczęściej rozumiana jako „wymiany werbalne posiadające wartość komunikacyjną, w trakcie których uczniowie anagazują się w szereg różnorodnych procesów (np. negocjacja, modyfikowanie produkcji językowej, interpretowanie dostępnych danych językowych, przekazywanie i odbiór informacji zwrotnej). Procesy te uznaje się za dostarczające istotnych informacji językowych, które w świetle badań korzystnie wpływają na uczenie się języka, przy czym uważa się, że interakcja jest warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym

do opanowania języka obcego” (DeKeyser, 2007: 308).³ Ujęcie to wyraźnie odnosi się do kontekstu formalnej nauki języka i identyfikuje jej podstawowe funkcje, czyli dostarczanie informacji językowych (*input*) i umożliwianie produkcji w języku docelowym (*output*). Szczególna rola interakcji w klasie językowej niewątpliwie wiąże się także z faktem, że właśnie za ich pomocą nauczanie i uczenie się są realizowane – oznacza to, iż interakcja jest zarówno środkiem, jak i celem uczenia się. Jako tak istotne zjawiska interakcje stają się zatem obiektem szczególnej uwagi pedagogicznej (Hall, Walsh, 2002), wyrażanej w kontroli, analizie, planowaniu oraz wspieraniu interakcji uczących się przez nauczyciela. Innymi słowy, wśród glottodydaktyków, zarówno teoretyków, jak i praktyków, dość powszechne jest przekonanie, że jakość interakcji w klasie językowej przekłada się na jakość uczenia się i jego wyniki (Aleksandrak, 2018).

4. Problematyka autentyczności

Pojęcie *autentyczności* pojawia się w literaturze glottodydaktycznej w różnych znaczeniach i kontekstach. Powoduje to odczucie pewnego braku spójności w interpretacji przymiotnika *autentyczny* i w znacznym stopniu oddaje kontrowersje wokół istoty autentyczności w nauczaniu języków obcych (Ciepielewska-Kaczmarek, 2013). Przymiotnik ‘autentyczny’ funkcjonuje zarówno w znaczeniu ‘prawdziwy, naturalny’ w odniesieniu do danego dyskursu, jak i ‘oryginalny’ w odniesieniu do materiałów dydaktycznych, przy czym niezależnie od postulowanego znaczenia, *autentyczność* jest przedstawiana jako atrybut pożądany (Mishan, 2004: 219), wywołujący pozytywne skojarzenia z pojęciami takimi jak oryginalność, naturalność, czystość i jakość.

W ramach dyskusji toczącej się na temat *autentyczności* w literaturze przedmiotu można wyróżnić trzy główne obszary zainteresowania badawczego glottodydaktyków:

- autentyczność procesu uczenia się,
- autentyczność komunikacji obcojęzycznej w klasie językowej,
- materiały autentyczne.

Co istotne, zauważyć można znaczącą ewolucję interpretacji samego pojęcia, a mianowicie odchodzenie od rozumienia przymiotnika ‘autentyczny’ jako tożsamego z ‘prawdziwy’ w kierunku odnoszenia go do autentyczności wewnętrznej uczących się (Ciepielewska-Kaczmarek, 2013) i nadawania mu sensu bliższego słowu ‘istotny’ w perspektywie osobistej.

³ Tłumaczenie własne.

Na uwagę zasługuje szereg interpretacji pojęcia autentyczności obecnych w debacie glottodydaktycznej, przy czym sama ich liczba wskazuje na konieczność jasnego identyfikowania przyjętej perspektywy teoretycznej. I tak, według van Liera (1996: 128) uczniowie i nauczyciel, dzięki zaangażowaniu w swoje działania, dokonują aktu autentyzacji samego procesu uczenia się i języka stosowanego dla jego celów – tym samym autentyczność należy rozumieć jako efekt procesu, w którym uczestniczą. Z kolei Widdowson (1998) wskazuje na potrzebę rozróżnienia między zadaniami zorientowanymi na uczenie się języka oraz zadaniami nastawionymi na jego wykorzystanie (ang. *language-learning and language-using activities*). W jego interpretacji autentyczność to konstrukt społeczny, który wynika z charakteru danego zadania realizowanego na lekcji języka. Autentyczność nie jest zatem związana z pochodzeniem materiałów dydaktycznych czy też typem języka stosowanego w interakcjach, lecz dotyczy natury uczestnictwa uczniów w procesie uczenia się języka. Zadania, które uczący się akceptują w określonym momencie jako uzasadnione, stają się autentyczne w danym kontekście sytuacyjnym.

