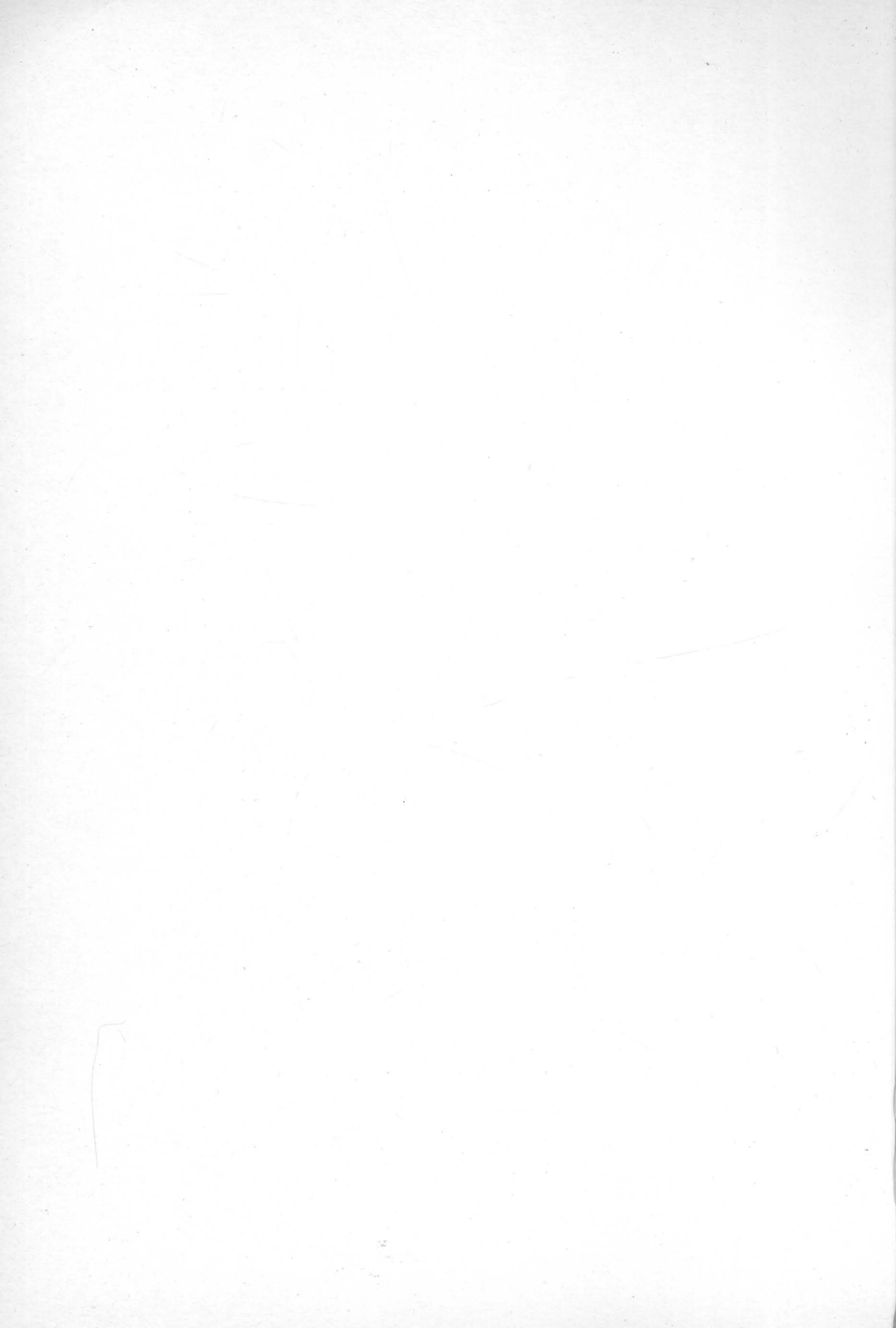


42582A II

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXVI (1998)

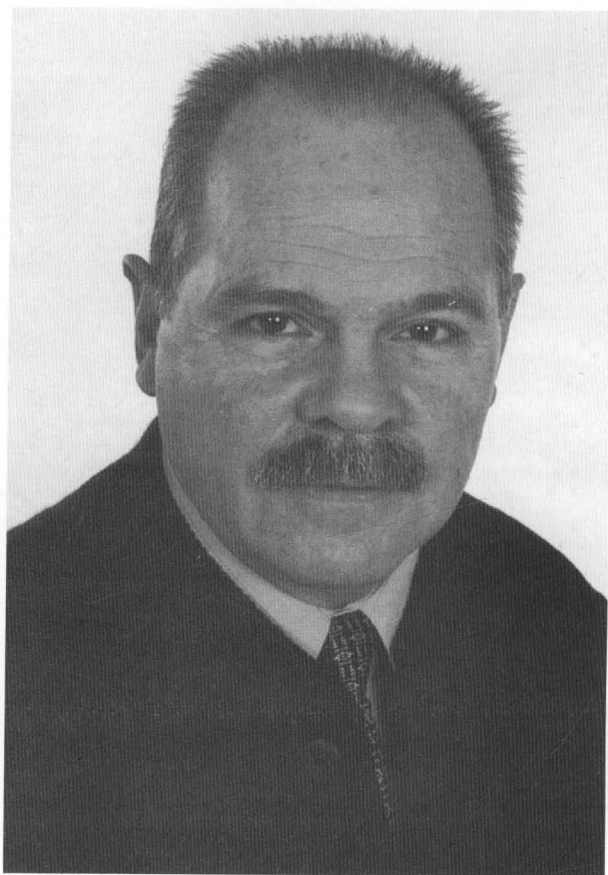




B T ¹⁹⁹⁸ *lynd.* Vol. 26 : 1998 r.



h 25 82 / 1 II
29. KWI. 1999



Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer



HORTON

11 821 25

13201

29. KWI. 1999

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

GLOTTODIDACTICA

Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer
zum 60. Geburtstag

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVI (1998)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer
Editor – Izabela Prokop
Assistant to the Editor – Paweł Hostyński

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa	Jacek Fisiak – Poznań
Leon Kaczmarek – Lublin	Franciszek Grucza – Warszawa
Aleksander Szulc – Kraków	Waldemar Marton – Poznań
Weronika Wilczyńska – Poznań	Władysław Woźniewicz – Poznań



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

Poznań 1998

BIBL UAM
13201

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 POZNAŃ, Poland
tel. (+48-61) 831 12 19, tel./fax (+48-61) 831 12 48

e-mail: iprok@amu.edu.pl

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA

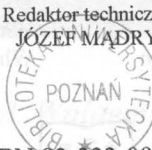
Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1999

Opracowanie redakcyjne
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny
JÓZEF MAJDRY

ISBN 83-232-0939-1
ISSN 0072-4769



425821 n / Vol. 26:
1998

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 25,25. Ark. druk. 21,75 + 1 wkł. Papier offset. kl III, 80 g, 70 × 100.
Podpisano do druku w styczniu 1999 r. Druk ukończono w lutym 1999 r.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL UAM
gg EO goh

