

Izabela Orchowska

O usytuowaniu epistemologicznym polskiego dyskursu glottodydaktycznego na temat kształcenia nauczycieli języków obcych

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 14,
95-111

2015

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.

Izabela ORCHOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

O usytuowaniu epistemologicznym polskiego dyskursu glottodydaktycznego na temat kształcenia nauczycieli języków obcych

Abstract:

On epistemological stance of Polish glottodidactic discourse concerning foreign language teachers' training

Glottodidactics is a science which is still perceived in a highly heterogenic way not only by representatives of neighbouring branches of science but even by the specialists in the field of foreign languages teaching / learning. Apart from that, the subject of glottodidactics is so complex and interdisciplinary that the multitude of its possible interpretations does not allow to decide on one common epistemological paradigm. There is also no consensus among glottodidacticians as far as key metascientific terms such as theory, paradigm, model or discourse are concerned. As a consequence, the condition of satisfactory scientific communication within the glottodidactic community is the continual defining by glottodidacticians in their scientific publications of their epistemological stance as well as relating their scientific insights to general glottodidactic issues and consequently pointing which glottodidactic theories they approve of. The author of the article presents conclusions from metaglottodidactic analysis of the articles covering the subject of foreign language teachers' training which were published in "Neofilolog" in 1990–2010 and answers the question whether and how Polish glottodidacticians epistemologically locate the scientific research and concepts of educating teachers presented in their publications.

Wstęp

Polski dyskurs glottodydaktyczny w wymiarze epistemologicznym odzwierciedla specyfikę glottodydaktyki jako nauki zarazem autonomicznej, jak i interdyscyplinarnej. Z jednej strony cechuje go specyficzna terminologia naukowa odnosząca się do przedmiotu refleksji glottodydaktycznej, jakim jest proces nauczania/uczenia się języka obcego (JO), a także kształcenie neofilologów jako nauczycieli. Z drugiej strony, dialogiczność dyskursu glottodydaktycznego realizuje się poprzez odniesienia nie tylko do innych dyskursów glottodydaktycznych, ale także do dyskursów z nauk pokrewnych: językoznawstwa, psychologii, pedagogiki, antropologii kultury i innych. Jednocześnie, jako że dyskurs glottodydaktyczny jest dyskursem humanistycznym, stosowane w nim terminy nie mają wyraźnie oznaczonych granic, są zależne od danej teorii, a ich odniesienie przedmiotowe zależy od kontekstu (zob. Z. Kozłowska 2007: 126). Co więcej, w naukach humanistycznych, a zatem również w glottodydaktyce mamy często do czynienia ze współistnieniem kilku terminów oznaczających to samo zjawisko, pojęcie, co jest na ogół rezultatem różnych podejść, ujęć, szkół, poglądów (zob. Z. Kozłowska 2007:

127) i cechującej glottodydaktykę wieloparadygmatyczności epistemologicznej i metodologicznej. Ilustruje to między innymi współwystępowanie w dyskursie glottodydaktycznym takich terminów, jak: kompetencja komunikacyjna, kompetencja interkulturowa, interkulturowa kompetencja komunikacyjna, kompetencja dyskursywna i kompetencja pragmatyczna, których zakresy w zależności od podejścia do nauczania/uczenia się JO nakładają się mniej lub bardziej na siebie. Z kolei tzw. terminy metanaukowe, jak: dyskurs, paradygmat, teoria naukowa, model są bardzo różnie definiowane i interpretowane przez glottodydaktyków zainteresowanych epistemologią ich dyscypliny naukowej. Co więcej, w polskim kontekście akademickim funkcjonuje wiele nazw dziedziny, zajmującej się nauczaniem/uczeniem się JO: dydaktyka JO, glottodydaktyka, lingwistyka stosowana, metodyka nauczania JO itd., a dana nazwa nie jest zawsze w ten sam sposób interpretowana przez różnych glottodydaktyków (zob. I. Orchowska 2013).

W związku z powyższym, warunkiem dialogu naukowego wewnątrz glottodydaktycznej wspólnoty naukowej jest zrozumiałe dla odbiorców dyskursu glottodydaktycznego prezentowanie teorii, z perspektywy których należy interpretować rezultaty przytaczanych badań empirycznych i koncepcji kształcenia. Konieczne jest więc każdorazowe definiowanie przez glottodydaktyków w swoich publikacjach naukowych ich usytuowania epistemologicznego, a także odniesienie przedmiotu ich refleksji naukowej do ogólnej problematyki glottodydaktycznej. Takie usytuowanie pozwala jednocześnie zrozumieć, do jakiej koncepcji glottodydaktyki i pojęć metanaukowych dla niej specyficznych odnoszą się poszczególni autorzy.

W niniejszym artykule postaram się odpowiedzieć na pytanie, jakie jest usytuowanie epistemologiczne koncepcji, modeli teoretycznych i badań empirycznych przywołanych w artykułach glottodydaktycznych na temat kształcenia nauczycieli JO, które zostały opublikowane na łamach „Neofilologa” w latach 1990-2010. Prezentowana w artykule metaanaliza wpisuje się w nurt badań metanaukowych, których celem jest „testowanie zasadności wiedzy wcześniej nagromadzonej, słuszności wyrażających ją wypowiedzi, sensowności i efektywności narzędzi i sposobów stosowanych w pracy poznawczej” (F. Grucza 1983: 131). Konieczność konstruowania metaglottodydaktyki jako wariantu metanauki szczegółowej postulował J. Bańcerowski (1975) już w latach 70. Dwudziestego wieku, a tymczasem wciąż konieczne jest prowadzenie badań metaglottodydaktycznych, gdyż warunkują one jakość dialogu naukowego pomiędzy członkami wspólnoty glottodydaktycznej (zob. I. Orchowska 2015, w opracowaniu), a takie kwestie metaglottodydaktyczne, jak: tożsamość i zadania dziedziny, perspektywy rozwoju, specjalizacja jej poddziedzin, polityka badawcza, samoocena dokonań badawczych, relacje z dyscyplinami pokrewnymi, miejsce dydaktyki JO w humanistyce, kryteria naukowości w świetle specyfiki przedmiotu badań, zagadnienia epistemologiczne, problematyka relacji metod jakościowych do ilościowych (zob. M. Dakowska 2014: 21) wciąż wymagają doprecyzowania.