Brown i Menasche (2005) uważają, że należy wyodrębnić trzy różne poziomy autentyczności zadania: rzeczywistą, symulowaną i dydaktyczną. Wysuwają jednocześnie tezę, iż w warunkach szkolnych trudno mówić o autentyczności rzeczywistej, gdyż taka jest możliwa jedynie w sytuacji immersji w naturalnym środowisku danego języka, gdzie nauczyciel jest niedostępny a użytkownicy języka realizujący konkretne zadanie komunikacyjne mogą polegać jedynie na sobie (Brown, Menasche, 2005). Z tej perspektywy autentyczność wydaje się zatem całkowicie nieosiągalna w zinstytucjonalizowanym, formalnym nauczaniu języka. Odmienne stanowisko zajmuje Taylor (1994), który podważa zasadność koncepcji abstrakcyjnej autentyczności. Uznaje on, podobnie jak Widdowson (1998), iż autentyczność to cecha języka i zadania komunikacyjnego, a także kwestia odczuć samych uczestników komunikacji, natury interakcji, w których uczestniczą, w tym poczucia autentyczności środowiska komunikacyjnego i stosowanych form wypowiedzi. Zgodnie z powyższym, autentyczność jest zatem każdorazowo tworzona przez uczestników interakcji społecznych.

Wilczyńska (2002a, 2002b) swoją koncepcję autentyczności opiera na własnym modelu osobistej kompetencji komunikacyjnej. Autentyczność jest rozumiana tutaj jako forma osobistego zaangażowania uczących się w proces rozwijania umiejętności językowych i jest ściśle związana z osobowością, możliwościami i aspiracjami danej osoby. Takie ujęcie wskazuje na osobisty wymiar autentyczności oraz znaczenie indywidualnych mechanizmów regulacyjnych w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej jednostki. Manifestacją tak pojmowanej autentyczności jest indywidualny styl komunikacyjny danej osoby, który określa sposób negocjowania celów i statusu jednostki w interakcjach.

Zabierając głos w dyskusji na temat autentyczności, Grucza (2004) dokonuje podziału na teksty autentyczne i oryginalne⁴. W omawianym ujęciu autentyczność danego tekstu jest rozpatrywana w kategoriach jego przystawalności „do sytuacji komunikacyjnej, w której lub dla której został sformułowany. O autentyczności danego tekstu nie da się więc rozstrzygnąć abstrahując od kontekstu sytuacyjnego” (Grucza, 2004: 80). Tym samym autentyczność i oryginalność stanowią niejako dwie osobne cechy tekstu, które nie determinują się wzajemnie. Opanowanie umiejętności tworzenia tekstów i posługiwania się nimi jest w opinii Gruczy (2004) jednym z podstawowych celów procesu uczenia się języka obcego.

Również w zapisach *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) występują częste odniesienia do pojęcia autentyczności, a sam przymiotnik ‘autentyczny’ pojawia się w tekście dokumentu wielokrotnie, chociaż, jak zauważa Smuk (2013), w polskojęzycznym tłumaczeniu *Europejskiego portfolio językowego* ma to miejsce zdecydowanie rzadziej niż w wydaniach angielskim i francuskim⁵. W tym miejscu należy dodać, iż obserwacje autora pozwoliły na sformułowanie interesujących wniosków na temat funkcjonowania pojęcia autentyczności w ESOKJ (Smuk, 2013: 114), zgodnie z którymi:

- autentyczność jest utożsamiana z życiem codziennym i sytuacjami rzeczywistymi, ale nie zdefiniowano zadowalająco granicy pomiędzy działaniem (zadaniem, interakcją, tekstem) „autentycznym” a „dydaktycznym”,
- zauważyć można brak spójności w dostępnych w ESOKJ definicjach zadań i tekstów,
- autentyczność jest definiowana w odniesieniu do kontekstu zewnętrznego, pozaszkolnego,
- ocena kompetencji ucznia powinna według ESOKJ uwzględniać umiejętności praktyczne, co tworzy nową perspektywę dla zagadnienia autentyczności, ale może powodować problemy z obiektywnym ocenianiem ucznia i stosowaniem kryteriów.

