

Procesy modelowania glottodydaktycznego w ujęciu wybranych współczesnych teorii lingwistycznych

The processes of glottodidactic modeling in the light of selected contemporary linguistic theories

Adam SZELUGA

Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk

E-mail: adam.szeluga@ug.edu.pl, 

Abstract: Contemporary glottodidactics uses numerous models of foreign language learning and teaching. Although glottodidactics is a highly interdisciplinary science and its development is determined by many scientific disciplines, linguistic studies have significantly contributed to the development of theoretical foundations for glottodidactics as an independent science for decades.

The paper discusses and summarizes the state of research on glottodidactic modeling processes (Grucza 1978, Woźniewicz 1987, Pfeiffer 2001, Dakowska 2010, Grucza 2010b, Gębał 2013 and the author's model) and proposes a new model that integrates the most important elements of earlier systems. The author distinguishes two levels of the glottodidactic modeling process: internal (referring to individual language skills and intrapersonal properties of the learner in the sense of F. Grucza's anthropocentric linguistics, as well as selected theories of cognitive linguistics) and external (teacher and multidimensional determinants of the glottodidactic process that the teacher encounters in this process). The special positioning of the learner in the system emphasizes the individual and unique dimension of the foreign language teaching process of each learner, who, by constructing the structures of a foreign language and, as a result, also communicative competence in a given foreign language, significantly broadens and develops its cognitive framework.

Keywords: cognitive linguistics, anthropocentric linguistics, foreign language learning and teaching, glottodidactic modeling, intrapersonal properties of the learner, language skills, communicative competence, cognitive framework.

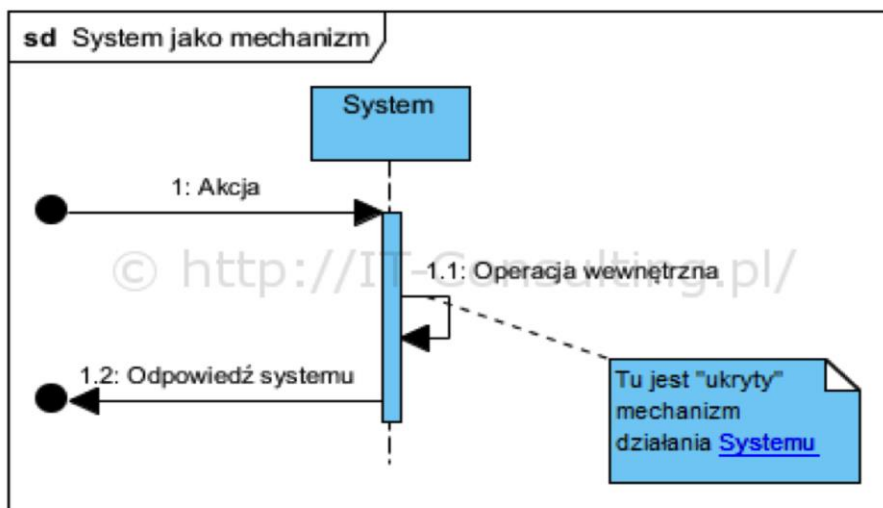
Wstęp

Ukonstytuowanie się glottodydaktyki jako autonomicznej dyscypliny naukowej – a nie tylko subdyscypliny lingwistyki stosowanej – było procesem dosyć długim i skomplikowanym. Termin „glottodydaktyka” ukuto w roku 1966 jako nazwę stworzonego przez Ludwika Zabrockiego czasopisma naukowego *Glottodidactica*. Jego autorem jest Jan Wikarjak, profesor filologii klasycznej na UAM w Poznaniu. Naukowe podstawy współczesnej glottodydaktyki, jak też i pierwsze badania naukowe z zakresu glottodydaktyki, powstały w założonym w 1965 roku na UAM w Poznaniu przez Ludwika Zabrockiego pierwszym w Polsce Zakładzie Językoznawstwa