1. Od pojęcia teorii do specyfiki konstruowania teorii glottodydaktycznych

Refleksję nad specyfiką epistemologiczną teorii glottodydaktycznych warto rozpocząć od zdefiniowania terminu *teoria*. Nie jest to pojęcie jednoznaczne w obszarze glottodydaktyki, ze względu chociażby na fakt, iż jest ona stosunkowo młodą nauką, będącą na etapie definiowania własnej tożsamości (zob. M. Dakowska 2014: 91). W konsekwencji,

na płaszczyźnie metaglottodydaktycznej, wciąż mamy do czynienia z wieloma sposobami rozumienia tego, czym są teorie glottodydaktyczne i to nie tylko wśród nauczycieli-praktyków, ale i naukowców.

Znaczący w sposobie definiowania teorii odnoszących się do nauczania/uczenia się JO jest wpływ ujęć charakterystycznych dla teorii edukacji. Ilustruje to chociażby zaproponowane przez H.H. Sterna (1983: 25–27) rozróżnienie trzech sposobów definiowania teorii:

- (1) szeroki sposób definiowania teorii, który obejmuje systematyczne myślenie albo spójny zestaw refleksji; ujęcie to obrazuje definicja Reida (zob. L.A. Reid 1965: 26) odnośnie do teorii edukacji, na którą składają się wszelkie refleksje i wypowiedzi na temat edukacji, w tym dyskusja o programach i treściach kształcenia, o dobrym i złym nauczaniu, metodach nauczania, a także o psychologicznych, socjologicznych i filozoficznych kwestiach ich dotyczących;
- (2) odnoszenie pojęcia teorii do metod, podejść, filozofii czy szkół myślenia, takich jak: metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metoda bezpośrednia, podejście audio-lingwalne, teoria kognitywna itp.;
- (3) bardziej rygorystyczne rozumienie teorii jako hipotez lub zestawu hipotez, które zostały zweryfikowane poprzez obserwację lub eksperyment (zob. G.F. Kneller 1964/1971: 41) albo jako logicznie powiązany zestaw hipotez, których główna funkcja polega na wyjaśnianiu ich przedmiotu (zob. J.D. O'Connor 1957: 92).

Powyższe rozróżnienie uświadamia nam współwystępowanie w dyskursie na temat edukacji teorii rozumianych w ujęciu potocznym i teorii naukowych jako uwieńczenia pracy naukowej.

W dyskursie polskich specjalistów wypowiadających się na kwestie metaglottodydaktyczne mamy do czynienia z postulatami uwzględnienia w procesie konstruowania teorii naukowych empirycznego charakteru glottodydaktyki, a także z koniecznością wypracowania i respektowania standardów naukowości dostosowanych do specyfiki przedmiotu jej badań. Trudno mówić jednak o konsensusie wewnątrz polskiej wspólnoty glottodydaktycznej, jeśli chodzi o koncepcję glottodydaktyki jako nauki i definicję teorii glottodydaktycznej (zob. I. Orchowska 2014). Na przykład W. Pfeiffer (1977) proponuje czteropoziomową koncepcję teorii glottodydaktycznej, obejmującą metateorię czystą i stosowaną oraz teorię czystą i stosowaną, podczas gdy H. Komorowska (1982) opowiada się za zachowaniem jedynie poziomu teorii czystej i stosowanej. Zdaniem M. Dakowskiej (1987) natomiast, wyłączenie poziomu metaglottodydaktycznego jest niesłuszne, gdyż płaszczyzna ta pozwala na obiektywną ocenę stopnia doskonałości lub raczej niedoskonałości danej teorii względem przedmiotu, który ujmuje.

Jednocześnie, dla H. Komorowskiej (1982) teoria glottodydaktyczna jest teorią redukcyjną, gdyż zawiera twierdzenia uzasadnione wiedzą zaczerpniętą z innych dziedzin, a według M. Dakowskiej (1987: 9) to, co sankcjonuje celowość traktowania glottodydaktyki jako samodzielnej nauki oraz postulatu o potrzebie jej autonomicznego rozwoju, to przekonanie o istnieniu w obrębie jej teorii twierdzeń, które nie są redukowalne do twierdzeń innych nauk. M. Dakowska (2014: 15) zauważa jednak, że dydaktyka JO nie osiągnęła jeszcze sukcesu dojrzałej nauki w sensie zrozumienia i pewnej dozy kontroli nad zjawiskami/procesami wchodzącymi w zakres jej własnego przedmiotu badań. Na

obecnym etapie rozwoju glottodydaktyki, również kwestia przekładni między rzeczywistością empiryczną a jej aparatem poznawczym pozostaje niedostatecznie wyartykułowaną (zob. M. Dakowska 2014: 91).