Mając na uwadze powyższe omówienia, zasadne wydaje się stwierdzenie, iż poza dość niespójną interpretacją wynikającą z zapisów ESOKJ, autentyczność rozumiana jest obecnie przez badaczy zajmujących się tym zagadnieniem jako

⁴ Tekst rozumiany jest tutaj jako spójna treściowo wypowiedź ustna lub pisemna, która zawiera określone wzorce strukturalne, umożliwiające uczącym się tworzenie własnych wypowiedzi. Tekst oryginalny to tekst, który pojawia się w niezmienionej formie w kontekście oryginalnym, czyli tym, dla którego został pierwotnie sformułowany, lub też w kontekście zmienionym.

⁵ Zdaniem autora (Smuk, 2013), jest to efektem częstego stosowania w polskiej wersji określeń w zamierzeniu synonimicznych lub bliskoznacznych (np. oryginalny, życie codzienne, z życia wzięte, rzeczywiste sytuacje, normalne warunki).

wewnętrzna akceptacja i zaangażowanie w podejmowane działania, które w kontekście edukacyjnym można interpretować jako „autentyzm uczenia się” (Niemierko, 2007). Dotyczy przede wszystkim autentyczności doświadczenia uczestniczących podmiotów oraz sytuacji⁶, w której uczenie się zachodzi, a nie zagadnień związanych z pochodzeniem tekstów wykorzystywanych na lekcjach, czy też charakterem języka stosowanego przez uczących się w interakcjach (Aleksandrak, 2018).

5. Różnice indywidualne

Problematyka różnic indywidualnych jest zagadnieniem często podejmowanym w badaniach glottodydaktycznych. Jednak konieczność korzystania z bazy pojęciowej i narzędzi badawczych zapożyczonych z innych dziedzin nauki powoduje, iż sama popularność tematyki staje się pewnego rodzaju utrudnieniem i pułapką. Często bowiem badaniom nad czynnikami indywidualnymi towarzyszy jednocześnie dążenie do wskazania ogólnych zasad kierujących procesem uczenia się oraz podkreślanie indywidualnego charakteru i specyfiki działań poszczególnych uczących się, w tym różnorodności zachowań, celów, a także osiągniętych efektów uczenia się. Badania w tym zakresie dodatkowo komplikuje fakt, iż tematyka różnic indywidualnych nie jest wolna od niejasności i kontrowersji, które wynikają głównie z braku w miarę jednoznacznej definicji czynników indywidualnych oraz ich jednolitej typologii (zob. Pawlak, 2017).

I tak, w podejściu tradycyjnym zaobserwować można uznawanie zmiennych indywidualnych i istniejących między nimi zależności za wymiary względnie statyczne. Jednak Dörnyei (2012) wyraźnie zaznacza, że istnieje potrzeba zmiany dotychczas obowiązującego paradygmatu. Zdaniem badacza możliwości podejścia tradycyjnego zostały już wyczerpane, co wynika w głównej mierze ze zbyt idealistycznych przesłanek stojących u jego podstaw. Dörnyei (2012: 182) uznaje, iż poniższe założenia typowe dla tradycyjnego rozumienia czynników indywidualnych nie uwzględniają ich procesualnego charakteru i wpływu kontekstu sytuacyjnego na zachowania uczących się:

- różnice indywidualne istnieją w tym sensie, że można je zdefiniować i zoperacjonalizować w sposób naukowy,
- różnice indywidualne są atrybutami względnie stałymi,
- różne cechy indywidualne tworzą stosunkowo monolityczne komponenty, które wpływają na funkcjonowanie człowieka w rozmaitych aspektach życia (jako takie są ze sobą powiązane w niewielkim stopniu),
- różnice indywidualne są wewnętrznymi cechami osoby uczącej się – w związku z tym nie podlegają wpływom środowiska zewnętrznego.