CONTENTS

EDITORIAL (Izabela PROKOP)	5
 I. ARTICLES	
Sylvia ADAMCZAK, Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur	17
Zofia BERDYCHOWSKA, Maßgeschneiderte Fachtexte – nach was für einem Maß?	35
Maria DAKOWSKA, Glottodydaktyka u prognozy XXI wieku	43
Bjørn EKMANN, Die Erlebnishaftigkeit literarischer Texte. Erwägungen zur Methode der Textanalyse	57
Ilona GAWĘDA, Zu Eigennamen in deutschen und polnischen Sprichwörtern	89
Christian GELLINEK, Dialog über „Dutch“ und „Double Dutch“	101
Gert HENRICI, Empirische glottodidaktische Forschung. Ein Beispiel: Das Projekt 'Lösungsinteraktionen'	107
Ursula HIRSCHFELD, Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden	113
Jan ILUK, Problemy tłumaczenia nazw medycznych na przykładzie języka polskiego i niemieckiego	123
Czesław KAROLAK, Dydaktyka tekstu literackiego w świetle potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych	137
Heinrich P. KELZ, Wirtschaftsdeutsch im Anfängerunterricht	151
Abdullah KHUWAILEH, Vocabulary in LSP: A case study of phrases and collocations	157
Roman LEWICKI, Kształcenie tłumaczy na specjalizacji tłumaczeniowej filologii rosyjskiej. Założenia i realizacja	167
Aleksandra ŁYP, Probleme der Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für DaF-Lernende	175
Ewa MARCINIAK, Multisensory approach to teaching the visually impaired students	183
Manfred OSTEN, Goethe und Österreich	187
Bernard PIOTROWSKI, Język fryzyjski w Niemczech. Dylematy jego rozwoju i dalszego przetrwania	201
Bernadeta PYŚK, La vidéo – outil du développement du style personnel d'expression orale en langue étrangère au niveau avancé	221
Albert RAASCH, Ein Plädoyer für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen, ...gerade im berufsorientierten Bereich	225
Bogusława ROLEK, Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht	235
Barbara SKOWRONEK, Überlegungen zur Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Medienbedingtheit, Kommunikationsfähigkeit, Lernerzentriertheit	247

Aldona SOPATA, Gramatyka uniwersalna w dydaktyce języków obcych	253
Iwona STRACHANOWSKA, Motywy wyboru studiów neofilologicznych	261
Marian SZCZODROWSKI, Fremdsprachige Dekodierungsprozesse und ihre Konsequenzen	269
Weronika WILCZYŃSKA, Une expérience d'apprentissage en semi-autonomie au niveau avancé: principes et bilan provisoire	277
Władysław WOŹNIEWICZ, Pragmalingwistyczno-kulturologiczna interpretacja tekstu na zaawansowanym etapie nauki języka obcego	287
Elżbieta ZAWADZKA, Wandlungen der Edukation und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	295
Joanna ZAWODNIAK, The Role of Memory in Child's Vocabulary Consolidation and Enrichment	309
Grażyna ZENDEROWSKA-KORPUS, Zur sprachlichen Routine in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache für Jugendliche am Beispiel <i>Dein Deutsch-Oberschule</i>	323
Teresa SIEK-PISKOZUB, The role of formal instruction in foreign language learning	331
II. ANNOUNCEMENTS	347

GLOTTODYDAKTYKA U PROGU XXI WIEKU

MARIA DAKOWSKA
Warsaw University

Wstęp

Koncepcja glottodydaktyki jako nauki, która liczy sobie około dwudziestu lat (Grucza 1976, 1978, 1983), jest piękna w swojej wewnętrznej logice i prostocie, bo sprowadza się do tezy, że aby racjonalizować nauczanie języków obcych należy problematykę przyswajania i nauczania języków obcych uczynić przedmiotem dziedziny naukowej. Dwadzieścia lat po jej powstaniu, warto zastanowić się nad postępem, jaki dokonał się w niej samej, warunkowanym w znacznym stopniu rozwojem dziedzin pokrewnych, i ocenić go względem stanu refleksji na temat języków obcych w ogóle.

Mówiąc o tych zagadnieniach, pragnę już na wstępie odciąć się od potocznego przeciwstawienia pojęciowego teorii i praktyki, dość powszechnie jeszcze akceptowanego przez przedstawicieli interesującej nas dziedziny. Właściwsze jest moim zdaniem zestawienie teorii z badaniami empirycznymi w ścisłym odniesieniu do uniwersum nauki, w którym uznajemy teorię za wyspecjalizowany rodzaj dociekań w kontekście innych rodzajów pracy naukowej, a interpretowanie praktyki w znaczeniu potocznym jako celowej działalności człowieka dostosowującej rzeczywistość do jego potrzeb. Sensu praktyki upatrywać należy nie w przeciwieństwie do teorii, a w ludzkim działaniu i doświadczeniu w ogóle. Warto jest oczywiście zastanawiać się nad tym, co praktyczne, a co niepraktyczne, czyli: co prowadzi nas w sposób optymalny do wyznaczonego celu, natomiast zdecydowanie niewłaściwe jest traktowanie praktyki jako podstawowej formy uprawiania dziedziny akwizycji językowej. Nieporozumienie w dyskursie dydaktycznym polega, moim zdaniem, na tym, że teoria kojarzona jest niesłusznie z sądami ogólnikowymi, a nie ogólnymi, a praktyka z pożądanym, ale w moim pojęciu przesadnym poziomem szczegółowości.

W nauce, teoria nie opiera się na praktyce, a na badaniach empirycznych, zaś w naszym codziennym życiu, praktyka nie musi respektować kryteriów i wymogów nauki, chyba, że chodzi o praktykę badań naukowych. Wspólnym mianownikiem dla praktycznego nauczania języków obcych i dziedziny naukowej zajmującej się akwizycją językową jest to, że obie odnoszą się do przyswajania

języków obcych. Jeśli nauka dotycząca akwizycji językowej, poprzez modele i metody badań, zajmie się faktycznie akwizycją jako zjawiskiem w rzeczywistości empirycznej, to z całą pewnością oprócz zaspokojenia ciekawości poznawczej sprostą zapotrzebowaniu społecznemu na wiedzę praktycznie użyteczną. Najpoważniejszy błąd powstaje jednak wtedy, kiedy oba te komplementarne zakresy traktujemy alternatywnie.

Dla przejrzystości pojęciowej warto w tym miejscu wskazać na dwa odrębne użycia terminu *przyswajanie języków obcych*. Chodzi w nim po pierwsze, o procesy akwizycji jako zjawisko występujące w rzeczywistości empirycznej niezależnie od stopnia jego zrozumienia przez człowieka, a po drugie, o sferę intelektualną, czyli koncepcje, systemy pojęć i sądów, metafory i dyrektywy na temat uczenia się i nauczania języków obcych, powstałe w wyniku pracy umysłowej podjętej bądź z pobudek naukowych bądź praktycznych, odzwierciedlające znaczne lub tylko częściowe zrozumienie procesów przyswajania języków obcych jako zjawiska.