W konsekwencji wciąż mamy do czynienia nie tylko z pluralizmem wzorców naukowości w obszarze glottodydaktyki, ale i z brakiem przejrzystych kryteriów naukowości odnośnie do teorii na temat nauczania/uczenia się JO. Na przykład M. Dakowska (1987: 12) odróżnia podejścia, obejmujące poglądy oceniane wyłącznie pod kątem skuteczności wyrosłych z nich procedur dydaktycznych, takie jak audiolingwalizm i kognitywizm, od teorii naukowych, które mają przede wszystkim cel poznawczy, a dopiero w drugiej kolejności przyczyniają się do racjonalizacji procesu kształcenia językowego.

F. Grucza (1983) z kolei, wypowiadając się na kwestie metanaukowe odnośnie do lingwistyki stosowanej, wyróżnia wiedzę teoretyczną, empiryczną i aplikatywną, przy czym wiedzę aplikatywną można, jego zdaniem, uznać za wiedzę naukową tylko pod warunkiem, że została ona wyprowadzona z wiedzy względem niej podstawowej, posiadającej znamiona wiedzy naukowej. Natomiast wiedza aplikatywna oparta na intuicji nie jest w jego ujęciu wiedzą naukową, nawet gdyby była wiedzą w najwyższym stopniu efektywną czy skuteczną. Wiedza aplikatywna oparta na intuicji może uzyskać atrybut wiedzy naukowej dopiero po jej naukowym uzasadnieniu. Tym samym, zdaniem F. Gruczy, należy „oddzielić intuicyjne ulepszanie, a w każdym razie jedynie intuicją uzasadnione transformowanie nauki języków obcych od jego racjonalizacji sensu stricto, czyli efektywizacji będącej rezultatem badań naukowych” (F. Grucza 1978: 8).

F. Grucza (1983: 111) wyróżnia ponadto poznanie diagnostyczne, anagnostyczne i prognostyczne, które w płaszczyźnie naukowej wzajemnie się warunkują. Dla przykładu wskazuje, że prognoza może być zaliczona do nauki tylko wówczas, jeśli została wyprowadzona z w pełni zrealizowanej diagnozy, wspartej ewentualnie anagnozą. Innymi słowy, wiedza prognostyczna jest nauką o tyle tylko, o ile jest pochodną naukowej wiedzy diagnostycznej. Prognostyczna wiedza naukowa jest jednocześnie koniecznym uzupełnieniem wiedzy diagnostycznej.

Porównując ze sobą te różne sposoby rozumienia pojęcia teorii na płaszczyźnie metaglottodydaktycznej można założyć, że również analiza metaglottodydaktyczna dyskursu glottodydaktycznego na temat kształcenia nauczycieli JO pozwoli na wyróżnienie różnych kategorii w ramach usytuowania epistemologicznego koncepcji kształcenia i badań empirycznych ze względu na odnoszenie się autorów do tych teorii w bardzo heterogeniczny sposób. Warto tutaj przypomnieć, że np. zdaniem F. Gruczy (1978) w tzw. metodyce nauczania JO nie tylko nazwa „teoria”, ale także atrybut „naukowy/ -a/ -e” bywają niezwykle często w sposób jawny nadużywane.

Co więcej, F. Grucza zauważa, że pojęcie nauki jest pojęciem względnym, wobec czego nie można mierzyć tą samą miarą ani naukowości różnych dziedzin nauki, ani też różnych etapów rozwojowych tej samej dziedziny. „Różnice w ocenie kryteriów naukowości cechują nie tylko reprezentantów różnych dziedzin, ale także przedstawiciele jednej i tej samej dyscypliny, i to zarówno na osi dia- jak i synchronicznej” (F. Grucza 1983: 21–22). Dlatego właśnie konieczne jest uzasadnienie w stosunku do konkretnych nauk społecznych i humanistycznych, co pozwala je określić jako naukę.

Pisząc o specyfice epistemologicznej teorii glottodydaktycznych należy również pamiętać, że wyznaczenie granic pomiędzy poznaniem naukowym a intuicyjnym nie zawsze

jest proste do uchwycenia w dyskursie na temat kształcenia językowego. Dla przykładu, w kontekście francuskojęzycznym J.-C. Beacco (2010) przypomina nam, że ten sam badacz w obszarze nauk humanistycznych i społecznych potencjalnie posiada różne formy i rodzaje wiedzy i że wiedza naukowa, którą nabył w toku swego kształcenia może współwystępować w jego reprezentacjach, a nawet złać się z przekonaniami i opiniami pochodzącymi z kultury edukacyjnej, w której jest zakorzeniony. A dotyczy to zarówno wewnętrznej wiedzy danego podmiotu, jak i interesującej nas wiedzy uzewnętrznionej w postaci realizowanych wypowiedzi.

M. Dakowska podkreśla jednak, że o ile działalność praktyczna kieruje się tylko celami doraźnymi oraz skutecznością działania, o tyle nauka ma przede wszystkim „cele poznawcze, polegające na tym, aby w sposób systematyczny i celowy zrozumieć świat, szczególnie interesujące nas zjawiska, opisać je i wyjaśnić, wykorzystując do tego możliwości empirycznych i teoretycznych metod badawczych” (M. Dakowska 2010: 11). Nawet jeśli w przypadku nauczyciela-praktyka bardzo ważna jest umiejętność łączenia, konfrontacji teorii i praktyki, wiedzy naukowej i osobistej, jego przekonania i rzeczywistej realizacji, ale także logicznych racji i działań z emocjami przez nie wywołanymi (zob. E. Zawadzka 2004: 9), to w przypadku naukowca konstruowanie modeli i teorii wyjaśniających oraz testowanie wynikających z nich hipotez powinno się odbywać na drodze tzw. zerwania epistemologicznego z nienaukowymi interpretacjami rzeczywistości (zob. G. Bachelard 1938).