⁶ Jak zaznacza Ciepielewska-Kaczmarek (2013: 53), niemieckojęzyczna literatura przedmiotu podkreśla właśnie wartość tzw. autentyczności sytuacyjnej w procesie uczenia się.

Odmienne założenia składają się na interpretację zakładającą dynamiczny charakter czynników indywidualnych, która znajduje odzwierciedlenie w tzw. teorii dynamicznych systemów złożonych (ang. *complex dynamic systems theory*). Jej istotą jest uwzględnienie procesualnego i zmiennego charakteru różnic indywidualnych, w tym zmian zachodzących pod wpływem kontekstu sytuacyjnego. Zgodnie z powyższą teorią czynniki indywidualne są interpretowane przez pryzmat szeregu systemów, które współistnieją i wzajemnie na siebie oddziałują (Ellis, Larsen-Freeman, 2006; de Bot, Lowie, Verspoor, 2007; Larsen-Freeman, Cameron, 2008; Dörnyei, Ryan, 2015; Dörnyei, MacIntyre, Henry, 2015). Różnorodne czynniki kognitywne, afektywne i motywacyjne (Dörnyei, 2012) tworzą złożoną sieć, na którą istotny wpływ ma ponadto środowisko uczenia się, zarówno w skali makro, jak i mikro.⁷ To dynamiczne ujęcie różnic indywidualnych wydaje się obecnie dominować nie tylko w modelowaniu teoretycznym, ale także, w coraz większym stopniu, w glottodydaktycznych badaniach empirycznych.

U źródeł problemów terminologicznych związanych z interpretacją czynników indywidualnych stoi jednak zazwyczaj nie tylko brak jasnego stanowiska i wskazania określonego podejścia do charakteru tych czynników, ale także wielość obecnych w literaturze przedmiotu definicji poszczególnych atrybutów. Jednym z elementów uwzględnianych w definicjach jest wymiar stabilności danego czynnika, drugim – stopień jego występowania, czyli intensywność lub nasilenie u danej osoby. Za główne, tradycyjne różnice indywidualne w procesie uczenia się języka obcego zazwyczaj uznaje się *zdolności językowe*, *motywację*, *strategie* oraz *style uczenia się* (Dörnyei, 2012). Z kolei Ellis (1994: 517) podkreśla, iż w opinii wielu nauczycieli języków obcych czynnikiem indywidualnym mającym największy wpływ na sukces lub porażkę w nauce języka jest *osobowość ucznia*. Podobny pogląd wyrażają Ehrman i Oxford (1995: 82), uwypuklając ponadto wpływ osobowości na wybór strategii uczenia się. Warto także przytoczyć stanowisko Dewaele (2012: 43), który podkreśla zmienny charakter pewnych cech osobowości ucznia i związek ich dynamiki z konkretnym kontekstem uczenia się. Niemniej jednak badacz stwierdza, że trudno jest wskazać konkretne efekty wpływu osobowości jednostki na procesy uczenia się i produkcji językowej, a także odróżnić je od tych będących wynikiem oddziaływania czynników społecznych, kognitywnych lub związanych z kontekstem sytuacyjnym.

Znaczne kontrowersje budzi również pojęcie *zdolności językowych* (ang. *language aptitude*), głównie z powodu braku precyzyjnego określenia jakie zdolności są w istocie zdolnościami językowymi i w jaki sposób są powiązane z innymi cechami jednostki, przede wszystkim z inteligencją. Literatura dotycząca

⁷ Skala makro dotyczy tutaj uwarunkowań kulturowych, skala mikro zasad i sposobów funkcjonowania konkretnej klasy językowej.

struktury inteligencji i zdolności intelektualnych wymienia zdolności potencjalne (ang. *capacities*), zdolności rzeczywiste (ang. *abilities*) oraz zdolności, które można faktycznie zaobserwować w trakcie wykonywania konkretnego zadania (ang. *performance*). Zdolności językowe są uważane za atrybut potencjalnie kształtujący przyszły poziom kompetencji w języku obcym. Innymi słowy, zdolności językowe to predyspozycje, które „są w miarę trwałe, niezależne od doświadczenia i tylko w niewielkim stopniu podlegające modyfikacji w toku ćwiczenia” (Rysiewicz, 2006: 18).