Wszelką refleksję zajmującą się tymi problemami określić można mianem *dziedziny akwizycji językowej*, termin *glottodydaktyka* odnieść tylko do koncepcji dziedziny akwizycji językowej jako nauki, natomiast terminem *badania akwizycji językowej (SLAR)*, posłużyć się w odniesieniu do przedsięwzięcia interdyscyplinarnego (Crookes 1988). Jeszcze innym ujęciem, rzutuującym na dobór strategii intelektualnych, jest koncepcja praktycyzmu, uznająca w dziedzinie akwizycji prymat twórczego, to znaczy subiektywnego, rozwiązywania raczej praktycznych niż intelektualnych problemów nauczania języków (Widdowson 1990).

Koncepcję glottodydaktyki jako dziedziny naukowej łatwiej jest ocenić i docenić w kontekście tych innych orientacji. U jej podstaw jest bowiem zakorzenione przekonanie, że w badanych zjawiskach tkwią prawidłowości, które można odkryć i wyrazić w formie praw. Wynikające z takich dociekań wnioski aspirują więc do wejścia w uniwersum nauki, natomiast sądy i wnioski powstałe w ramach koncepcji praktycyzmu takich podstawowych założeń po prostu uwzględniać nie muszą, co zwalnia je z obowiązku odwołania się do kryteriów pracy naukowej, ale jednocześnie przekreśla aspiracje do naukowego statusu. Tym samym, koncepcja praktycyzmu nie jest w ogóle porównywalna z koncepcją glottodydaktyczną, czego nie można powiedzieć o koncepcji badań akwizycji językowej, która wykorzystuje niektóre, choć wcale nie te najważniejsze, elementy programu nauki.

Jeśli zrozumienie zjawiska akwizycji językowej potraktujemy jako intelektualną kontrolę nad nim, to jego umiejętne sterowanie i kultywowanie możemy uznać za kontrolę materialną. Powstaje jednocześnie pytanie o relacje między jedną a drugą sferą. Zadowalający stopień rozumienia jest z pewnością warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym do tego, aby zjawisko kontrolować. Sprawę komplikuje bowiem fakt, że przyswajanie języków występuje zarówno jako zjawisko naturalne w takim sensie, że nie jest wynikiem pracy człowieka, jak

i integralna część kultury, proces jednocześnie naturalny i kultywowany, celowo wywoływany przez człowieka. W takim przypadku, tylko warunki w jakich on przebiega są sztuczne, sam proces, choć stymulowany, jest w gruncie rzeczy nadal naturalny. Redukuje to nasze oczekiwania co do możliwości jego kontrolowania tylko do wykorzystania posiadanej wiedzy o znanych nam prawidłowościach i pobudzanie ich w możliwym zakresie. Nie jest to kontrola w sensie absolutnym, bo taką z zasady być nie może nawet po osiągnięciu przez badaczy zadowalającego stopnia kontroli intelektualnej.

Zdając sobie sprawę z takich ograniczeń, które redukują potencjalny wpływ na zjawisko akwizycji do manipulacji zaledwie znikomą częścią czynników, unikamy rozczarowań. Tylko z takim zastrzeżeniem można uznać sensowność działań zmierzających do racjonalizacji nauczania w oparciu o zrozumienie procesów akwizycji. Zarówno absolutyzowanie wpływu (determinizm dydaktyczny), jak i postawa rezygnacji z wszelkiego wpływu na procesy akwizycji (indeterminizm dydaktyczny) wynikają po prostu z niedostatecznego zrozumienia relacji między otoczeniem a procesami poznawczymi, a także z nieporadności naszych modeli i nieadekwatności pojęć odnoszących się do akwizycji językowej jako zjawiska naturalnego i kulturowego zarazem. Do listy tych niedoskonałości zaliczyć na pewno można fragmentaryczność modeli, ich niewystarczający stopień szczegółowości i brak systemowego odniesienia do zjawisk empirycznych, wynikający z niekonsekwentnego stosowania strategii badawczych. Uprawiając refleksję nad przyswajaniem języków podlegamy więc frustracjom, wynikającym z niedostatecznej kontroli intelektualnej nad tymi zjawiskami, przy czym nie możemy poszczycić się umiejętnością ich zadowalającego kontrolowania w rzeczywistości empirycznej, bo z natury rzeczy nie są one w pełni sterowalne.

Jedyną drogą wyjścia z tej dość paradoksalnej sytuacji jest wykorzystanie wszystkich dostępnych punktów orientacji i odniesienia, które wynikają z programu glottodydaktyki jako nauki. Mimo licznych zastrzeżeń, ma on taki atut, że tam gdzie zrozumienie procesów akwizycji może mieć wpływ na optymalizację czy też racjonalizację nauczania, droga naukowa jest najpewniejsza. A całościowe i wyczerpujące ujęcie problemu wynikające z wymogów modelowania przedmiotu badań naukowych jest płodną strategią budowania mapy problemu dającą orientację w zagadnieniach centralnych i peryferyjnych, oraz w hierarchii występujących w nim czynników. Program nauki jest pewnym systemem konwencji o przewidywalnych krokach i określonej kolejności. Poziomy nauki mają do spełnienia konkretne zadania i kryteria, prowadzące do specjalizacji pracy badawczej. Jeśli do tych strukturalnych i funkcjonalnych ograniczeń nauki dodamy system danych płynący z rzeczywistości empirycznej, wypełniający naukowy format specyficzną treścią, powstaje skomplikowany wprawdzie, ale uchwytny problem intelektualny. Przed badaczami zarysowuje to ogrom zadań badawczych, ale jednocześnie zadań całkiem wymiernych.

Na czym polega stan normalnej nauki?

Działalność naukową uznać można za specjalizację, czyli realizację według określonych planów, etapów, kryteriów i zasad, procesów poznawczych dla zaspokojenia ludzkiej ciekawości. Realizacja celów poznawczych jest cechą dystynktywną nauki jako warunek konieczny i wystarczający zarazem. Jak mówi Wójcicki (1982): poznawanie materialnej rzeczywistości, konstruowanie teorii, za pomocą których staramy się opisać i zrozumieć świat, w którym żyjemy, jest z całą pewnością doniosłym rodzajem działalności człowieka niezależnie od ewentualnych korzyści praktycznych. Stanowisko to różni się od stwierdzenia przedstawicieli SLAR, na przykład Gregga (1993), wskazującego tylko na wyjaśnianie bez konieczności znalezienia zastosowań, w tym przypadku do nauczania, jako najważniejszy wyznacznik nauki. Ustosunkowując się do tego problemu muszę podkreślić, że choć zgadzam się ze stanowiskiem Wójcickiego co do celów poznawczych wyznaczających kryterium działalności naukowej, to jednak nie mogę zgodzić się z Greggiem w kwestii aplikacji. Aplikacje muszą być uznane za konieczną miarę sensowności sądów wypracowanych w ramach dziedziny empirycznej, takiej jak glottodydaktyka (Grucza 1983), natomiast nie muszą być uwzględniane w naukach formalnych. Kwestia nie sprowadza się więc do zaniegowania wagi aplikacji, ale podjęcia systemu testowalnych hipotez badawczych nauki empirycznej. Wiele zależy do sposobu definiowania przedmiotu badań, który uruchamia specyficzny program i kryteria nauki empirycznej, nieporównywalne do programu i kryteriów nauki formalnej. Obie drogi są intelektualnie satysfakcjonujące, z tym jednak zastrzeżeniem, że tylko jedna opcja programowo uwzględnia aplikacje i tworzy odpowiednie warunki do ich systemowego wypracowania.