W publikacjach na temat nauczania/uczenia się JO i kształcenia nauczycieli JO teorie naukowe są zarazem punktem wyjścia do refleksji naukowej, służąc usytuowaniu epistemologicznemu dyskursu glottodydaktycznego, jak i przedmiotem konstruowania i transferencji (zob. I. Orchowska 2015). Jak przypomina M. Dakowska (2010: 10), procesy językowe, które badają glottodydaktycy, nie są im podane w łatwo dostępnej formie i dopiero w trakcie prowadzonych badań muszą je oni pojęciowo wyróżnić, dokonując modelowania przedmiotu badań.

Samo budowanie wiedzy glottodydaktycznej dokonuje się na drodze interakcji pomiędzy działaniami badawczymi na pięciu różnych poziomach badawczych:

- (1) poziom empirii, który obejmuje badania dotyczące wszelkich rzeczywistych procesów i uwarunkowań składających się na nauczanie/uczenie się J2;
- (2) poziom modelowania, który obejmuje wytwory konceptualizacji, której przedmiotem jest struktura istotnych elementów danego układu empirycznego i ich zależności wzajemnych jako odzwierciedlających istotę danego wycinka empirii;
- (3) poziom budowania teorii wyjaśniających dany rodzaj czy zakres zjawisk obejmujący teorie jako zespół stwierdzeń (sądów) opisowo-wyjaśniających, które oferują niejako rozszerzoną interpretację danego modelu poprzez odwoływanie się do całości istotnej, zgromadzonej w danym zakresie wiedzy, w tym także ustaleń empirycznych;
- (4) poziom aplikacji, w którym chodzi o takie stwierdzenia (sądy) i wnioski, o charakterze mniej lub bardziej szczegółowym, które określają warunki dydaktycznego kształtowania danego zjawiska w sferze praktycznych działań w zakresie nauczania/uczenia się J2;

- (5) poziom metaglottodydaktyczny, obejmujący najbardziej ogólne i wysoce abstrakcyjne refleksje i rozważania dotyczące całości wiedzotwórczych działań prowadzonych w obrębie glottodydaktyki, np. tożsamość glottodydaktyki czy też jej relacje z dziedzinami pokrewnymi (zob. W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 35–36).

Prezentowane w niniejszym artykule wyniki metaanalizy będą sytuowały się na poziomie metaglottodydaktycznym, przy czym przedmiotem analizy metaglottodydaktycznej są teorie, do których odnoszą się glottodydaktycy na czterech pierwszych poziomach budowania wiedzy glottodydaktycznej.

Warto tutaj zauważyć, że ze względu na empiryczny charakter glottodydaktyki wysoka jest kontekstowość przedmiotu jej badań, a jednocześnie aktualnie daje się zauważyć, że brakuje powiązań pomiędzy poszczególnymi badaniami prowadzonymi przez glottodydaktyków (zob. W. Wilczyńska 2010). Nie ma również konsensusu w kwestiach epistemologicznych kluczowych nie tylko dla rozwoju glottodydaktyki jako nauki, ale i dla udanej, merytorycznej komunikacji wewnątrz wspólnoty glottodydaktycznej oraz pomiędzy reprezentantami tej wspólnoty a reprezentantami nauk pokrewnych, a co więcej, kwestie metaglottodydaktyczne – chociaż kluczowe dla autonomii nauki – są stosunkowo rzadko podejmowane przez naukowców specjalizujących się w glottodydaktyce (zob. I. Orchowska 2015b).

2. O usytuowaniu epistemologicznym artykułów opublikowanych na łamach „Neofilologa”

W niniejszym artykule usytuowanie epistemologiczne polskiego dyskursu glottodydaktycznego zostanie zilustrowane na podstawie rezultatów analizy metaglottodydaktycznej artykułów na temat kształcenia nauczycieli JO, które zostały opublikowane na łamach „Neofilologa” w latach 1990–2010. Jest to czasopismo naukowe Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, którego celem jest popularyzowanie wiedzy o językach i kulturach nowożytnych w ujęciu teoretyczno-praktycznym, zwłaszcza w dziedzinie dydaktyki językowej, z wypukleniem wartościowych ustaleń naukowych oraz nowatorskich rozwiązań praktycznych (zob. I. Orchowska 2015).

Oczekiwania w stosunku do artykułów publikowanych na łamach „Neofilologa” streszczają kryteria oceny tekstów zgłaszanych do publikacji, stosowane przez recenzentów. Kryteria te brzmią następująco:

- (1) czy treść artykułu odpowiada tematowi określoneemu w tytule;
- (2) ocena układu artykułu (czy artykuł zawiera jasno sformułowane: cel badawczy, metodę badawczą, główne tezy i wnioski);
- (3) merytoryczna ocena artykułu (w tym, jakości streszczenia);
- (4) czy i w jakim zakresie artykuł stanowi nowe ujęcie problemu;
- (5) charakterystyka wykorzystanych źródeł i ich doboru;
- (6) inne uwagi.