Testy predyspozycji językowych opierają się na modelu zdolności, który obejmuje cały zestaw komponentów: zdolności słuchowe, zdolność do uczenia się indukcyjnego, pamięć i wrażliwość gramatyczną. Ze względu na to, iż zwykle koncentrują się one na formie językowej ignorując aspekty komunikacyjne, ich adekwatność bywa jednak często kwestionowana. Harmer (2007: 85) zauważa na przykład, że formuła testów zdecydowanie faworyzuje uczniów analitycznych, a prawdopodobieństwo dobrego wyniku u osób podchodzących do nauki języka w sposób bardziej holistyczny jest znacznie ograniczone. Dörnyei (2012: 183) z kolei podkreśla jak bardzo nieprecyzyjne jest samo pojęcie zdolności językowych i postuluje, aby zagadnienie to było zawsze rozpatrywane w określonym kontekście sytuacyjnym i uwzględniano dynamiczną zależność między kontekstem a prezentowanymi umiejętnościami/zdolnościami.

Czynnikiem indywidualnym prawdopodobnie najczęściej przywoływanym w literaturze glottodydaktycznej wydaje się być *motywacja*, interpretowana zwykle jako wewnętrzna siła, impuls lub bodziec, który nadaje kierunek działaniom człowieka i prowadzi do osiągnięcia konkretnego celu. Motywacja jest również definiowana jako czynnik, który uaktywnia zachowania człowieka, jako działanie skierowane na cel czy też wpływ potrzeb na intensywność działań jednostki. Bywa również rozumiana jako decyzja o podjęciu działania, które wymaga intelektualnego lub/i fizycznego wysiłku w intencji osiągnięcia wcześniej określonego celu (Williams, Burden, 1997: 120). Typologie motywacji zazwyczaj odnoszą się do jej źródeł. Motywacja zewnętrzna (ang. *extrinsic motivation*) wiąże się z oczekiwaniem sukcesu i korzyści z niego wynikających, podczas gdy motywacja wewnętrzna (ang. *intrinsic motivation*) oznacza postrzeganie danej aktywności jako przynoszącej satysfakcję lub jako czynność mało interesującą, a nawet frustrującą (Ur, 2012: 10). W psychologii społecznej często pojawia się pojęcie motywacji integrującej (chęć integracji z określoną grupą społeczną) i motywacji instrumentalnej (podejmowanie działania w celu osiągnięcia korzyści, np. materialnej lub edukacyjnej). W obliczu takich rozbieżności terminologicznych oraz faktu, iż motywacja wydaje się terminem powszechnie zrozumiałym i pozornie oczywistym warto mieć na uwadze, że pojęcie to w rzeczywistości funkcjonuje jednocześnie w kilku wykluczających się zakresach (Dörnyei, 2014: 519):

- jako emocja i percepcja (poznanie),
- jako względnie stała cecha indywidualna i atrybut zmienny,
- jako proces w stanie ciągłej zmiany,
- jako czynnik charakteryzujący danego ucznia, jednostkę (np., zainteresowanie danym przedmiotem czy zagadnieniem) i jako element zależny od środowiska uczących się (stosunek do kraju danego obszaru językowego w obrębie określonej wspólnoty lub narodowości).

Elementem wspólnym w rozważaniach nad zjawiskiem motywacji jest dla odmiany pogląd, iż powiązana z nią problematyka w istocie rzeczy skupia się wokół jednego fundamentalnego pytania: dlaczego ludzie zachowują się w taki, a nie inny sposób oraz podejmują określone działania (Dörnyei, 2014).

