

Anna Jaroszewska

Komunikacja interpersonalna na lekcji języka obcego : typologia czynników determinujących dyskurs

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 6,
73-81

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Anna JAROSZEWSKA
Uniwersytet Warszawski

Komunikacja interpersonalna na lekcji języka obcego – typologia czynników determinujących dyskurs

Abstract:

Interpersonal communication during a foreign language lesson – typology of factors determining discourse

The purpose of this article is to discuss factors that determine interpersonal communication (discourse) during a foreign language lesson. The considerations are based on conclusions from participant observation carried out by the author at an intercultural German language course dedicated to a group of seniors. The diversification of students, based not only on their national, ethnic or cultural origin, but also on a varied scope of their knowledge, and linguistic and cultural experiences, on different intellectual potential and diversified life needs and attitudes, makes it sometimes difficult to maintain control over the directions of communication between students and a teacher. Numerous pieces of evidence for an increasing need to develop foreign-language and intercultural competences among the oldest generations of Europeans, including Poles, prove the current character of the topic and its significant nature from the perspective of the effectiveness of foreign language teaching/learning. The typology described in the article assumes the universal capacity simultaneously. It can so be used for the purposes of the linguistic education in other age groups.

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia typologii czynników determinujących komunikację interpersonalną (dyskurs) na lekcji języka obcego. Różnice wiekowe, kulturowe, etniczne, pochodzenie narodowościowe, różnice w poziomie wiedzy i doświadczeń językowo-kulturowych, różnice potencjału intelektualnego, zróżnicowanie potrzeb i postaw życiowych – są to wszystko czynniki wpływające na efektywność nauczania/ uczenia się języka obcego. Podstawą rozważań są wnioski z obserwacji prowadzonych przez autorkę na międzykulturowym kursie języka niemieckiego.

2. Interpretacja terminu „dyskurs”

Dokonując przeglądu badań poświęconych szeroko rozumianej analizie dyskursu, łatwo dostrzec ich niezwykłą rozpiętość dyscyplinarną, problemową, a tym samym i metodologiczną. Z jednej strony inter-, z drugiej zaś polidyscyplinarność tych badań przesądza o tym, że termin „dyskurs” z przypisywanymi mu znaczeniami jawi się jako rozmyty, niedookreślony. Lub wręcz przeciwnie, jako nazbyt jednoznaczny, specjalistyczny, stojący w opozycji do innych jego interpretacji, bądź znacząco je ograniczający, a przez to kontrowersyjny (zob. np. T. Rittel/ J. Ożdżyński 1997, A. Duszak 1998, T. A. van Dijk 2001, R. Wodak/ M. Krzyżanowski 2011).

Nie dziwi zatem fakt, że pamiętając o łacińskich korzeniach tego terminu (łac. *discursus* = *rozmowa, mowa, przemówienie*), badacze reprezentujący różne dyscypliny (np. lingwistykę, antropologię kulturową, socjologię, psychologię relacji międzyludzkich, pedagogikę, filozofię itd.) podejmują trud jego redefinicji, stosownie do własnych potrzeb badawczych i z ukierunkowaniem na obszar problemowy, jakim aktualnie się zajmują. To czyni ów termin wieloznacznym i prawdopodobnie także to przyczyniło się do jego upowszechnienia w języku potocznym czy języku mediów. Jednocześnie taki stan rzeczy sprawił, iż użycie pojęcia „dyskurs” bez jego uszczegółowienia czy też osadzenia w określonym kontekście sytuacyjnym, może być po prostu niezrozumiałe dla odbiorcy wypowiedzi pozostającego poza tym kontekstem (zob. np. Ch. Norris 1998: 168–169, B. Czerska 2003: 830–833, A. McCabe 2005: 299–332, A. R. Reber/ E. S. Reber 2005: 175, W. Okoń 2007: 89–90).