Stosowanego (W. Pfeiffer 2001: 13). Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć dokonania drugiego obok Ludwika Zabrockiego polskiego germanisty, twórcy polskiej szkoły lingwistyki stosowanej, oraz pierwszego w Polsce Instytutu Lingwistyki Stosowanej, Franciszka Gruczy, który w latach 70-tych i 80-tych XX wieku nakreślił podstawowe zadania, a także zręby metodologii badań współczesnej glottodydaktyki. Mimo swojej już ponad 50-letniej historii dyscyplina ta nie zawsze traktowana jest jednak jako autonomiczny byt naukowy, choć spełnia ona trzy najważniejsze wymogi metodologiczne: posiada własny przedmiot, cele i naukowe metody badań (W. Pfeiffer 2001: 14-16). Przyczyną takiego stanu rzeczy jest niezwykle interdyscyplinarny i wielopłaszczyznowy charakter badań glottodydaktycznych, implikujący różnorodne zagadnienia wielu pokrewnych dyscyplin naukowych. Jako że każda nauka – wychodząc od założeń teoretycznych – tworzy implikacje praktyczne, tak i glottodydaktyka formułuje modele procesów uczenia się i nauczania języków obcych oraz innych przedmiotów jej badań. Modelowanie tychże procesów opiera się w znacznym stopniu na wynikach badań współczesnej lingwistyki, bez której rozwój glottodydaktyki trudno by było sobie wyobrazić.

1. Sytuacja dydaktyczna jako system otwarty. Dualizm metodologiczny nauczania języków obcych

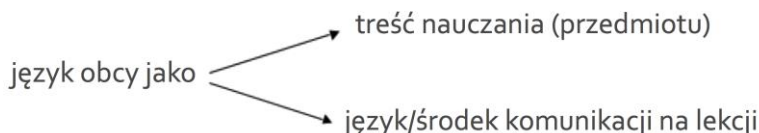
Proces nauczania i uczenia, w tym także języków obcych, czyli sytuację glottodydaktyczną, można ująć jako swoisty system otwarty i dynamiczny. Modelowanie definiowane jest w teorii systemów jako narzędzie, które pozwala opisać system oraz jego zachowanie w różnych warunkach. System ten (mechanizm) pozwala opisać dany proces, jego elementy i ich wzajemne relacje oraz uwarunkowania.



Rys. 1. System otwarty jako mechanizm.

(URL: <https://it-consulting.pl/2015/08/06/ogolna-teoria-systemow-a-analiza/>). [Pobrano 9.04.2023]

Sytuacja glottodydaktyczna jest jednak dalece bardziej skomplikowana i wielopłaszczyznowa, gdyż wyróżnia ją swoisty dualizm metodologiczny (rys. 2). Język obcy i jego nauczane struktury są zarówno treściami nauczania przedmiotu, podobnie jak na lekcjach innych przedmiotów – jak też językiem (środkiem komunikacji) na lekcji, zapewniającym komunikację pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz pomiędzy uczniami. To specyficzne uwarunkowanie istotnie utrudnia proces nauczania i uczenia się języka obcego.



Rys. 2. Dualizm metodologiczny glottodydaktyki.

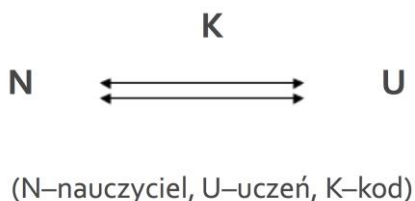
Oczywiście z czystą jednojęzycznością (w rozumieniu metody bezpośredniej) na lekcji nie zawsze mamy do czynienia. Praktyka nauczania to częściej tzw. metody pośrednie lub pośredniczące, w których przewidziany jest znaczący udział języka ojczystego (W. Pfeiffer 2001: 53–55). Jednak nawet i przy zastosowaniu tych metod proces nauczania/uczenia się podlega wielorakim utrudnieniom (zakłóceniom), które znacząco obniżają jego efektywność i tempo. Dylemat ten był przedmiotem refleksji także już i samego Ludwika Zabrockiego, który stratyfikację metod uzależniał przede wszystkim od wieku uczniów (L. Zabrocki 1977: 13–18). Późniejsze badania z zakresu psycholingwistyki i teorii akwizycji języka potwierdziły wiele poglądów Ludwika Zabrockiego w tym zakresie.