Kolejny czynnik indywidualny – *strategie uczenia się* – mimo że doczekały się ogromnej liczby definicji w literaturze przedmiotu nadal są uznawane za temat raczej trudny i niejednoznaczny. Zazwyczaj są interpretowane jako zachowania lub działania podejmowane przez uczących się w celu zoptymalizowania procesu uczenia się, dostosowania go do indywidualnych potrzeb i możliwości oraz uczynienia bardziej satysfakcjonującym (Oxford, 1990). Według innych często przywoływanych definicji, strategie uczenia się to indywidualnie dobierane techniki, działania, plany i decyzje, które mają na celu ułatwienie i regulację uczenia się. Istotne różnice terminologiczne w interpretacji pojęcia strategii uczenia się występują w bardziej szczegółowych ujęciach tematyki. I tak, Ellis (1994) wyróżnia strategie uczenia się języka i strategie uczenia się sprawności, czyli dzieli strategie na działania uczniów zmierzające do opanowania lingwistycznej i socjolingwistycznej wiedzy na temat języka (strategie uczenia się języka) oraz wysiłki podejmowane w celu opanowania konkretnych sprawności językowych (strategie uczenia się sprawności). Cohen z kolei (1998) wyodrębnia strategie uczenia się i strategie użycia języka obcego, traktując je jako kroki lub działania świadomie podejmowane przez ucznia w celu usprawnienia uczenia się lub/i użycia języka. Zdaniem badacza, pojęcie strategii obejmuje zarówno ogólne podejście, jak i konkretne działania oraz techniki wykorzystywane przez uczących się. Strategie są w niniejszym ujęciu traktowane jako swoiste kontinuum, które obejmuje strategie ogólne (np. formułowanie hipotez na temat funkcjonowania języka), strategie nieco bardziej konkretne (np. specyficzne strategie rozwijania umiejętności mówienia), a także strategie szczegółowe (np. próba streszczenia wypowiedzi ustnej w celu sprawdzenia jej spójności).

Wobec nagromadzenia definicji i typologii strategii w literaturze przedmiotu pomocne mogą okazać się listy charakterystycznych cech zachowań określanych mianem strategii uczenia się. Analiza takich zestawień (Oxford, 1990;

Ellis, 1994) pozwala na wyodrębnienie cech ogólnie uznawanych przez badaczy za typowe zachowania strategiczne, wskazując jednocześnie, iż pojęcie strategii uczenia się jest bardzo pojemne. Co więcej, na przykład Dörnyei (2012: 181) sugeruje, że strategii prawdopodobnie nie należy zaliczać do różnic indywidualnych. Zdaniem badacza nie są to bowiem indywidualne cechy jednostki, lecz zestaw idiosynkratycznych zachowań, które uczniowie wykorzystują w określonych sytuacjach po wcześniejszym stwierdzeniu ich przydatności.

Style uczenia się to kolejny konstrukt wpisujący się w szeroko rozumiany obszar różnic indywidualnych. Termin został zapożyczony bezpośrednio z psychologii, a jego atrakcyjność dla dydaktyki języków obcych wynika z demokratycznego charakteru samego pojęcia. Inaczej niż konstrukt zdolności językowych, termin ten sugeruje, że każdy styl uczenia się posiada określone zalety i wady, tak więc każdy może zostać z pożytkiem wykorzystany w procesie uczenia się języka obcego. Mimo niewątpliwej popularności terminu trzeba zaznaczyć, iż brak w literaturze jednolitej definicji stylu uczenia się, która umożliwiałaby jednoznaczne rozróżnienie między stylami uczenia się a stylami kognitywnymi oraz strategiami uczenia się. Style uczenia się definiowane są zwykle jako spójne sposoby postępowania, które wytyczają kierunek działań związanych z uczeniem się, czy też preferowane przez ucznia sposoby przyswajania wiedzy i umiejętności. Jednak Dörnyei i Skehan (2005: 602) wskazują na konieczność uszczegółowienia tej zbyt ogólnej, ich zdaniem, definicji, tak aby podkreślić różnicę między stylem kognitywnym a stylem uczenia się i uniknąć ujednoczenia pojęć w piśmiennictwie specjalistycznym.