Synteza różnych ujęć teoretycznych zjawiska, jakim jest dyskurs, z jednoczesnym odwołaniem się do zainteresowań glottodydaktyki stwarza szansę na wypracowanie autorskiej definicji dyskursu przebiegającego czy też kreowanego na lekcji języka obcego. Warto podkreślić, że warunkiem zaistnienia takiego dyskursu, niewątpliwie edukacyjnego, będzie kontakt interpersonalny pomiędzy uczniem i nauczycielem lub co najmniej pomiędzy uczniami. Kwestią umowną niech pozostanie, czy musi być to kontakt bezpośredni, czy też wystarczy, że dojdzie do niego za pośrednictwem wybranego medium. Należy przypuszczać, iż bezpośredni charakter takiego kontaktu uczyni ów dyskurs bardziej złożonym, efektywnym i pod względem badawczym bardziej wartościowym.

Dyskursem w tak przedstawionym kontekście nazwać należy zatem każdy komunikat (werbalny bądź niewerbalny) wytwarzany przez uczniów lub do nich kierowany (zazwyczaj przez nauczyciela), niosący ze sobą określone intencje dydaktyczne, wychowawcze lub społeczne, zawierający przy tym określony ładunek emocjonalny bądź kulturowo poznawczy. Niekiedy zaś jedno i drugie. Z perspektywy realizacji celów procesu dydaktyczno-wychowawczego komunikat taki lub też ciąg takich komunikatów powinien wywoływać reakcję stron, a więc wzmagać

interakcyjność dyskursu lekcyjnego. Nie zawsze jednak to się udaje, czego należy być świadomym. Co więcej, tak rozumiany dyskurs nie dość, że osadzony jest w określonym kontekście sytuacyjnym (np. w warunkach międzykulturowości), wyznaczanym tak przez podmiotowość i indywidualność, aktywność bądź bierność jego głównych uczestników, jak i przez szeroko rozumiane otoczenie społeczno-kulturowe, to sam w sobie tworzy pewien, zazwyczaj dynamiczny kontekst edukacyjny i społeczny.

O złożoności takiego dyskursu przesądzają przede wszystkim różnice w zakresie: osobowości, doświadczeń i wiedzy, wieku, stanu zdrowia, preferowanej strategii życiowej, statusu społecznego, pochodzenia etnicznego i kulturowego, religii, języka ojczystego, chociażby motywów do uczenia się języka obcego. W takim samym stopniu dotyczy to uczniów, jak i ich nauczyciela. Złożony charakter dyskursu na lekcji języka obcego ma ponadto związek z przyjętą formą i metodyką prowadzenia zajęć. Nie bez znaczenia jest w tym przypadku nacisk na używanie języka nauczanego/obcego, którym uczestnicy dyskursu, a zarazem jego współtwórcy, nie zawsze przecież posługują się bezbłędnie. Uwaga ta dotyczy tak leksykalnej, jak i składniowej, gramatycznej, fonicznej oraz socjokulturowej strony użycia języka.

3. Podstawowe obszary dyskursu i jego uczestnicy

Należy zwrócić uwagę na to, że nauczanie języka obcego, w tym przypadku niemieckiego, może być prowadzone w różnych formach i za pomocą różnych metod czy też strategii. To zaś wpływa bezpośrednio na rodzaj dyskursu, jaki w wyniku i jednocześnie podczas tego nauczania (także uczenia się) jest kreowany. Podstawowym obszarem dyskursu, którego typologię czynników przedstawiono w dalszej części artykułu, jest dyskurs w warunkach nauczania klasowego. Jego uczestnikami, a jednocześnie współtwórcami, będą w tym przypadku: uczestnicy kursu, nauczyciel oraz w szczególnych okolicznościach obserwator uczestniczący lub wizytator nie angażujący się w proces dydaktyczny. Drugi obszar dyskursu, jaki należy tu wymienić, zdaje się być mniej popularny w nauczaniu stricte szkolnym, pomimo że wskazówki na ten temat zamieszczono nawet w podstawie programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4 z 2009 r., poz. 17). Co więcej, w pozaszkolnym nauczaniu języka obcego, np. prowadzonym na komercyjnym kursie stacjonarnym, tzw. kursie tradycyjnym, prawdopodobnie obszar ten uczniom jest w ogóle niedostępny. Właściwy jest on bowiem kursom o charakterze wyjazdowym i pobytowym, odbywającym się najczęściej w kraju rodzimych użytkowników nauczanego języka, choć nie musi być to regułą. Mowa tu