Analizując powyższe kryteria możemy dojść do wniosku, że usytuowanie epistemologiczne prezentowanych w nich refleksji i/lub badań nie jest traktowane jako konieczne i wiele zależy od postawy w tym zakresie samego recenzenta. Może on bowiem

uwzględnić ten aspekt w merytorycznej ocenie artykułu, ale może go też pominąć. Podobnie wygląda ta kwestia w przypadku kryterium, jakim jest charakterystyka wykorzystanych źródeł i ich doboru. Dlatego, moim zdaniem, warto byłoby sprecyzować elementy merytorycznej oceny artykułu i uwzględnić wśród nich jego usytuowanie epistemologiczne. Wartość merytoryczna artykułu powinna być bowiem oceniana z jednej strony z uwzględnieniem specyfiki podjętego problemu i przyjętej perspektywy i tutaj elementy oceny mogą być zmienne w zależności od tematyki artykułu, ale z drugiej strony każdy artykuł powinien spełniać kryteria naukowości właściwe dla dziedziny nauki reprezentowanej przez dane czasopismo, a że w przypadku glottodydaktyki mamy do czynienia z wieloparadygmatycznością, eksplicytnie usytuowanie epistemologiczne wydaje się być koniecznością w każdym artykule naukowym z tej dziedziny.

Z kolei w przypadku charakterystyki wykorzystanych źródeł można by eksplicytnie zapytać o ich wpisanie się w epistemologiczne usytuowanie refleksji przez autora. Poza tym, przy zapytaniu o to, czy i w jakim zakresie artykuł stanowi nowe ujęcie problemu powinno się również sformułować pytanie o to, czy i w jakim zakresie artykuł wpisuje się w dialog naukowy wewnątrz wspólnoty glottodydaktycznej na temat podjętego w nim problemu.

Kryterium odnoszące się do usytuowania epistemologicznego artykułu nie jest powszechnie stosowane w polskim kontekście akademickim, ale jest ono uwzględnione na przykład wśród kryteriów oceny artykułów przesyłanych do redakcji czasopisma „Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur”. Jest to czasopismo Międzynarodowego Stowarzyszenia Pedagogiki Szkoły Wyższej (fr. l'Association internationale de pédagogie universitaire) o orientacji wielodyscyplinarnej, które ma na celu badanie problemów odnoszących się do szkolnictwa wyższego i praktyk pedagogicznych w tej dziedzinie. Dokładniej, wspomniane kryterium brzmi: „autor wskazuje, w jakiej perspektywie teoretycznej się sytuuje i/lub jakie stanowisko epistemologiczne przyjmuje (fr. L'auteur indique dans quelle perspective théorique il se place et/ou quelle posture épistémologique il adopte)” i przynależy do kategorii kryteriów odnoszących się do struktury i rozwinięcia wywodu argumentacyjnego. Wydaje się, że uwzględnienie tego kryterium w przypadku oceny artykułów glottodydaktycznych mogłoby przyczynić się znacząco do poprawy jakości dialogu naukowego pomiędzy glottodydaktykami, tym bardziej, że przedmiot poznania glottodydaktyki jest interdyscyplinarny.

Metaglottodydaktyczna analiza artykułów opublikowanych na łamach „Neofilologa” pozwala wyłonić 16 kategorii odnośnie do sposobu, w jaki autorzy sytuują prezentowane przez siebie koncepcje kształcenia i/lub badania naukowe, co ilustruje poniższa tabela:

Kategorie usytuowania epistemologicznego	Artykuły
(1) teorie naukowe implikowane w eksperckim wywodzie autora, ale bez ich omówienia eksplicite i bez przywołania konkretnych publikacji naukowych w tekście i w bibliografii;	W. Wilczyńska 1998, W. Wilczyńska 1999 → 2 artykuły
(2) odniesienie się przez autora do teorii i pojęć wypracowanych na gruncie glottodydaktyki lub glottodydaktyki i nauk pokrewnych przy adaptacji tych ostatnich do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki wraz z ich wyjaśnieniem w celu zdefiniowania usytuowania epistemologicznego, w jakie wpisuje się badanie empiryczne prezentowane w danym artykule;	A. Niżegorodcew 1994, P. Wolski 2000, D. Wiśniewska 2001a, D. Wiśniewska 2001b, S. Adamczak-Krysztofowicz 2004, J. Górecka 2004, D. Gabryś-Barker