2. Modele (układy) glottodydaktyczne w ujęciu historyczno-metodologicznym

Ponieważ sytuacja glottodydaktyczna jest szczególnym przypadkiem szeroko rozumianej sytuacji komunikacyjnej, większość modeli glottodydaktycznych nawiązuje do teorii komunikacji językowej, tudzież do modeli cybernetycznych Ludwika Zabrockiego i jego uczniów (m.in. M. Mirek 1985: 34–35; M. Szczodrowski 2004: 33–34).

Bańcerowski wymienia aż 3 rodzaje modeli glottodydaktycznych, od ogólnych eksplikatywnych, poprzez teoretycznie stosowane aż po demonstratywne, mające zastosowanie w praktyce nauczania języków obcych (J. Bańcerowski 1972: 127–139).

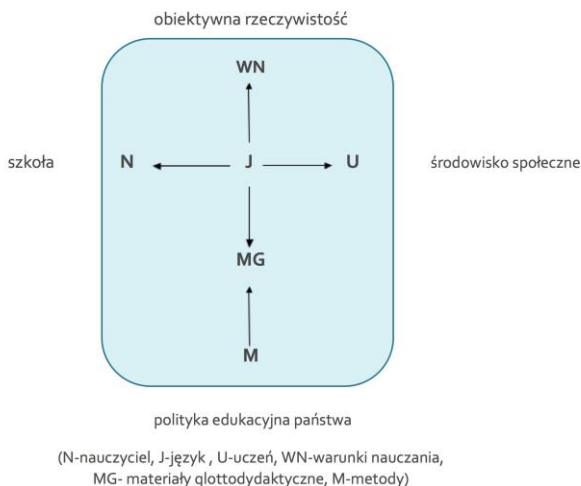
Istotnym terminem w zakresie modelowania glottodydaktycznego stał się tzw. układ glottodydaktyczny (rys. 3), którego pierwszy model stworzył Franciszek Grucza. Jest on niezwykle prostym i wyrazistym modelem, zawierającym nauczyciela, ucznia oraz kanał (komunikacji), ilustrującym podstawowe relacje w procesie nauczania języka obcego (F. Grucza 1978: 8):



Rys. 3. Układ glottodydaktyczny według F. Gruczy (1978: 8).

Kolejny model opracował Władysław Woźniewicz (zob. W. Pfeiffer 2001: 19–20), który wyróżnia zarówno układ, jak też i system glottodydaktyczny, oraz model glottodydaktyki. Jednak jego wielopłaszczyznowe ujęcie tej problematyki (zaczynając od informacji deskryptywnych i dalej eksplikatywnych oraz aplikatywnych) wydaje się być niezbyt przejrzyste i na tyle skomplikowane, że trudno przełożyć je na praktykę nauczania języków obcych. Dlatego pozostaje ono raczej modelem jedynie czysto teoretycznym.

Największe znaczenie we współczesnej glottodydaktyce wydaje się mieć model Waldemara Pfeiffera (rys. 4), który ujmuje sytuację glottodydaktyczną także jako komunikacyjną, ale rozbudowuje ją o istotne komponenty, takie jak materiały, metody nauczania i uczenia się, warunki nauczania, środowisko szkolne i społeczne, politykę edukacyjną państwa oraz obiektywną rzeczywistość. W ten sposób charakteryzuje on proces nauczania języka obcego bardzo wszechstronnie, nakreślając zarazem wzajemne zależności tychże elementów (W. Pfeiffer 2001: 21):



Rys. 4. Układ glottodydaktyczny według W. Pfeiffera (2001: 21).

Alex Vielau (A. Vielau 2003: 238–241) opracował model dydaktyczny (ujmujący adresata, warunki nauczania, cel nauczania, nauczyciela, materiał, metodę, media świadectwa) oraz metodyczną kalkulację, pozwalającą określić warunki optymalizacji i efektywizacji nauczania).

Na akademicki charakter glottodydaktyki jako nauki wskazuje Maria Dakowska, określając poziomy funkcjonowania i rozwijania się glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej, wskazując zarazem na jej interdyscyplinarne uwarunkowania i odniesienia (M. Dakowska 2010: 14–15; 2014: 21).

Sambor Gucza poszerza model układu glottodydaktycznego o platformę (glotto)dydaktyczną, która zastępuje dotychczasowy kanał, uwzględniając tym samym rozwój technologii komunikacyjnych i ich zastosowanie w nauczaniu języków obcych (S. Gucza 2010b: 169).