o dyskursie pozalekcyjnym, częściowo kontrolowanym w ramach procesu dydaktyczno-wychowawczego (np. podczas zajęć terenowych lub innych prac projektowych, podczas zorganizowanych wycieczek, wizyt w muzeum, pobytu w bibliotece/mediotece, spotkań integracyjnych itp.). O ile w systemie nauczania szkolnego jest on możliwy, to na kursach wyjazdowych o charakterze międzykulturowym, jest on wysoce prawdopodobny i z perspektywy efektywności oraz atrakcyjności procesu nauczania/uczenia się języka w szerszym kontekście kulturowym, z pewnością jest on także pożądanym przez bardziej świadomych uczniów. Grono uczestników dyskursu pozalekcyjnego jest znacznie szersze aniżeli dyskursu lekcyjnego. Zaliczyć do niego należy: uczestników kursu, nauczyciela, innych nauczycieli wspomagających lub występujących w roli opiekunów grupy, pracowników administracyjnych instytucji prowadzącej kurs, pracowników zewnętrznych zaangażowanych w realizację danego projektu na zasadach usługi outsourcingowej (np. kierowcę autobusu, przewodnika turystycznego, kustosa muzeum, pracownika restauracji itp.), rodzimych użytkowników nauczanego języka (np. mieszkańców miasta, w którym odbywa się kurs) oraz inne przypadkowe osoby (np. turystów różnej narodowości). W szczególnych przypadkach uczestnikiem takiego dyskursu może stać się obserwator uczestniczący (badacz). Dyskurs pozalekcyjny może być także realizowany bez wsparcia czy kontroli dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Obszarem dla takiego dyskursu będzie spotkanie wyłącznie w gronie uczniów/kursantów. Znacznie bardziej złożony charakter, choć również wpisujący się w kategorię nauczania/uczenia się pozalekcyjnego, będzie miał dyskurs w naturalnym otoczeniu społeczno-kulturowym, obejmujący wszelkie możliwe konfiguracje personalne, a tym samym komunikacyjno-interakcyjne z wyłączeniem aktywnego, stricte pomocowego udziału nauczyciela.

4. Dyskurs lekcyjny – typologia czynników podstawowych

Powiedziano już, że o zakresie czy też o jakości dyskursu w pierwszej kolejności przesądzają miejsca bądź okoliczności, w których dyskurs powstaje i jest realizowany. To właśnie owe okoliczności stanowią o określonych postawach, relacjach, kompetencjach i rodzaju aktywności wykazywanych przez uczestników dyskursu. Przede wszystkim zaś stanowią o ich liczbie i zróżnicowaniu. Dyskurs lekcyjny wydaje się najmniej złożony w kontekście innych możliwych obszarów i form dyskursu, jaki mogą cechować edukację językową. Przypuszczenie takie może być oczywiście trafne. Może także okazać się błędne. Zbyt wiele czynników wpływa na ów dyskurs, aby móc ten problem w tak kategoryczny sposób rozstrzygać. Dlatego też warto tu postawić tezę nieco inną. Otóż, jeśli wyłączyć metodę naturalnej

immersji z kręgu nauczycielskich metod nauczania, co odpowiada rzeczywistości, to nie powinno budzić zastrzeżeń stwierdzenie, że najpowszechniejszą dziś formą nauczania/uczenia się języka obcego jest nauczanie/uczenie się na gruncie kontaktu nauczyciela z uczniem. Do tego dochodzi zaś najczęściej w warunkach lekcyjnych. Pamiętając o tym, że w dobie nowych technologii pojęcie warunków lekcyjnych i kanałów komunikowania może być różnie interpretowane, w uzupełnieniu należy dodać, iż mowa tu o kontakcie bezpośrednim, tzw. kontakcie „twarzą w twarz” ucznia i nauczyciela, jaki ma miejsce w pracowni językowej. Poziom nauczania czy też etap edukacyjny choć z pewnością mają w tym względzie znaczenie, nie będą tu przedmiotem rozważań. Pomijając zatem ten aspekt i uznając wartość innych form nauczania/uczenia się, można już przedstawić ową tezę. Jeżeli dyskurs lekcyjny nie jest dyskursem najbardziej złożonym (choć takim być może), to z pewnością jest to dyskurs najważniejszy z punktu widzenia procesu nauczania języka obcego osadzonego w określonym systemie oświatowym i prowadzonego w ramach konkretnej polityki językowej państwa. O znaczeniu takiego dyskursu przesądza ponadto przypisany mu z góry cel dydaktyczny oraz zasięg jego występowania i oddziaływania. Stąd też to właśnie typologia czynników determinujących dyskurs lekcyjny okazuje się niezwykle ważna i użyteczna. Tak dla nauczyciela języka obcego, jak i dla ucznia. Zwłaszcza w sytuacji, gdy jest to uczeń o wysokich kompetencjach w zakresie autonomii w uczeniu się.