Materialnym fundamentem nauki jest więc jej baza terytorialna, czyli uprawiany przedmiot badań, którym inna dziedzina naukowa nie zajmuje się w ogóle, albo w sposób identyczny, lub inaczej w tym samym aspekcie. Przedmiot badań jest wyłączną domeną konkretnej nauki, a ta z kolei rozwija się realizując program i etapy pracy badawczej. Jak mówi Nowak (1977), istotą metody naukowej jest idealizacja, rozumiana jako rodzaj abstrakcji, polegającej na wyizolowaniu w badanych zjawiskach listy czynników relewantnych dla badanego przedmiotu w układzie hierarchicznym i z uwzględnieniem relacji zachodzących między nimi. W stosunku do rzeczywistości jest to więc pewien model pojęciowy stanowiący jej uproszczony obraz. W ujęciu zdroworozsądkowym takiego wyboru i hierarchizacji nie ma, bo albo wszystkie czynniki postrzegane są jako istotne, albo doraźnie uwzględnia się ich dowolną konfigurację, nie zmierzając do ujęcia przedmiotu w sposób wyczerpujący z punktu widzenia danej dziedziny.

Powstanie modelu badanych zjawisk to wprawdzie podstawowy etap określający tożsamość nauki, jednak rekonstrukcja czynników, ich hierarchii i relacji to cele zaledwie przed-teoretyczne. Wewnętrzny celami dyscypliny są

opis, testowanie i doskonalenie modeli. Cele teoretyczne w takim ujęciu to formułowanie praw i wyjaśnianie modelowanych zjawisk. Natomiast powstała w ich wyniku obiektywna i uzasadniona wiedza o modelach zjawisk nadaje się do przeniesienia na same zjawiska w formie aplikacji: dzięki niej możemy te zjawiska lepiej przewidywać i kontrolować.

Program nauki powinien być odróżniony od sukcesu nauki, rozumianego jako zasadnicza zgodność badaczy co do epistemologii i ontologicznego statusu obranego pola badawczego, a także zademonstrowanie przez daną dziedzinę skuteczności aplikatywnej wypracowanych w niej sądów (Rescher 1982). Tak określony sukces zakłada, jak widać, pomyślną realizację wszystkich poprzednich kroków badawczych wymienionych przez Nowaka. Brak spektakularnego sukcesu w przypadku dziedziny akwizycji językowej nie powinien być traktowany jako dowód, że ta właśnie dziedzina nauką być nie może. W dyskursie naukowym podobny werdykt dałoby się uzasadnić jedynie trywialnością rozważanego przedmiotu badań, ale to w żadnym wypadku nie dotyczy akwizycji językowej. Rzecz nie sprowadza się więc do jakiejś wewnętrznej przeszkody tkwiącej w zjawisku akwizycji, ale do podjęcia bądź zaniechania przez badaczy programu nauki z wszystkimi jego konsekwencjami

Teza, wyrażona jeszcze w latach siedemdziesiątych, że status glottodydaktyki jest identyczny ze statusem nauki, wciąż jeszcze nie dla wszystkich oczywista, ma zupełnie fundamentalne znaczenie, ponieważ wiąże akwizycję języków obcych jako zjawisko naturalne z intelektualną – w tym wypadku racjonalną – sferą dociekań i badań empirycznych przy pomocy obiektywnych kryteriów i uznanych konwencji programu nauki. Wzajemne współoddziaływanie na siebie tych trzech elementów, tak korzystne i oczywiste zarazem, jest jednak w dziedzinie akwizycji tylko jej udziałem. Koncepcja praktycyzmu koncentruje się wprawdzie na rzeczywistości empirycznej, ale refleksji przyznaje licencję na subiektywność i dowolność, co utrudnia integrację poglądów proponowanych przez poszczególnych badaczy. Przykładem może być tu podejście leksykalne Lewisa (1989), które nie jest tak całościowym ujęciem, za jakie uchodzi i mogłoby skuteczniej funkcjonować po określeniu jego relacji względem innych aspektów przyswajania języków w perspektywie globalnej. Koncepcja badań akwizycji językowej natomiast respektuje wprawdzie pewną grupę rygorów naukowych dla sfery intelektualnej, ale w ogóle nie docenia konieczności jej odniesienia do przyswajania języków jako zjawiska naturalnego, wprowadzając w miejsce systemów empirycznych systemy formalne lub mieszane (Dakowska 1995). Takie są niestety najistotniejsze konsekwencje strategii przyjętej w badaniach akwizycji językowej, wynikające z akceptacji autorytetu lingwistyki i proponowanych przez nią formalnych modeli składni języka jako surowca do modelowania przedmiotu badań. Strategia konkretyzowania lingwistycznych modeli składniowych, stanowiąca odwrotność strategii idealizacji w ujęciu Nowaka, i wzbogacania ich o niektóre tylko czynniki ludzkie ma taką inherentną wadę, że uniemożliwia odwzorowanie naturalnych

zjawisk w postaci systemów empirycznych, czyli powiązanie modeli z rzeczywistością empiryczną zamierzonymi relacjami odniesienia.

Koncepcję praktycyzmu określić można natomiast najogólniej jako stanowisko, w myśl którego odmawia się interesującej nas tu dziedzinie statusu nauki akcentując w niej wymiar praktycznej działalności nauczyciela oraz potrzebę rozwiązywania konkretnych problemów w oparciu o jego doświadczenie, zdrowy rozsądek, pokłady twórczych możliwości oraz uznane autorytety. Nie ma w niej mowy o budowaniu samodzielnej dyscypliny naukowej w tradycyjnym ujęciu nauki, skrótowo przypomnianym powyżej, chociaż nie przekreśla się możliwości doraźnego korzystania z wiedzy z dziedzin pokrewnych. Nurt ten, mający wielu zwolenników w Wielkiej Brytanii (Widdowson 1990), jest tylko pozornie rozwiązaniem prostym, oszczędnym i praktycznym. Uważam go przede wszystkim za koncepcję nieekonomiczną i niedemokratyczną, ponieważ rezygnuje się w niej z jasno określonego, ogólnie dostępnego programu działania, koordynującego społeczne wysiłki badawcze, a także z organizującej i projektującej roli teorii akwizycji językowej. Zamiast niej promuje się natomiast uznaniowość, decyzje arbitralne, strategie „część za całość” i przyjęcie autorytetów na wiarę. Błędem byłoby negować fakt, że takie strategie są nieodłącznym atrybutem ludzkiego działania w ogóle. Znacznie poważniejszy mankament polega natomiast na propagowaniu ich z jednoczesnym wyłączeniem – to znaczy kosztem – programu nauki.