	2006, A. D. Jarząbek 2007, J. Górecka 2009, P. Wolski 2010, M. Karolczuk 2010 → 11 artykułów
(3) przywołanie autorów rozważań teoretycznych i badań empirycznych na gruncie glottodydaktyki, ale bez omówienia ich koncepcji w celu wprowadzenia do własnego badania empirycznego prezentowanego w artykule;	S. Adamczak-Krysztofowicz 2006 → 1 artykuł
(4) usytuowanie epistemologiczne problemu i zaprezentowanie stanu badań nad nim na gruncie glottodydaktyki jako uzasadnienie postulowanych przez autora artykułu badań naukowych;	M. Wysocka 2003 → 1 artykuł
(5) ogólne odwołania do teorii glottodydaktycznych na temat cech dobrego nauczyciela JO w celu zaprezentowania jego modelowych kompetencji w formie wywodu eksperckiego autora i przy przywołaniu konkretnych publikacji glottodydaktycznych tylko w bibliografii;	H. Komorowska 1993 → 1 artykuł
(6) przywołanie konkretnych publikacji glottodydaktycznych tylko w bibliografii w artykule będącym krytyczną refleksją autora nad prowadzonymi przez siebie zajęciami ze studentami – przyszłymi nauczycielami JO;	A. Niżegorodcew 2000 → 1 artykuł
(7) odniesienie się do teorii i pojęć wypracowanych na gruncie glottodydaktyki i ich wyjaśnienie w celu zdefiniowania specyfiki nauczania/uczenia się JO w wybranym kontekście edukacyjnym z perspektywy kompetencji nauczyciela JO i/lub jego sposobów kształcenia;	A. Jaroszevska 2004, E. Gajewska/ M. Sowa 2010 → 2 artykuły
(8) odniesienie się do teorii i pojęć wypracowanych na gruncie glottodydaktyki i/lub nauk pokrewnych i ich adaptacja do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki wraz z ich wyjaśnieniem w celu zaprezentowania realizowanej koncepcji kształcenia nauczycieli JO;	H. Mrozowska 1998, I. Orchowska 2010 → 2 artykuły
(9) odniesienie się do teorii wypracowanych na gruncie glottodydaktyki oraz nauk pokrewnych i ich omówienie w celu zaprezentowania i wyjaśnienia postulowanej koncepcji kształcenia nauczycieli JO;	A. Jankowska 2003, E. Zawadzka 2004, K. Myczko 2004, W. Wilczyńska 2004, S. Adamczak-Krysztofowicz 2004 → 5 artykułów
(10) odwołanie się do teorii i pojęć glottodydaktycznych i traktowanie ich na równi z osobistymi doświadczeniami i poglądami w celu zaprezentowania postulatów odnośnie do kształcenia nauczycieli JO;	A. Niżegorodcew 2004, A. Strzałka 2004 → 2 artykuły
(11) odniesienie się do pojęć funkcjonujących na gruncie glottodydaktyki, ale bez ich definiowania w celu zaprezentowania realizowanej praktyki kształcenia;	M. Sawicka 1990, P. Płusa 1993 → 2 artykuły
(12) przywołanie rezultatów badań empirycznych innych glottodydaktyków lub badań z dziedzin pokrewnych przy ich adaptacji w toku interpretacji do specyfiki glottodydaktyki wraz z ich usytuowaniem epistemologicznym w celu zdiagnozowania problemów pojawiających się w procesie kształcenia nauczycieli i zaproponowania postulatów praktycznych w celu rozwiązania tych problemów;	E. Zawadzka 1996, E. Zawadzka 1998 → 2 artykuły
(13) odnośnienie się przy prezentacji sprawozdania z własnego badania do definicji pojęć wypracowanych na granicy pedeutologii uznawanej przez autora za subdyscyplinę glottodydaktyki, a następnie proponowanie własnych ujęć tych pojęć;	P. Płusa 1992 → 1 artykuł
(14) usytuowanie epistemologiczne oparte na koncepcji interdyscyplinarności rozumianej jako bi- lub pluridyscyplinarność	I. Strachanowska 1998, K. Karpińska-Szaj 2004, M. Pamuła 2005,

przedmiotu badań glottodydaktycznych i włączenie w refleksję nad kształceniem nauczycieli JO założeń psychologicznych i/lub pedagogicznych bez ich adaptacji do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki;	G. Kiliańska-Przybyło 2009, W. Burlńska 2009, W. Górską 2009, M. Witkowska 2010, J. Stańczyk 2010 → 8 artykułów
(15) odniesienie się do teorii i/lub pojęć z obszaru lingwistyki i nauk o komunikacji z perspektywy językoznawczej jako wprowadzenie do refleksji nad dyskursem edukacyjnym w obszarze metodyki JO i związanymi z tym przesłankami odnośnie do kompetencji nauczyciela JO;	J. Majer 2009 → 1 artykuł
(16) odniesienie się do innych nauk i ujęć: - omówienie zasad programowania neurolingwistycznego w celu uzasadnienia postulatu ich zaadoptowania na gruncie glottodydaktyki, - ogólne nawiązanie do osiągnięć myśli filozoficznej jako integralnego elementu w procesie konstruowania modelu kształcenia nauczycieli JO, - odniesienie do pojęć z obszaru statystyki i postulat włączenia ich do procesu kształcenia nauczycieli JO.	W. Majewski 1991, E. Zawadzka 1998, H. Widła 2003 → 3 artykuły

Tabela 1. Kategorie usytuowania epistemologicznego w artykułach opublikowanych na łamach „Neofilologa” w latach 1990–2010

Jeśli przyjrzymy się dokładnym rezultatom naszej metaanalizy, to po pierwsze należy zauważyć, że dominują odniesienia eksplicite do teorii wypracowanych na gruncie glottodydaktyki albo wypracowanych na gruncie nauk pokrewnych, ale zaadaptowanych do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki (29 na 60 przeanalizowanych artykułów), mniej jest przypadków osadzenia pluridyscyplinarnego (8), tylko jedno usytuowanie z perspektywy językoznawczej (1) i trzy odniesienia do innych nauk i ujęć (3).

Różny jest również cel takiego usytuowania epistemologicznego w dyskursie glottodydaktycznym: czasami jest ono ukierunkowane na zaprezentowanie empirycznego badania naukowego, czasami na zaprezentowanie praktyki nauczania, a bywa też, że ten sam autor prezentuje zarówno postulaty dydaktyczno-metodyczne, jak i rezultaty własnego badania, które dostarczają informacji o konkretnych sytuacjach i problemach dydaktycznych (np. S. Adamczak-Krysztofowicz 2004). Odzwierciedla to w pewnym stopniu postrzeganie przez niektórych glottodydaktyków jako stosunkowo płynnej granicy pomiędzy praktyką nauczania JO a działalnością badawczą w obszarze glottodydaktyki.