Przemysław Gębał jest twórcą układu glottodydaktycznego, który w postaci prostoliniowego układu współrzędnych zawiera takie elementy, jak: nauczający (wraz z kształceniem nauczycieli), uczący się (oraz jego typ), kanał, wielojęzyczność, politykę edukacyjną państwa, metody oraz materiały. Model ten nakierowany jest na rozwijanie glottodydaktyki porównawczej oraz dydaktyki wielojęzyczności (P. Gębał 2013: 70).

3. Metodologiczne podstawy autorskiej koncepcji modelu układu glottodydaktycznego

Autorski model układu glottodydaktycznego opiera się, z jednej strony, na wybranych modelach wcześniejszych i ich zdobyczach, zasadniczo jednak odnosi się do wybranych teorii lingwistycznych z kręgu relatywizmu językowego, tj. lingwistyki kognitywnej oraz antropocentrycznej teorii języków Franciszka Guczy, jak również do badań interkulturowych, wokół tzw. kodu kulturowego.

Prowadzone przez generatywistów poszukiwania uniwersalnego modelu języka, a zatem i samej akwizycji języka, nie przyniosły mimo ich usilnych starań jednoznacznych wyników. Język jako fenomen kulturowy i w kulturze danego społeczeństwa zakotwiczony, nie poddaje się nawet najbardziej skomplikowanym opisom i to przynajmniej z trzech powodów.

Każdy użytkownik języka dysponuje własnym, sobie właściwym idiolektem, będącym sumą jego językowych,

ale i pozajęzykowych doświadczeń, które czynią każdorazowe użycie języka niepowtarzalnym aktem działania językowego.

Nawet użycie tych samych środków językowych nie czyni danej sytuacji komunikacyjnej porównywalnej z każdą następną, w której dany mówca potencjalnie mógłby się znaleźć, gdyż tło interakcji (czas, miejsce, jej szeroko rozumiane warunki i zakłócenia sytuacji komunikacyjnej) z natury swojej nie pozwala się całkowicie reproduковать.

Język nie jest także fenomenem statycznym, lecz niezwykle dynamicznym i produktywnym, bo zanurzonym w kulturze danego społeczeństwa, która z kolei podlega permanentnym przeobrażeniom i to w wymiarze wielopłaszczyznowym. Przewidywal-

ność tychże zmian ale i ich właściwa interpretacja w planie synchronicznym (a nie diachronicznym, co z oczywistych względów bywa łatwiejsze) jest jak wiemy bardzo ograniczona, co w naturalny sposób utrudnia poszukiwania uniwersaliów językowych.

Wyżej wymienione względy czynią poszukiwania tzw. *gramatyki umysłu* nadzwyczaj skomplikowanym zadaniem a ich ewentualne efekty niezwykle trudnymi do przewidzenia. Możemy założyć tzw. *idealnego użytkownika czy mówcę języka, idealną sytuację komunikacyjną* itp., jednak sytuacje komunikacyjne, które nas naprawdę interesują to konkretne, to znaczy konkretnie sytuowane użycia języka – z wszelkimi tego konsekwencjami. Możliwe jest opisanie w danym modelu języka jedynie niektórych jego struktur, które bez wyjątków podlegają danej formie generowania, ale użyteczność tego rodzaju opisu systemu językowego zawiedzie nas zawsze wtedy, gdy zbadać będziemy chcieli te inaczej zachowujące się struktury języka (np. wyrażenia o charakterze frazeologicznym czy idiomatycznym). Taki model języka jest więc *per definitionem* jedynie ograniczoną formą naukowego poznania otaczającej nas rzeczywistości, co nie wyklucza oczywiście celowości tychże badań nad istotą języka jako takiego.

Według antropocentrycznej teorii języków język ludzki jest pewną właściwością człowieka, na którą składają się jego umiejętności rozumienia i tworzenia wyrażen językowych oraz umiejętności posługiwania się nimi w procesie komunikacji (F. Grucza 1983: 434–436). W świetle tej teorii za cel nauczania języka obcego należy uznać rozwój wiedzy będącej podstawą umiejętności rozumienia, tworzenia i używania wypowiedzi językowych w celach komunikacyjnych. Język jest multimodalnym systemem ekspresji, łączącym werbalne, parawerbalne, ekstrawerbalne i nonwerbalne elementy języka i kultury, tworzące nierozzerwalną jedność (F. Grucza 2012: 37).