Zaletą koncepcji glottodydaktycznej jest to, że szanse na sukces aplikatywny upatruje się głównie w realizowaniu programu nauki empirycznej. Wspecjalizowane procesy poznawcze pracy naukowej nie mogą być utożsamiane z praktyczną działalnością człowieka. W obu jest zawsze miejsce na „twórcze”, rozwiązywanie problemów, tyle tylko, że problemy praktyczne mają inne cechy niż problemy naukowe. Inną specyfikę ma twórczość naukowa, inną praktyczna, a jeszcze inną artystyczna. Ignorowanie przez np. brytyjskich przedstawicieli opcji naukowej wcale nie przybliżyło ich do sukcesu aplikatywnego, a przeciwnie uniemożliwiło jego osiągnięcie, bo polegało na rezygnacji z jedynej możliwości orientacji jakim jest model przedmiotu badań, spełniający niezwykle pomocną dla badacza rolę mapy problemu. Koliduje to z dążeniem do koordynacji wysiłku badawczego jako formy komunikacji społecznej, która musi odwoływać się do wspólnej wiedzy i systemu pojęć, a także nawiązywać do ogólnie znanego i dostępnego programu i zasad działania, spełniającego funkcję systematyzującą i integrującą zarazem. Koordynacja jest podstawowym warunkiem działań grupowych, co nie przekreśla wkładu jednostek wybitnych, natomiast koncepcja brytyjska pozostaje jeszcze na etapie rozwiązywania problemów lokalnych i promowania fragmentarycznych koncepcji indywidualnych. Program glottodydaktyki jako nauki ma więc w gruncie rzeczy istotny walor praktyczny w takim sensie, że dobrze służy rozwiązywaniu podjętego problemu, i dopiero od typu uprawianej nauki – to znaczy empirycznej lub formalnej – zależy jej szansa na sukces aplikatywny.

Autonomia a heteronomia

Zaakceptowanie statusu nauki implikuje jednocześnie status nauki autonomicznej w przeciwieństwie do nauki heteronomicznej. Autonomia traktowana jest potocznie jako względna niezależność dyscypliny, a nawet jako jej swoisty izolacjonizm, szczególnie przez tych, którzy jednym tchem podkreślają, że jest ona przedsięwzięciem interdyscyplinarnym. Trzeba tu jednak odróżnić dwie sprawy: kwestię relacji z innymi pokrewnymi dyscyplinami od kwestii przyznania sobie prawa do autonomii w sensie kierowania się własnymi celami badawczymi w poszukiwaniu swoistych prawidłości. Przydatne wydaje się tu rozróżnienie między autonomią a heteronią, nawiązujące etymologicznie do *autonomos* – kierowanie się własnymi prawami oraz *heteronomos* – dominacja praw obcych. Nauka autonomiczna jest samodzielna w warstwie określania swojego przedmiotu badań, co nie przekreśla potrzeby partnerskich relacji z innymi dyscyplinami, szczególnie w obrębie nauk humanistycznych, a nawet jej kompatybilności pojęciowej z tymi dziedzinami. Natomiast w pierwszym przypadku mamy do czynienia z pojęciem interdyscyplinarności w warstwie znacznie głębszej i ważniejszej dla jej tożsamości, bo odnoszącej się do samej strategii modelowania przedmiotu badań, co jest szczególnie widoczne w koncepcji badań akwizycji językowej. Przypisując dziedzinie SLAR status „przedsięwzięcia interdyscyplinarnego”, otwiera się tym samym drogę do modelowania badanego przedmiotu poprzez integrację poszczególnych przedmiotów autorytatywnych dyscyplin źródłowych (Gass 1988), a nie idealizacji zjawisk zachodzących w czasie i przestrzeni z ewidentnym odniesieniem do rzeczywistości empirycznej. Jest to strategia niebezpieczna, szczególnie dla dyscypliny, która chce sprostać zapotrzebowaniu społecznemu na wiedzę praktycznie użyteczną, ponieważ wykorzystując jako punkt wyjścia już funkcjonujące modele, czyli konstrukty – abstrakcje, proponuje w miejsce przedmiotu badań twory hybrydalne, przedstawiające rzeczywistość wirtualną. Twory te uwzględniają pewne czynniki interesujące badaczy dziedzin źródłowych, ale nie modele zjawisk w ścisłym tego słowa znaczeniu, to znaczy uwzględniające wymiary czasu i przestrzeni ze strukturalną możliwością odwzorowania prawidłości, o które w nauce autonomicznej tak bardzo nam chodzi. Prawidłości mają przecież swoją chronologię, czyli nie mogą występować w oderwaniu od wymiaru czasu, toteż zidentyfikować je można tylko w układach empirycznych. Powstaje więc błędne koło w programie badawczym SLAR: status interdyscyplinarny dziedziny przeszkadza jej we właściwym określeniu przedmiotu badań na poziomie szczegółowości wystarczającym, aby uchwycić wymiar czasu i przestrzeni, co koliduje z szansą na osiągnięcie sukcesu nauki, a to z kolei prowadzi do sceptycyzmu względem możliwości osiągnięcia tego błogosławionego stanu przez interesującą nas tu dziedzinę. Dobrze odzwierciedla to polemika prowadzona ostatnio na łamach *Applied Linguistics* (Gregg et al., 1997), w której między innymi poważnie rozważa się alternatywy względem racjonalności poznania naukowego (Block 1996).

Glottodydaktyka jako nauka empiryczna

Istnieje, jak się wydaje, ścisła zależność między potrzebą zaspokojenia zapotrzebowania społecznego na wiedzę praktycznie użyteczną w nauczaniu języków obcych, a promowaniu koncepcji glottodydaktyki jako nauki, która najlepiej takiemu wyzwaniu sprosta. Przyjmuję nawet twierdzenie, że nie ma w tym wypadku innej obiecującej drogi, ponieważ tylko ten program daje realny wybór między agendą nauki formalnej i empirycznej. Dopiero status glottodydaktyki jako nauki empirycznej jest gwarancją sprostania wspomnianemu wyzwaniu, nie zaś koncepcje, które akcentują pojęcia *praktyka* i *pragmatyka* we wszystkich możliwych przypadkach, dążąc do celu z pominięciem ważnych etapów pracy naukowej. Ciężaru takiej odpowiedzialności nie uniosą ani pomysły twórczego rozwiązywania praktycznych problemów nauczania w tradycji brytyjskiej, ani fetyszyzacja metod i badań empirycznych w tradycji amerykańskiej, ani częściowe tylko wykorzystanie programu nauki opartej na modelach gramatyki uniwersalnej zapożyczonych z lingwistyki, odwzorowujących wzajemne relacje form językowych na bardzo abstrakcyjnym poziomie (Gass i Schachter, red. 1989). Modele te mają wprawdzie swoją zwodniczą atrakcyjność wynikającą z faktu, że po prostu są gotowe i dostępne, ale nie mogą aspirować do wyczerpującego i dostatecznie szczegółowego modelowania przyswajania języków obcych jako zjawiska w rzeczywistości empirycznej, czyli spełnić roli projektującej i integrującej badania szczegółowe.