W 12 artykułach na 60 analizowanych odniesienia eksplicite do teorii i pojęć wypracowanych na gruncie glottodydaktyki lub glottodydaktyki i nauk pokrewnych przy adaptacji tych ostatnich do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki mają na celu zdefiniowanie usytuowania epistemologicznego, w jakie wpisuje się własne badanie empiryczne (A. Niżegorodcew 1994, P. Wolski 2000, D. Wiśniewska 2001a, D. Wiśniewska 2001b, S. Adamczak-Krysztofowicz 2004, J. Górecka 2004, D. Gabryś-Barker 2006, A.D. Jarząbek 2007, J. Górecka 2009, P. Wolski 2010, M. Karolczuk 2010, S. Adamczak-Krysztofowicz 2006), a w jednym przypadku (M. Wysocka 2003) chodzi o uzasadnienie postulowanych przez autorkę artykułu badań naukowych. Inna autorka odwołuje się ogólnie do teorii glottodydaktycznych na temat cech dobrego nauczyciela JO w celu zaprezentowania jego modelowych kompetencji w formie wywodu eksperckiego i przy przywołaniu konkretnych publikacji glottodydaktycznych tylko w bibliografii (H. Komorowska 1993).

W 15 artykułach odniesienia eksplicite do teorii i pojęć wypracowanych na gruncie glottodydaktyki lub glottodydaktyki i nauk pokrewnych przy adaptacji tych ostatnich do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki są ukierunkowane na zdefiniowanie usytuowania epistemologicznego, w jakie wpisują się realizowane lub postulowane koncepcje kształcenia (A. Jaroszewska 2004, E. Gajewska/ M. Sowa 2010, H. Mrozowska 1998, I. Orchowska 2010, A. Jankowska 2003, E. Zawadzka 2004, K. Myczko 2004, W. Wilczyńska 2004, S. Adamczak-Krysztofowicz 2004, A. Niżegorodcew 2004, A. Strzałka 2004, M. Sawicka 1990, P. Płusa 1993, E. Zawadzka 1996, E. Zawadzka 1998).

Warto tutaj zauważyć, że samo pojęcie teorii jest różnie rozumiane przez autorów analizowanych artykułów. Dla przykładu, E. Zawadzka (2004), definiując integrację w nauczaniu JO, przywołuje m.in. teorię wielostronnego kształcenia W. Okonia, bazującą na osiągnięciach współczesnej psychologii i pedagogiki i odnoszącą się do całego procesu kształcenia. A. Jankowska (2003) przywołuje modele stosowane w kształceniu nauczycieli JO, takie jak model porównujący proces stawania się nauczycielem do nauki rzemiosła, model oparty na zastosowaniu wiedzy teoretycznej zdobytej podczas studiów w praktyce, czy model refleksyjny. J. Górecka (2009) sytuuje swoją refleksję na temat roli nauczającego w procesach konstruowania wiedzy przez studentów w perspektywie dydaktyki autonomizującej, zwanej również systemem półautonomii. Z kolei E. Gajewska i M. Sowa (2010) przywołują w ramach teorii ogólnych na temat nauczania JO dla potrzeb zawodowych, koncepcję tzw. subjęzyków zawodowych jako metodę planowania kursu opartą na analizie frekwencyjnej, metodę analizy potrzeb, a także podejście zadaniowe.

Już te cztery przywołane powyżej przykłady pozwalają wyróżnić cztery odmienne znaczenia pojęcia *teoria* w polskim dyskursie glottodydaktycznym:

- (1) teoria jako pewna filozofia kształcenia;
- (2) teoria jako modelowanie naukowe rzeczywistości empirycznej;
- (3) teoria jako zarazem podejście praktyczne do kształcenia nauczycieli JO i poznawcze, obejmujące aparat pojęciowy pozwalający na spójną interpretację rzeczywistości (w przypadku dydaktyki autonomizującej na ten aparat pojęciowy składają się m.in. takie pojęcia, jak: osobista kompetencja komunikacyjna, osobisty styl komunikacyjny, wrażliwość językowo-komunikacyjna);
- (4) teorie jako metody i podejścia do nauczania mające na celu u efektywnienie procesu kształcenia językowego, bez ukierunkowania na cele poznawcze.

Ponadto, większość autorów rozgranicza poznanie naukowe od intuicyjnego, ale w przypadku trzech publikacji (A. Niżegorodcew 2000, 2004, A. Strzałka 2004) w przywołanych przez autorki postulatach trudno oddzielić ich poglądy osobiste od twierdzeń zaczerpniętych z teorii naukowych. I tak, A. Strzałka (2004: 8–9), pisząc o postulatach dotyczących miejsca kultury w nauczaniu JO, które należy jej zdaniem uświadomić przyszłym i praktykującym nauczycielom, opiera się na naukowej literaturze przedmiotu, którą prezentuje w bibliografii, ale jednocześnie sugeruje, że są one oparte na wynikach badań własnych i na jej doświadczeniu w pracy z nauczycielami i studentami.

Poza tym, tylko w 11 publikacjach (A. Niżegorodcew 1994, P. Wolski 2000, D. Wiśniewska 2001a, D. Wiśniewska 2001b, S. Adamczak-Krysztofowicz 2004, J. Górecka 2004, D. Gabryś-Barker 2006, A.D. Jarząbek 2007, J. Górecka 2009, P. Wolski 2010, M. Karolczuk 2010) na 60 mamy do czynienia z odnoszeniem się przez autorów do teorii

i pojęć wypracowanych na gruncie glottodydaktyki i nauk pokrewnych przy ich adaptacji do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki wraz z ich wyjaśnieniem w celu zdefiniowania usytuowania epistemologicznego, w jakie wpisuje się badanie empiryczne prezentowane w danym artykule. Jeśli dążymy do dialogu naukowego wewnątrz wspólnoty glottodydaktycznej, to takie usytuowanie powinno być, moim zdaniem, traktowane jako modelowe. Nie jest ono jednak uwzględnione w kryteriach oceny tekstów publikowanych w „Neofilologu”, o czym już była mowa w niniejszym artykule.