Zakres, jakość i kierunki dyskursu lekcyjnego na lekcji języka obcego zależą zatem od uczestników kursu – uczniów, od nauczyciela oraz w szczególnych przypadkach od obserwatora uczestniczącego (w mniejszym stopniu od wizytatora). Przede wszystkim zaś od ich szeroko pojętych cech i doświadczeń, które poniżej przytoczono:

1. Uczestnicy kursu:

- pochodzenie etniczne i społeczno-kulturowe, także religia;
- wrodzone cechy fizyczne oraz dbałość o wygląd zewnętrzny;
- język ojczysty i skłonność, a także okazja do jego używania w procesie dydaktycznym;
- wiek, stan zdrowia, wydolność organizmu i poziom dysfunkcji poszczególnych organów;
- poziom kompetencji w zakresie nauczanego/obcego języka i zakres doświadczeń w jego uczeniu się;
- znajomość innych języków obcych i skłonność, a także okazja do ich używania w procesie dydaktycznym;
- kierunek i poziom wykształcenia;
- doświadczenia zawodowe;
- pozytywne/ negatywne doświadczenia w kontaktach z przedstawicielami innych kultur/języków i aktualny stosunek do nich (poziom utrwalenia uprzedzeń i stereotypów);

- reprezentowany typ osobowości (wg modelu teorii pięcioczynnikowej: neurotyczność, ekstrawertyczność, otwartość, ugodowość, sumienność) i jego przełożenie na realizowane postawy i zachowania w grupie i wobec nauczyciela (aktywne i prospołeczne, bierne bądź wycofania, aktywne, jednak ukierunkowane destruktywnie względem siebie samego bądź otoczenia/ innych uczestników dyskursu);
 - dominujące potrzeby wpływające na poziom motywacji do uczenia się języka obcego oraz na zakres działań i interakcji ukierunkowanych na realizację pozajęzykowych intencji czy też celów nauczania/ uczenia się lub po prostu udziału w kursie językowym (według opracowania R. R. McCrae/ P. T. Costa Jr. 2005: 74 potwierdzonego przedmiotowym badaniem; w układzie od wspierających do utrudniających proces dydaktyczny): osiągnięć, zmiany struktury poznawczej, zmiany (w ogóle), pokazania się, uznania społecznego, przynależności, pomocy, zrozumienia, autonomii, zabawy, porządku, opiekowania się, wrażliwości emocjonalnej, dominacji, wytrzymałości, obrony, impulsywności, unikania krzywdy, poniżenia, agresji;
 - preferowane strategie komunikacyjne (powiązane z reprezentowaną osobowością);
 - reprezentowane style i wykorzystywane strategie uczenia się oraz związane z tym przyzwyczajenia, ograniczenia i możliwości;
 - wewnętrzny potencjał do uczenia się oraz do komunikacji interpersonalnej, obejmujący nie tylko cechy osobowości i motywy czy psychofizjologiczną gotowość do działania, lecz także poziom inteligencji i modalność sensoryczną (wzrokową, słuchową, kinestetyczną lub mieszaną);
 - świadomość własnych oraz cudzych potrzeb, wyznaczonych celów dydaktyczno-wychowawczych, własnych możliwości i ograniczeń, zewnętrznych zagrożeń lub barier utrudniających efektywną komunikację, a tym samym realizację postanowień i celów tak osobistych, jak i współuczestników procesu edukacyjnego, w tym nauczyciela;
 - zdolność bądź niezdolność analizowania poszczególnych elementów otoczenia społeczno-kulturowego, w tym interpretowania intencji działających w nim podmiotów;
 - umiejętność vs nieumiejętność dostosowania się do aktualnych warunków, w jakich zachodzi dyskurs;
 - zgodność bądź niezgodność indywidualnych postaw czy intencji z postawami i intencjami pozostałych uczestników kursu, w tym nauczyciela;
 - niezależna od podmiotu jego akceptacja przez otoczenie społeczno-kulturowe (uczestników dyskursu) lub jego częściowe bądź całkowite wykluczenie z procesu komunikacji.
2. *Nauczyciel:*
- pochodzenie etniczne i społeczno-kulturowe, także religia;
 - wrodzone cechy fizyczne oraz dbałość o wygląd zewnętrzny;