Zatem cały proces nauczania języka odbywa się w umyśle uczącego się, który może być w tym kontekście właśnie potraktowany jako otwarty układ dynamiczny, którego elementy, ich wzajemne relacje oraz uwarunkowania zewnętrzne ulegają permanentnym przeobrażeniom. Takowe zmiany przebiegają również w umyśle nauczyciela, który wraz z uczniem współkreuje proces glottodydaktyczny.

Lingwistyka kognitywna traktuje z kolei człowieka jako swoisty system będący w stanie odpowiednio do swoich potrzeb komunikacyjnych i społecznych zbierać i przetwarzać informacje. Kluczowym pytaniem jest dla niej wzajemna relacja procesów percepcyjnych a także zmysłowego doświadczenia świata zewnętrznego i to w dwojakiej perspektywie:

1. na ogólnej płaszczyźnie tworzenia reprezentacji mentalnych, które są w mniejszym lub większym stopniu zbieżne dla całej wspólnoty językowej i którą można sprowadzić do konkretnych reguł każdego systemu językowego i jemu właściwych konwencji językowych oraz
2. na indywidualnej płaszczyźnie tworzenia reprezentacji mentalnych, które rozumieć należy jako kognitywną zdolność pojedynczego użytkownika języka i pochodną jego doświadczeń komunikacyjnych a tym samym jako nieosiągalna dla innych mówców danego języka.

Kod kulturowy implikuje z oczywistych względów znajomość płaszczyzny ogólnej, jednak większość badań udowadnia, że ogólna płaszczyzna tworzenia reprezentacji

mentalnych zależy w dużym stopniu od jej indywidualnej płaszczyzny. Przyczyną takiego stanu rzeczy są przede wszystkim wspólne konteksty działania językowego o charakterze społeczno-kulturowym, wspólne ramy socjalizacji, w których dana grupa językowa żyje. Konwencje językowe działają w konkretnym środowisku społecznym i mogą zostać wypróbowane w praktyce dopiero w konkretnych kontekstach społecznych.

Dany język obcy możemy opanować jedynie w tym stopniu, w jakim jesteśmy w stanie nadrobić proces socjalizacji, któremu podlegali ojczyjstojęzyczni mówcy danego języka (J. Habermas 1986: 59).

Spektrum znaczeniowe danego wyrażenia językowego jest sumą teoretycznie nieograniczonej liczby potencjalnych kontekstów wszystkich mówców danego języka. Większość z tychże kontekstów jest dla mówców obcojęzycznych trudno dostępne, gdyż w warunkach glottodydaktycznych czyli wirtualnych i dalekich od rzeczywistego użycia językowego są one nadzwyczaj trudne do odtworzenia.

Kolejne fazy procesu rozumienia obcokulturowego obrazuje niniejszy model:

1. Refleksja nad kulturą obcą, która pojawia się zawsze w świetle znanej kultury własnej i często istnieje w postaci stereotypów i wyobrażeń zbliżonych do stereotypów, co powoduje, że uczenie międzykulturowe nie przynosi efektów.
2. Spotkanie z obcą kulturą i jej elementami, które w pierwszej fazie zwykle wywołuje jedynie niepokój, poczucie wyobcowania, aż do zagrożenia włącznie, uruchamia afektywne (emocjonalne) mechanizmy obronne.
3. Dyskusja, czyli wzajemne oddziaływanie obu kultur: na tym etapie w grę wchodzi również czynniki poznawcze, które umożliwiają interakcję doświadczeń z własnej kultury z nowymi informacjami i doświadczeniami, które niesie kultura obca.
4. Przeformułowanie i repozycjonowanie (w dwóch wymiarach): kultury obcej, ale i kultury rodzimej. W tej fazie ma miejsce restrukturyzacja i ponowna ocena obu kultur. Wówczas albo potwierdzamy – lub wręcz wzmacniamy – stereotypowy obraz obcej kultury, bądź też kształtujemy nowy, zrelatywizowany i zobiektywizowany jej obraz. Rodzima kultura ulega równocześnie przeformułowaniu i repozycjonowaniu.