Są przecież dość elementarne wymogi, którym należy sprostać, aby można było mówić w przypadku dziedziny akwizycji językowej o nauce *par excellence* empirycznej. Wskazany przez Nowaka wyznacznik nauki, jakim jest proces idealizacji, odnosi się do wszystkich dziedzin, zarówno formalnych jak i empirycznych. Zarówno jedne jak i drugie posługują się modelami do reprezentowania swoich przedmiotów badawczych, z taką jednak zasadniczą różnicą, że nauki empiryczne modelują zjawiska rzeczywiste w związku z tym muszą brać pod uwagę zgodność swoich sądów z faktycznym stanem rzeczy w rzeczywistości empirycznej (Rescher 1982). W centrum swojej uwagi stawiają więc układy empiryczne, czyli takie systemy, które uwzględniają wymiar czasu i przestrzeni (Wójcicki 1982). Nie kwestionuję tu faktu, że model jest konstruktem mentalnym, podkreślam zaledwie jego punkt odniesienia, to co reprezentuje. Model przedmiotu badań nauki empirycznej odwzorowuje rzeczywistość empiryczną i jest przedmiotem teorii empirycznej, która jak wiadomo musi czerpać swoje uzasadnienie z zewnątrz, to jest z rzeczywistości dostępnej w poznaniu zmysłowym. W związku z tym powinien mieć cechy konstrukcyjne modelu zjawiska w ścisłym, technicznym, tego słowa znaczeniu. Nauki formalne, oceniane na podstawie wewnętrznej spójności, prostoty czy ekonomii, nie muszą liczyć się z takimi wymogami. Natomiast testowanie modelu, który nie ma takich strukturalnych korelatów z rzeczywistością empiryczną nie jest działaniem racjonalnym i koliduje z zasadą ekonomizacji wysiłku badawczego.

Z jednej strony mamy więc przewagę intelektualną koncepcji glottodydaktyki jako nauki nad koncepcją praktycyzmu ateoretycznego w tym sensie, że glottodydaktyka dysponuje systemem porządkującym, integrującym i hierarchizującym hipotezy badawcze, a koncepcja praktycyzmu nie, a z drugiej strony mamy atut glottodydaktyki w stosunku do koncepcji interdyscyplinarnej polegający na tym, że status glottodydaktyki jako nauki autonomicznej i empirycznej zarazem narzuca na badany przez dziedzinę akwizycji przedmiot ograniczenia co do zakresu i poziomu ogólności, a raczej szczegółowości – wymuszając tym samym relacje odniesienia do rzeczywistości empirycznej, najistotniejsze z punktu widzenia jej statusu jako nauki empirycznej. Warunkiem sensowności postulowania i rozwijania takiej dziedziny jest odwzorowanie przez model jej przedmiotu badań zjawisk empirycznych, interpretowanych jako epizody, zdarzenia, fragmenty rzeczywistości empirycznej, i w sposób zamierzony odniesienie do nich teorii opisującej i wyjaśniającej, a wreszcie przewidującej te zjawiska. Tak ukonstytuowana dziedzina ma szansę na wypracowanie wiedzy, a miarą wiedzy jest to, że można z nią coś zrobić.

Nie mają więc racji ci badacze na gruncie SLAR (np. Gregg 1993), którzy twierdzą, że w imię prawdziwej poznawczej wolności należy zdystansować się względem „pedagogiki”, skupiając się na wyjaśnianiu zjawisk dla celów czysto poznawczych. Stanowisko to tylko pozornie przypomina nawiązanie do czysto poznawczych celów nauki, o których wspomniałam na początku. Różnica polega bowiem na konstrukcji badanego modelu i jego odniesieniach. Jeśli dzięki badaniu akwizycji języków poznajemy świat, a nie twory wirtualne, to z zastosowaniem powstałej wiedzy nie będzie problemu. Jeśli natomiast są to systemy-hybrydy, nie posiadające cech dystynktywnych systemów empirycznych, bądź systemy czysto formalne (UG), to zastosowanie takiej wiedzy będzie trudne, o ile w ogóle możliwe. Niemożność zastosowania wiedzy jest więc złą wiadomością przede wszystkim dla badacza akwizycji, która jest przecież zjawiskiem naturalnym, a nie dla pedagoga, który i tak cały czas mocno stąpa po ziemi. Oczywiście jest całkiem możliwe potraktowanie badań akwizycji językowej jako dyscypliny formalnej, czy odnoszącej się do sztucznej inteligencji, ale wtedy powinno przywoływać się także i kryteria oceny stosowne dla dyscyplin formalnych. Sytuacja patowa powstaje bowiem wtedy, kiedy w wyniku pewnych skłonności do patronizowania, próbuje się akademicko dyskwalifikować „pedagogikę” z powodu niemożności zastosowania wyników badań prowadzonych w ramach SLAR jako dziedziny formalnej.

Teorie empiryczne są teoriami zjawisk empirycznych, wchodzących w jej zasięg i od początku pomyślane są jako teorie pewnych określonych układów empirycznych. Tylko takie układy mogą stanowić narzędzia działania, a nie zaledwie przedmiot dociekań (Wójcicki 1982). Wadą SLAR jest to, że zbyt restrykcyjnie traktuje relacje z dyscyplinami pokrewnymi, wprowadzając ich mode-

le jako surowiec dla swojego przedmiotu badań, zamiast bezpośrednio kierować uwagę na naturalne zjawiska komunikacji językowej.

Co jest przedmiotem modelowania?