6. Podsumowanie

Problemy terminologiczne w glottodydaktyce zapewne dalece wykraczają poza zjawiska naświetlone w niniejszym artykule, który zawiera przykłady ilustrujące rozbieżności ograniczone do pewnego wycinka rozważań. W zamierzeniu są to jednak przykłady terminów i ich interpretacji o kluczowym znaczeniu dla przedmiotu badań glottodydaktyki jako takiej – stąd też na podstawie ich analizy można pokusić się o wnioski o bardziej ogólnym charakterze.

Podstawowym źródłem problemów wydaje się zatem brak nawyku jasnego definiowania terminów należących do grupy pojęć otwartych w wielu opracowaniach z dziedziny glottodydaktyki lub też brak osadzenia danego badania lub wywodu teoretycznego w określonej perspektywie, która jednocześnie sugeruje lub określa interpretację kluczowych pojęć. Można również zaobserwować skłonność, by traktować pewną grupę terminów (np. wskazane w artykule pojęcia *komunikacji*, *interakcji*, *kompetencji*, *motywacji*) jako oczywiste, jednolicie zdefiniowane i niepodlegające dyskusji, czy też przeciwnie,

jako zjawiska ogólne, niedookreślone, wielowymiarowe, a przez to wymykające się definicjom i w efekcie zbyt wieloznaczne, by mogły stanowić adekwatny punkt odniesienia w badaniach i debatach glottodydaktycznych. Taki stan rzeczy zapewne nie przyczynia się do wzmocnienia statusu glottodydaktyki jako nauki, niestety często nadal postrzeganej jako niedoświadczona, młoda gałąź tzw. nauk ościennych. Skutecznym i stosunkowym prostym sposobem radzenia sobie z sytuacją braku jednoznaczności danego terminu jest stosowanie zasady definicji regulującej. Nieostre znaczeniowo pojęcia należy w tym celu okroić poprzez wyraźne zakreślenie ich granic i precyzyjne wskazanie definicji przyjętej w danym badaniu lub wywodzie teoretycznym.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrak M. (2018), *Rozwijanie sprawności mówienia w kształceniu neofilologicznym z perspektywy studentów uczących się języka angielskiego jako obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Aleksandrak M. (2017), *Interakcja w ujęciach teoretycznych – wieloaspektowy charakter zjawiska*. „Neofilolog”, nr 49(2), s. 163-177.
- Bachman L. F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman L. F., Palmer A. (1996), *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown S., Menasche L. (2005), *Defining authenticity*. <http://www.as.yzu.edu/~english/BrownMenasche.doc> [DW 04. 01. 2011].
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale M. (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*. (w:) Richards J. C., Schmidt R. (red.), *Language and communication*. London: Longman, s. 2-27.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. „Applied Linguistics”, nr 1, s. 1-47.
- Candlin C. (1997), *General Editor's preface*, (w:) Gunnarsson B. L., Linell P., Nordberg B. (red.), *The construction of professional discourse*. London: Longman.
- Celce-Murcia M. (2007), *Rethinking the role of communicative competence in language learning*, (w:) Alcón Soler E., Jordá M. P. (red.), *Intercultural language use and language learning*. Heidelberg: Springer, s. 41-57.
- Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thurell S. (1995), *A pedagogical framework for communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications*. „Issues in Applied Linguistics”, nr 6 (2), s. 5-35.