-
- język ojczysty (istotne, czy native speaker czy nie) i skłonność do jego używania w procesie dydaktycznym;
 - wiek, stan zdrowia, wydolność organizmu i poziom dysfunkcji poszczególnych organów;
 - znajomość innych języków obcych i skłonność do ich używania w procesie dydaktycznym, gdy uczniami są osoby wielojęzyczne;
 - kierunek i poziom wykształcenia;
 - pozytywne/ negatywne doświadczenia w kontaktach z przedstawicielami innych kultur/języków i aktualny stosunek do nich (poziom utrwalenia uprzedzeń i stereotypów);
 - reprezentowany typ osobowości (wg modelu teorii pięcioczynnikowej: neurotyczność, ekstrawertyczność, otwartość, ugodowość, sumienność) i jego przełożenie na realizowane postawy i zachowania w grupie, zwłaszcza wobec uczniów (aktywne i prospołeczne, bierne bądź wycofania, aktywne, jednak ukierunkowane destruktywnie względem siebie samego bądź otoczenia/innych uczestników dyskursu, choć w przypadku nauczyciela postawy nacechowane negatywnie, w szczególności zaś świadome, nie powinny mieć miejsca);
 - potrzeby wpływające na poziom motywacji do pracy z grupą uczniów, w tym na zakres i jakość interakcji z uczniami; tu stanowczo należy pokreślić, że etyka zawodowa oraz odpowiedzialność prawna powinny wykluczać negatywne zachowania nauczyciela, (niezależnie czy fizyczne, werbalne czy wyrażające się w zaniechaniu wypełniania określonych obowiązków i funkcji), choć nie eliminuje to zagrożenia wystąpienia takich destruktywnych potrzeb i motywów;
 - preferowane strategie komunikacyjne i style kierowania klasą/grupą: autokratyczny, liberalny, demokratyczny lub mieszany w zależności o kontekstu sytuacyjnego i/lub podmiotu nauczania (powiązane z reprezentowanym wymiarem osobowości);
 - przyjęty model, w tym zaś metody, strategie i środki nauczania;
 - wewnętrzny potencjał do nauczania, wychowywania i wspierania ucznia, opierający nie tylko na inteligencji, cechach osobowości wiedzy i doświadczeniu, psychofizjologicznej gotowości czy w końcu określonych motywach do działania-interakcji w klasie, lecz także na swoistym powołaniu do wykonywania zawodu nauczyciela;
 - świadomość własnych/ edukacyjnych celów, własnych możliwości i ograniczeń, potencjału poznawczego i indywidualnych potrzeb swoich uczniów, a także zagrożeń lub barier zewnętrznych, niezależnych od uczniów i nauczyciela, które mogą utrudniać efektywną komunikację na lekcji, a tym samym realizację postanowień i celów tak osobistych, stricte edukacyjnych, jak zamierzonych przez uczniów;
 - kompetencje zawodowe i społeczne nauczyciela, których (nie)posiadanie przesądza o zakresie i jakości działań podejmowanych w ramach funkcji eksper-