Polaryzację, wynikającą z różnych koncepcji i strategii modelowania akwizycji językowej, dobrze przedstawia opozycja pojęciowa *mechanizm a organizm*. W ramach koncepcji glottodydaktyki jako nauki przedmiot badań rozumiany jest jako układ komunikacyjny, a raczej jego szczególny przypadek, którego podstawowymi elementami są ludzie. Przedmiotem modelowania glottodydaktycznego są ludzie w procesach interakcji odbywającej się przy użyciu języka. Operacje to także kategoria empiryczna w tym sensie, że mówiąc o nich nie można abstrahować od ludzi, którzy ich dokonują (Wójcicki 1982). Mając w polu widzenia procesy komunikacyjne przebiegające między ludźmi w kontekście społecznym, glottodydaktyka ma szansę nie tylko wpisać się do rejestru nauk humanistycznych, ale także korzystać z ich dorobku, na przykład terminologicznego, co ułatwia komunikację i kompatybilność z tymi dziedzinami. Co najważniejsze jednak, to właśnie obecność człowieka jako centralnej kategorii organizującej przedmiot badań wpływa na wybór kryteriów naukowości spośród nauk ścisłych, przyrodniczych i humanistycznych (Kamiński 1992). Przedstawiciele SLAR fascynują się natomiast kryteriami naukowości zaczerpniętymi z dziedzin dowolnych, na przykład genetyki (Long 1993) i ubolewają, że SLAR nie jest nauką w takim sensie, jak nauki ścisłe.

Natomiast preferowana przez nich strategia modelowania polegająca na konkretyzacji, która jest odwrotnością idealizacji i odbywa się na linii „góra-dół”, prowadzi w efekcie do takiego stanu rzeczy, że model implikowany w badaniach nie przedstawia organizmu żywego, a raczej proces, który przebiega w jakimś urządzeniu o charakterze mechanicznego gramatyzatora. Nie jest to proces w sensie zmian w czasie i przestrzeni, a raczej linearyzacja form składniowych. Celem akwizycji jest w tej koncepcji zrekonstruowanie przez ucznia wyrafinowanej teorii języka o bardzo abstrakcyjnym charakterze (Schmidt 1990). Dane płynące z otoczenia nie mają zasadniczego znaczenia, rozwój gramatyki dynamizowany jest czynnikami wewnętrznymi, takimi jak wiedza wrodzona, i zależy przede wszystkim od stanu systemu.

Kwintesencja modelowania w tradycji SLAR tkwi w wykorzystaniu pojęcia języka jako systemu form, rządzonego prawami, i przypisanie temu formalnemu konstruktowi statusu mentalnego. Rzeczywisty status mentalny modelu języka polega jednak na czym innym: musi spełniać warunki ekologicznej i proceduralnej adekwatności, czyli dotyczyć tego, co ludzie faktycznie robią w sytuacjach społecznych i być prawdopodobny. Model mentalny musi być także zbudowany na fundamentach architektury poznawczej człowieka, czyli uwzględniać znane nam ograniczenia w jego poznawczym funkcjonowaniu, na przykład uwagi i pa-

mięci. Klasycznym przykładem zadekretowania statusu mentalnego czysto opisowego modelu składniowego jest pojęcie interjęzyka – osobnego systemu językowego, w którym na każdym etapie funkcjonują swoiste reguły. To w formach upatruje się szans na odkrycie prawidłowości, rozumianych jako inwariantne pojawianie się form składniowych. Wpływ otoczenia jest dość powierzchowny i ogranicza się do wyzwalania samosterownych procesów akwizycji. To raczej stan systemu decyduje o tym, jakie formy mogą być na danym etapie przyswojone. Nie trzeba długo uzasadniać, że taka koncepcja ma niewiele do zaoferowania w kwestii kontrolowania czy kultywowania procesów uczenia się przez człowieka, ponieważ neguje ona możliwość stymulowania procesów akwizycji przez wpływ językowego otoczenia.

Nawet grupa modeli o charakterze bardziej otwartym, tzw. modeli interakcyjnych, określa charakter językowego środowiska zaledwie jako mowy otaczającej uczącego się (ambient speech). Jest to zasadnicza różnica względem modelu komunikacji językowej, która jest dynamiczna, intencjonalna, ukierunkowana na adresata, wykorzystująca mechanizm sprzężenia zwrotnego i antycypującego, wymaga koordynacji uwagi nadawcy i odbiorcy, i jest procesem interakcyjnym, opartym na wzajemnych wyobrażeniach o sobie nadawcy i adresata, a także bogatej reprezentacji mentalnej w postaci planów, konwencji, zasad, reguł, i norm.

Widać tu wyraźnie, że w SLAR mamy do czynienia z mechanizmem w rodzaju lingwistycznego *perpetuum mobile*, w którym ani teleologia ani relacje z otoczeniem nie wskazują na homeomorfizm względem ludzkich zachowań w rzeczywistych procesach językowych. Pierwszą podstawową różnicą między takimi modelami a człowiekiem jest to, że człowiek jako istota żywa jest systemem otwartym, zależnym od interakcji z otoczeniem, i wyposażonym w wyspecjalizowane receptory pobudliwe na oddziałujące bodźce. To dodatkowy powód dla sceptycyzmu względem koncepcji, która nie docenia pełnego programu nauki autonomicznej i empirycznej. Jakie znaczenie może mieć fakt nadużywania terminów „dane” i badania empiryczne, jeśli w efekcie przyjętych strategii konstruuje się przedmiot badań, który jest mechanizmem lub maszyną, a nie żywym organizmem, że o człowieku już nie wspomnę? To materia jest nośnikiem formy, a nie odwrotnie.

Przyszłość badań akwizycji językowej wiązałabym z coraz dokładniejszym uwzględnieniem faktu, że zjawiska językowe to procesy naturalne, dostępne obserwacji, pozostaje jedynie dla ich lepszego intelektualnego opanowania wypracować doskonalsze narzędzia pojęciowe. Właśnie zjawiska naturalne, przede wszystkim zjawiska komunikacji językowej, muszą być stałym punktem odniesienia procesu modelowania przedmiotu badań glottodydaktyki, a nie aksjomaty paradygmatu strukturalistycznego. Nie jest bowiem sprawą obojętną, czy uprawiając dziedzinę akwizycji językowej z aspiracjami do wypracowania wiedzy praktycznie użytecznej zajmujemy się *de facto* mechanizmem, organizmem, czy

osobą. Model maszyny nie stanie się odwzorowaniem zjawisk komunikacji językowej tylko przez dodanie kilku wyizolowanych czynników ludzkich. Musi być od początku pomyślany jako model antropocentryczny, czyli uwzględniający architekturą poznawczą człowieka zależnego od interakcji z otoczeniem. Interakcja z otoczeniem nie jest żadnym kompromisem metodologicznym w debacie 'empiryzm czy racjonalizm?', ale stanowi synergiczną właściwością organizmów żywych, przybierającą wyspecjalizowane formy u człowieka. Pozwala to jednocześnie uwzględnić kontekst interpersonalny, grupowy, społeczny i kulturowy działania człowieka bez większych zmian strukturalnych w tak rozumianym modelu. I dopiero po takich założeniach można przystąpić do określenia, na czym polega uczenie się kolejnego języka w warunkach naturalnych i sztucznych. Można byłoby w tym momencie przedstawić argument, że komunikacja językowa została przecież wystarczająco wyeksponowana przez zwolenników podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych, w związku z czym upada teza o wyższości koncepcji glottodydaktyki jako nauki nad pozostałymi, ale tak nie jest, jak to wykazałam w innym miejscu (Dakowska 1997).