4. Autorski model układu glottodydaktycznego oraz jego komponenty

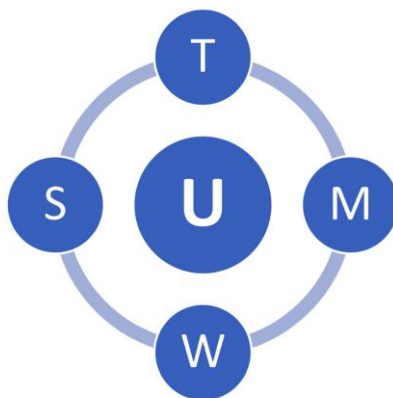
Kolejne modele układu glottodydaktycznego dalece atomizowały proces nauczania języka obcego, wprowadzając na ich peryferiach komponenty, które niekoniecznie mają bezpośredni wpływ na jakość nauczania (jak np. formy kształcenia nauczycieli czy też problem wielojęzyczności (P. Gębał 2013: 70). Nie negując oczywiście ich roli w procesie glottodydaktycznym, należałoby podkreślić, że zmieniają one „geometrię” układu, gdyż powodują, iż centralne naszym zdaniem komponenty (uczeń i nauczyciel) oddalają się z pola widzenia badaczy procesów nauczania języków obcych.

Stąd też prezentowana koncepcja autorskiego modelu układu glottodydaktycznego opiera się o dwubiegunowy (uczeń/nauczyciel) układ komunikacyjny, który zo-

stał rozbudowany o liczne moduły, charakteryzujące zarówno ucznia, jak też nauczyciela. Model ten integruje najważniejsze elementy wcześniejszych układów i rozróżnia dwie płaszczyzny procesu modelowania glottodydaktycznego: wewnętrzną (rozumianą jako „uczniocentryczną”, gdyż odnoszącą się do indywidualnych zdolności językowych oraz intrapersonalnych właściwości uczącego się w sensie lingwistyki antropocentrycznej F. Gruczy, jak również wybranych teorii lingwistyki kognitywnej) oraz płaszczyznę zewnętrzną (czyli niezależną od osoby ucznia, którą istotnie determinuje także autonomiczny nauczyciel poprzez wybór niektórych elementów, z jakimi spotyka się uczący w procesie glottodydaktycznym oraz inne zmienne czy warunki nauczania, niezależne od osoby nauczyciela).

Takie rozwiązanie czyni układ glottodydaktyczny ponownie dwubiegunowym, nawiązując do pierwszego modelu (F. Grucza 1978: 8), który miał charakter komunikacyjny, a zarazem rozbudowuje go w wersji autorskiej o te komponenty, które na te dwa bieguny (uczeń i nauczyciel) mają najbardziej istotny wpływ. Jednocześnie model ten podkreśla jego antropocentryczny charakter, dzięki centralnej pozycji zarówno ucznia, jak też i nauczyciela w procesie glottodydaktycznym, oraz odnosi go do wybranych teorii z zakresu lingwistyki kognitywnej, np. procesów kategoryzacji, na które wskazano w sekcji 3 tegoż tekstu.

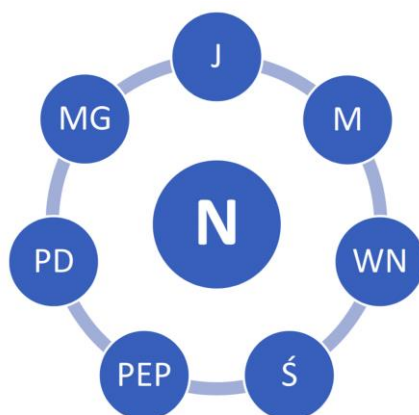
Tak więc w modelu autorskim uczeń (U) tworzy wewnętrzną płaszczyznę modelu, będącą jego centrum i obejmuje typ ucznia (T) i jego cechy intrapersonalne, takie jak wiek, płeć, osobowość, temperament, pamięć, indywidualny potencjał poznawczy, motywację wewnętrzną (M), zintegrowaną, wiedzę (W) wstępną ucznia (deklaratywną i proceduralną), opanowane strategie i techniki uczenia się (S).