ta, wychowawcy, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora, doradcy, ewaluatora, innowatora, badacza i refleksyjnego praktyka (za: Zawadzka 2004). Zdolność wypełniania tych funkcji przekłada się z kolei na charakter dyskursu lecyjnego. Do katalogu kompetencji najważniejszych z perspektywy utrzymania efektywnej komunikacji interpersonalnej czy też pożądanego dyskursu na lekcji języka obcego zaliczyć należy: kompetencje merytoryczne, w tym językowe, kompetencje komunikacyjne, kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, kompetencje diagnostyczne, kompetencje w zakresie kontroli i oceny, kompetencje w zakresie planowania i projektowania, kompetencje dydaktyczno-metodyczne, kompetencje medialne i techniczne, kompetencje krajo- i kulturoznawcze, kompetencję międzykulturową, kompetencje wychowawcze i moralne, kompetencje autoedukacyjne oraz innowacyjno-kreatywne.

3. *Obserwator uczestniczący:*

- Wszystko, co dotychczas zostało powiedziane o uczniach i nauczycielu, w kontekście ich wpływu na całokształt dyskursu na lekcji języka obcego, w pewnym zakresie może dotyczyć również obserwatora, uczestniczącego przecież w tymże dyskursie (są to przypadki szczególne). W jakim stopniu będzie go dotyczyło, zależało będzie od jego rzeczywistego zaangażowania/włączenia w proces dydaktyczny lub też interakcyjny.

5. Post scriptum

Na zakończenie wypada wyjaśnić, że tezy powyżej postawione zostały oparte o wnioski z obserwacji uczestniczącej, jaką autorka prowadziła w roku 2007 na dwutygodniowym kursie języka niemieckiego. Był to kurs wyjazdowy zlokalizowany w jednym z miast Badenii-Witttembergii w Niemczech. Z pewnością był to też kurs międzykulturowy, gdyż jego uczestnicy reprezentowali różne kraje i narodowości, a także różne wyznania. Kurs dedykowany był grupie uczniów w wieku senioralnym i to czyniło go wyjątkowym. Niemniej wnioski ukute na bazie poczynionych obserwacji pozwoliły na wypracowanie względnie uniwersalnej typologii czynników implikujących taki, bądź inny dyskurs na lekcji języka obcego, w tym przypadku języka niemieckiego. I dlatego też wyjaśnienie to znalazło się dopiero w części wieńczącej niniejszy artykuł. Należy mieć zatem świadomość, że kategorie poznawcze, jakie w powyższej typologii przytoczono, występować mogą z większym bądź mniejszym nasileniem w każdej grupie nauczania: wśród dzieci, młodzieży, u osób dorosłych oraz seniorów. Użycie tej samej terminologii do opisu dyskursu lecyjnego w różnych grupach nauczania nie oznacza jednak, że będzie ona wyrażała jednakowe dla tych grup/dyskursów wartości. Wartości te pozostaną prawdopodobnie zróżnicowane w stopniu wprost proporcjonalnym do zróżnicowa-

nia porównywanych grup/dyskursów. Co więcej, niekiedy takie porównanie będzie nieuzasadnione.

BIBLIOGRAFIA

- CZERSKA, B. (2003), *Dyskurs*, (w:) T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom I A-F. Warszawa. 830–833.
- DIJK, van T. A. (red.) (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa.
- DUSZAK, A. (red.) (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- MCCABE, A. (2005), *Zdania w połączeniach – tekst i dyskurs*, (w:) B. J. Gleason, N. B. Ratner (red.), Psycholingwistyka. Gdańsk. 299–332.
- MCCRAE, R. R./ P. T. COSTA, Jr. (2005), *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Kraków.
- NORRIS, Ch. (1998), *Dyskurs*, (w:) T. Honderich (red.), Encyklopedia filozofii. Tom I. Poznań. 168–169.
- OKOŃ, W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydanie dziesiąte uzupełnione i poprawione. Warszawa.
- REBER, A. R./ E. S. REBER, (2005), *Słownik psychologii*. Warszawa.
- RITTEL, T./ J. OŹDŻYŃSKI (red.) (1997), *Dyskurs edukacyjny: praca zbiorowa*. Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. Nr 4 z 2009 r., poz. 17).
- WODAK, R./ M. KRZYŻANOWSKI (red.) (2011), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Warszawa.
- ZAWADZKA, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.