Podsumowanie

Pod koniec XX wieku sytuacja w dziedzinie akwizycji językowej wygląda o tyle optymistycznie, że ogromne zainteresowanie problematyką akwizycji daje w efekcie ilościowy i jakościowy przyrost wiedzy spowodowany wręcz lawinowo pojawiającymi się badaniami i studiami empirycznymi. Są to bardzo cenne informacje, jednak nie zastąpią one harmonijnego rozwoju wszystkich poziomów badawczych dziedziny akwizycji językowej. Właśnie dlatego w niniejszym artykule skupiłam uwagę na perspektywach rozwoju tej dziedziny z wykorzystaniem programu nauki. Dwadzieścia z górą lat po ukazaniu się pracy Gruczy (1976), będącej manifestem glottodydaktyki jako nauki, wypada odnotować, że jest to program coraz bardziej wymierny i realny dzięki postępowi jaki dokonał nie tylko w samej glottodydaktyce, ale i wszystkich istotnych z jej punktu widzenia dziedzinach pokrewnych. Pozwala to dokładniej niż przed laty definiować procesy komunikacji językowej z ich indywidualnymi uwarunkowaniami poznawczymi i społecznymi. Szkoła poznawcza w psychologii i psycholingwistyce zastąpić może z powodzeniem mało już dziś przydatny paradygmat strukturalistyczny w badaniach akwizycji językowej, a tak naturalnie z kognitywizmem związana perspektywa przetwarzania informacji przez człowieka okazać się może szczególnie pomocna w konkretyzowaniu komunikacji werbalnej jako procesu uczenia się.

Ta mnogość nowych koncepcji i znaczne osiągnięcia sprzyjają potraktowaniu koncepcji glottodydaktyki jako nauki z całą należną jej powagą. Program jest prosty: sprowadza się, jak to pokazałam, do kilku stwierdzeń i dyrektyw:

- najbardziej sensowną drogą rozwijania refleksji o akwizycji językowej jest droga naukowa.

- oznacza to przyjęcie terminu *nauka* w ścisłym tego słowa znaczeniu: jako dziedziny z własnym polem badawczym (podstawą terytorialną), a nie jako sumy informacji zaczerpniętych z innych, pokrewnych dziedzin.
- nauka ta przyznaje sobie prawo do autonomii czyli kierowania się specyfiką własnego pola badawczego, a nie heteronomii, prowadzącej do imperializmu dydaktycznego.
- traktując serio zapotrzebowanie społeczne na wiedzę praktycznie użyteczną, definiuje się ona jako nauka empiryczna, co wiąże ją strukturalnie z modelami zjawisk o empirycznej proveniencji, powstałych przy udziale procesów idealizacyjnych, odwzorowujących człowieka w jego zachowaniach komunikacyjnych w tak niezbędnej dla procesów uczenia się interakcji z otoczeniem.
- w ten sposób modelowany przedmiot badań ma z uwagi na swoją specyfikę substancjalne powiązania z przedmiotami innych nauk humanistycznych, a w związku z tym nawiązuje do paradygmatu nauk humanistycznych, szczególnie psychologii kognitywnej. Cały bagaż osiągnięć nauk pokrewnych musi być brany pod uwagę w procesie określania się glottodydaktyki jako nauki szczególnie tam, gdzie interakcja między poziomami badań ma charakter bardziej zdominowany przez kierunek 'góra-dół', niż 'dół- góra'. Psychologia kognitywna dysponuje dużą ilością modeli człowieka jako podmiotu poznawczego, nie ma więc potrzeby odkrywać ich na nowo.
- paradygmat poznawczy, który traktuje człowieka jako system otwarty, stwarza dobre podstawy do uchwycenia interakcji człowieka ze środowiskiem, która jest cechą dystynktywną żywych organizmów. Dopiero na takim fundamencie można lingwistycznie określać przedmiot badań jako komunikację werbalną.
- już wewnątrz samej dyscypliny, wzięcie pod uwagę specjalizacji poziomów i metod badawczych pozwala na realistyczny system kryteriów i zadań pracy naukowej.
- najważniejszą zaletą programu nauki jest jednak to, że priorytety autonomii i empiryzmu ukierunkowują wysiłki badawcze na rzeczywistość empiryczną, a to, przy wszystkich trudnościach związanych z uprawianiem nauki w ogóle, daje szansę na sukces aplikatywny.

Czego należy więc oczekiwać w dziedzinie akwizycji językowej w najbliższych latach? Przede wszystkim tego, że polska koncepcja zostanie doceniona także i za granicą. Wydaje się, że glottodydaktyka u progu XXI wieku jest już dość blisko tego intelektualnego przełomu, który ogniskując wysiłki badawcze na wspólnym przedmiocie badań, umożliwi jej uzyskanie należnego prestiżu w świecie akademii.

LITERATURA

- Block, D., 1996. Not so fast: some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings and the heart and soul of SLA. *Applied Linguistics* 17, 1, 63-83.
- Crookes, G., 1988. Planning, monitoring, and second language development. Technical report no. 6. Center for Second Language Classroom Research. University of Hawaii at Manoa.

- Dakowska, M., 1995. *Models of Language Learning and Language Use in the Theory of Language Didactics*. Warszawa: WUW.
- Dakowska, M. 1966. Ocena podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych z punktu widzenia psycholingwistyki. *Przegląd Glottodydaktyczny* 15, 37-48.
- Gass, S., 1988. Integrating research areas: a framework for Second Language Acquisition studies. *Applied Linguistics* 9,2. 198-217.
- Gass, S., i J. Schachter (red.) 1989. *Linguistic Perspectives in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Gregg, K., 1993. Taking explanation seriously; or, Let a couple of flowers bloom. *Applied Linguistics* 14, 3, 276-294.
- Gregg, K., M.H.Long, G. Jordan, i A. Beretta, 1997. Rationality and its discontents in SLA. *Applied Linguistics* 18,4, 539-558.
- Gruca, F., 1976. Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki. W: F. Gruca (red.) *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa: WUW, 7-25.
- Gruca, F., 1978. Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej. W: F. Gruca (red.) *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa: WUW, 7-26.
- Gruca, F. 1983. Zagadnienia metalingwistyki. *Lingwistyka -jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: PWN.
- Kamiński, S. 1992. *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Larsen-Freeman, D. i M.H. Long, 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lewis, M. 1989. *The Lexical Approach*. London: Longman.
- Long, M.H. 1993. Assessment strategies for Second Language Acquisition theories. *Applied Linguistics* 14,3,225-249.
- Nowak, L., 1977. *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*. Warszawa: PWN.
- Rescher, N., 1982. *Empirical Enquiry*. Totowa, N.J.: Rowman and Littlefield.
- Schmidt, R., 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 2, 129-158.
- Widdowson, H.G., 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Wójcicki, R. 1982. *Wykłady z metodologii nauk*. Warszawa: PWN.