Rys. 5. *Uczeń z wewnętrznymi determinantami procesu glottodydaktycznego.*

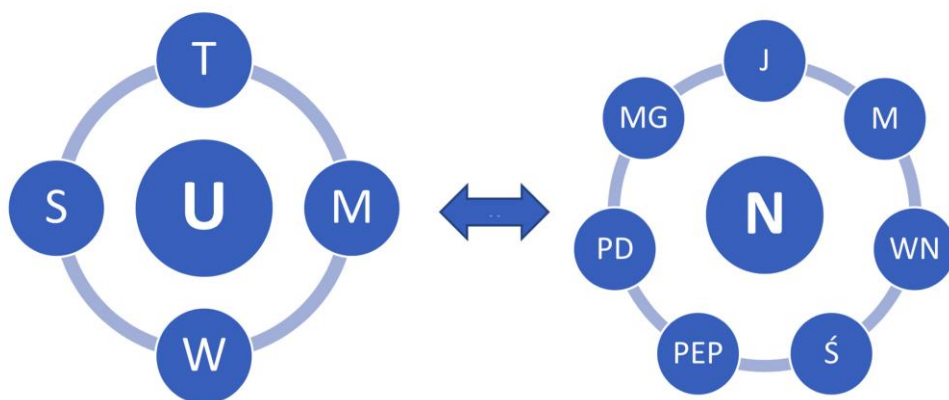
Nauczyciel (N) wraz z jego kompetencjami jest zewnętrzną (czyli nie będącą zależną od ucznia i jego cech osobowych) płaszczyzną modelu, wokół której skupiają się: język/języki (J), tj. język ojczysty i obcy/obce, materiały glottodydaktyczne (MG), podręczniki, ale i wszelkie materiały uzupełniające, metoda/metody nauczania (M), rozumiane też jako zespół technik i strategii nauczania, platforma dydaktyczna (PD),

czyli albo kanał albo medium komunikacji na lekcji, warunki nauczania (WN), środowisko (Ś) szkolne, domowe i otoczenie społeczne ucznia, polityka edukacyjna państwa (PEP). Proces nauczania przebiega zatem nie tylko w umyśle ucznia ale i nauczyciela, którzy wspólnie nadają mu jego ostateczny kształt.



Rys. 6. Nauczyciel z zewnętrznymi determinantami procesu glottodydaktycznego.

Zaproponowany model podkreśla podmiotowość ucznia i nauczyciela w nauczania języka, które można określić mianem dwubiegunowej sytuacji glottodydaktycznej (uczeń vs. nauczyciel), rozumianej jako system otwarty, dynamiczny, w który to zarówno uczący się, jak i uczący, wnoszą swoje indywidualne komponenty, a proces glottodydaktyczny realizują w danej sytuacji rzeczywistej, którą charakteryzują zarówno niepowtarzalne warunki nauczania, jak też różnorakie ograniczenia i utrudnienia/zakłócenia.



Rys. 7. Autorski model układu glottodydaktycznego.

5. Implikacje dla dydaktyki języków obcych i wnioski

Zaproponowany model układu glottodydaktycznego istotnie wzmacnia rolę ucznia w procesie nauczania, czyniąc go bardziej autonomicznym i świadomym tegoż procesu. Osobę nauczyciela traktuje zarazem bardziej podmiotowo niż wiele innych modeli, przypisując mu funkcję koordynatora procesu glottodydaktycznego, który dzięki swoim kompetencjom trafnie dobiera pozostałe elementy układu, zależnie od konkretnych warunków nauczania.

Praktyczne zastosowanie wybranych teorii lingwistycznych dostrzec należy przede wszystkim na poziomie metod, technik i strategii nauczania języka obcego. Procesy obrazowania i kategoryzacji w języku można i należy wykorzystać podczas prezentacji i przyswajania struktur gramatycznych. Tworzenie semantycznych sieci radialnych, prototypów i reprezentacji mentalnych wydają się z kolei niezwykle pomocne dla lepszego opanowania struktur leksykalnych.