- Ciepielewska-Kaczmarek L. (2013), *Postulat autentyczności w glottodydaktyce*, (w:) Puppel S., Tomaszkiwicz T. (red.), *Scripta manent – res nova*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 47-56.
- Cohen A. D. (1998), *Strategies in learning and using a second language*. Essex: Longman.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Dakowska M. (2015), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- de Bot K., Lowie W., Verspoor M. (2007), *A dynamic systems theory approach to second language acquisition*. "Bilingualism: Language and Cognition", nr 10, s. 7-21.
- DeKeyser R. M. (2007), *Glossary*, (w:) DeKeyser R. M. (red.), *Practice in a second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 303-311.
- Dewaele J.-M. (2012), *Personality: personality traits as independent and dependent variables*, (w:) Mercer S., Ryan S., Williams M. (red.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 42-57.
- Dörnyei Z. (2012), *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei Z. (2014), *Motivation in second language learning*, (w:) Celce-Murcia M., Brinton M., Snow M. (red.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning, s. 518-531.
- Dörnyei Z., MacIntyre P., Henry A. (red.) (2015), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei Z., Ryan S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei Z., Skehan P. (2005), *Individual differences in second language learning*, (w:) Doughty C. J., Long M. H. (red.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, s. 589-630.
- Duszak A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ehrman M., Oxford R. (1995), *Cognition plus: Correlates of language learning success*. "The Modern Language Journal", nr 79, s. 67-89.
- Ellis N., Larsen-Freeman D. (2006), *Language emergence: implications for applied linguistics. Introduction to the special issue*. "Applied Linguistics", nr 27 (4), s. 558-589.
- Ellis R. (1994), *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Grucza S. (2004), *Autentyczność i oryginalność tekstów a glottodydaktyczne nieporozumienia w tej sprawie*. „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 19, s. 75-83.
- Grzmil-Tylutki H. (2010), *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu: historia, tendencje, perspektywy*. Kraków: Universitas.
- Hall J. K., Walsh M. (2002), *Teacher-student interaction and language learning*. „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 22, s. 186-203.
- Harmer J. (2007), *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Hymes D. (1972), *On communicative competence*, (w:) Pride J. B., Holmes J. (red.), *Sociolinguistics: Selected readings*. London: Penguin Books, s. 269-293.
- Jaroszewska A. (2012), *Komunikacja interpersonalna na lekcji języka obcego – typologia czynników determinujących dyskurs*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 6, s. 73-81.
- Kubiak-Szyborska E. (2005), *Nauczyciele akademicki – studenci. Między partnerstwem a pozorną stycznością*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Mishan F. (2004), *Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution*. „ELT Journal”, nr 58, s. 219-227.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Oxford R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Pawlak M. (2017), *Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne*. „Neofilolog”, nr 48 (1), s. 9-28.
- Rysiewicz J. (2006), *Uzdolnienia językowe – nieporozumienia a rzeczywistość badawcza*. „Neofilolog”, nr 29, s. 17-25.
- Smuk M. (2013), *O czym i jak rozmawiać, by „było autentycznie”?* Wyniki badania na temat autentyczności w klasie, (w:) Pawlak M. (red.), *Mówienie w języku obcym – skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno – Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 107-127.
- Taylor D. (1994), *Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity?* TESL-EJ vol. 1/2. <http://www-writing.berkeley.edu/tesl-ej/ej02/a> [DW 12.02.2012].
- Ur P. (2012), *A Course in English language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk T. (red.) (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van Ek J. A. (1986), *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.

- van Lier L. (1996), *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Widdowson H. (1998), *Context, community and authentic language*. "TESOL Quarterly", nr 32 (4), s. 705-716.
- Wilczyńska W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych – doskonalenie w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. (2002a), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych – doskonalenie w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 51-67.
- Wilczyńska W. (2002b), *Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem*, (w:) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych – doskonalenie w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 69-83.
- Wilczyńska W. (2002c), *Słowniczek najważniejszych pojęć dotyczących autonomizacji*, (w:) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych – doskonalenie w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 317-335.
- Wilczyńska W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*. „Neofilolog”, nr 34, s. 21-35.
- Wilczyńska W. (2012), *Czy pojęcie dyskursu jest przydatne w glottodydaktyce?* „Neofilolog”, nr 38, s. 7-25.
- Williams M., Burden R. (1997), *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young R. (2011), *Interactional competence in language learning, teaching and testing*, (w:) Hinkel E. (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Volume II. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, s. 426-443.
- Zajac J. (2011), *Cele nauki języka obcego – kompetencja językowa*, (w:) Komońska H. (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 18-35.

Received: 31. 12. 2019

Revised: 25. 10. 2020