Nie bez znaczenia jest w tym miejscu także problem właściwego preparowania materiałów glottodydaktycznych (podręczniki, słowniki, materiały uzupełniające), które by pozwoliło wykorzystać choć niektóre z wymienionych kategorii lingwistyki kognitywnej.

Główne cele nauczania należałoby w tym kontekście określić następująco:

1. integracja wiedzy ogólnej o świecie w języku ojczystym i obcym w leksykonie mentalnym uczącego się, przy wykorzystaniu odpowiednich materiałów dydaktycznych oraz materiałów uzupełniających;
2. wbudowanie w proces nauczania języka obcego form jego kategoryzacji, sposobów tworzenia reprezentacji mentalnych, prototypów pojęć oraz elementów jego kodu kulturowego;
3. szczególne umiejscowienie osoby uczącego w układzie podkreśla jednostkowy i niepowtarzalny wymiar procesu nauczania języka obcego każdego uczącego, który konstruuje struktury języka obcego a w efekcie także i kompetencję komunikacyjną w danym języku obcym, istotnie poszerza i rozbudowuje swoje ramy poznawczo-kognitywne i w ten sposób tworzy **swój własny język obcy**.

Ten cel nauczania języka obcego odnosi się bezpośrednio do założeń antropocentrycznej teorii języków F. Gruczy (M. Olpińska 2009: 192–194; S. Grucza 2010a: 43–45), jak i do wyżej omówionych założeń lingwistyki kognitywnej.

Bibliografia

- Bañcerowski, J. (1972), *What should be base the strategy of glottodidactics on?*, (w:) „*Studia Anglica Posnaniensia*“ 4, 127–139.
- Chomsky, N. (2005), *O naturze i języku*. Poznań.
- Dakowska, M. (2010), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako nauki*, (w:) „*Neofilolog*” 34, 9–20.
- Dakowska, M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa.

- Gębal, P.E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa.
- Grucza, F. (1978), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza, F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia-Zadania-Osiągnięcia*. Warszawa.
- Grucza, F. (2012), *Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana)*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 6, 5–43.
- Grucza, F. (2017), *Dzieła zebrane. Tom 6. O uczeniu języków i glottodydaktyce II*. Warszawa.
- Grucza, S. (2010a), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 2, 41–68.
- Grucza, S. (2010b), *Nowe platformy dydaktyczne. Lingwistyczne Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG)*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 3, 167–178.
- Habermas, J. (1986), *Uniwersalistyczne rozszerzenie hermeneutyki*, (w:) H. Orłowski (red.), *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec*, Antologia. Warszawa, 35–60.
- Mirek, M. (1985), *Modelowanie w glottodydaktyce jako jeden ze środków modernizacji procesu nauczania języków obcych*, (w:) „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Studia Filologiczne, Filologia Rosyjska 1985” 25 (9), 33–41.
- Olpińska, M. (2009), *Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków*, (w:) „Lingwistyka Stosowana, Przegląd” t. 1, 187–201.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Skowronek, B. (2009), *Nauczanie języków obcych: tradycja a współczesność. Instrukcja a konstrukcja*, (w:) „Lingwistyka Stosowana. Przegląd” t. 1, 227–235.
- Skowronek, B. (2013), *Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion*. Poznań.
- Szczodrowski, M. (2004), *Glottokodematyka a nauka języków obcych*. Gdańsk.
- Szeluga, A. (2013), *Angewandte Fremdsprachendidaktik? Methodologie, Perspektiven und einige Forschungskonzepte aus polnischer Sicht*, (w:) R. Lipczuk/ K. Nerlicki (red.), *Synchronische und diachronische Aspekte der Sprache. Sprachwandel-Sprachkontakte-Sprachgebrauch*. Hamburg, 245–252.
- Szeluga, A. (2017), *Glottodydaktyka stosowana? O potrzebie zmiany paradygmatu współczesnej dydaktyki języków obcych*, (w:) J. Mampe/ J. Hinz/ A. Jarosz (red.), *Problemy współczesnej glottodydaktyki i nauczania przekładu*. Gdańsk, 15–25.
- Vielau, A. (2003), *Die aktuelle Methodendiskussion*, (w:) K.-R. Bausch (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 248–241.
- Zabrocki, L. (1977), *Grundfragen des Deutschunterrichts in fremdsprachlicher Umgebung*. Poznań.