Jednocześnie, w dwóch publikacjach tej samej autorki (W. Wilczyńska 1998, 1999) teorie naukowe są implikowane w jej eksperckim wywodzie, ale bez ich omówienia eksplicite i bez przywołania konkretnych publikacji naukowych w tekście i w bibliografii. W pierwszym z artykułów W. Wilczyńska (1998) podejmuje się próby usystematyzowania swojej wizji kompetencji absolwenta Nauczycielskiego Kolegium Językowego, starając się podkreślić walory kształcące pracy dyplomowej. Prezentując koncepcję tej pracy autorka przywołuje takie kluczowe pojęcia, jak: zdolność do teoretycznej refleksji nad praktyką szkolną, refleksyjne podejście w dydaktyce, model kompetencji zawodowych dyplomanta, ale bez ich definiowania w oparciu o konkretne źródła naukowe. Przywołuje również różne opinie znanych jej studentów i wykładowców na temat pracy dyplomowej, a także etapy współpracy pomiędzy nauczającym a studentem w przygotowywaniu pracy dyplomowej, które realizuje we własnej praktyce kształcenia nauczycieli. W drugim z artykułów W. Wilczyńska (1999) definiuje sukces w nauczaniu JO jako rezultat działania, które ma sprawić, aby uczący się odkrył swój własny styl komunikacyjny w JO, na miarę własnej osobowości, statusu i aspiracji. Tym samym, autorka sytuuje się w koncepcji naukowej dydaktyki autonomizującej, nawet jeśli nie powołuje się eksplicite na żadne publikacje naukowe na ten temat. Dorobek naukowy autorki, w tym jej liczne publikacje naukowe na temat autonomii w nauczaniu/uczeniu się JO, pozwala jednoznacznie zidentyfikować jej usytuowanie epistemologiczne w przywołanym artykule, ale o ile takie implikowanie teorii naukowych jest uzasadnione w eksperckim wywodzie znanego naukowca, nie jest to sposób sytuowania epistemologicznego dyskursu do zaakceptowania u wszystkich glottodydaktyków, a zwłaszcza u początkujących naukowców.

Tymczasem, jak wskazuje tabela poniżej, w 17 artykułach na 60 brakuje jakiegokolwiek odniesienia do teorii naukowych jako podstawy do usytuowania epistemologicznego prezentowanej koncepcji kształcenia i/lub badania empirycznego.

Sposoby na brak odniesienia się do teorii naukowych jako podstawy usytuowania epistemologicznego	Artykuły
(1) przywołanie teorii glottodydaktycznych jako przedmiotu kształcenia nauczycieli JO a nie jako teorii odniesienia dla autora artykułu w definiowaniu przez niego usytuowania epistemologicznego badania lub koncepcji kształcenia;	L. Piasecka 1996
(2) artykuły, które wpisują się tematycznie w glottodydaktyczny obszar badawczy, ale nie ma w nich odniesienia ani do teorii, ani do terminologii naukowej z zakresu glottodydaktyki, gdyż autorzy odnoszą się wyłącznie do publikacji metodycznych i/lub zaleceń metodyków odnośnie do konstruowania i ewaluacji programów nauczania przez nauczycieli JO;	H. Komorowska 1996, I. Marciniak 2004

(3) artykuły, w których autorzy odwołują się tylko do własnych doświadczeń zawodowych i poglądów subiektywnych własnych i/lub cudzych a nie do teorii naukowych;	H. Wiśniewska 1996, P. Płusa 1996, H. Stasiak 1998, M. Kusiak 2004, E. Bandura 2003
(4) artykuły, w których autorzy zaproponowali ujęcia problematyki oparte głównie na analizie dokumentów administracyjno-oświatowych, publikacji ogólnie-educacyjnych, rekomendacji ze strony MEN, MNiSW, Rady Europy itp., bądź odnoszą się do informacji prezentowanych na portalach edukacyjnych o charakterze popularno-naukowym ;	S. Wiśniewska 1998, W. Marciniak 1996, T. Siek-Piskozub 1996, M. Frankiewicz 1998, E. Gajewska 2005
(5) artykuły o charakterze informacyjnym, w których nie ma odniesienia do koncepcji naukowych;	K. Myczko/ T. Siek-Piskozub 1998, A. Niżegorodcew 2010
(6) artykuł, którego autor prezentuje zastosowaną w badaniu własnym metodologię badawczą, ale bez usytuowania epistemologicznego;	D. Krakowian 1998
(7) ogólna prezentacja metod i narzędzi badawczych do zastosowania w badaniach nad osobą nauczyciela JO, kiedy omówieniu kwestii metodologicznych nie towarzyszy usytuowanie epistemologiczne.	M. Wysocka 2009

Tabela 2. Sposoby na brak odniesienia się do teorii naukowych jako podstawy usytuowania epistemologicznego

Usytuowanie epistemologiczne, a tym samym konceptualizacja problemu będącego przedmiotem refleksji i/lub badania empirycznego oparciu o dostępne teorie naukowe, nie stanowi zatem integralnej części wywodu wszystkich autorów piszących na temat kształcenia nauczycieli JO na łamach „Neofilologa”.

Tymczasem, jak zauważają W. Wilczyńska i A. Michońska-Stadnik (2010: 89), badania naukowe są o tyle przydatne, o ile pozwalają nam wyjść poza nasze bezpośrednie, czyli potoczne postrzeganie rzeczywistości nauczania/uczenia się J2. O ile bowiem spontaniczne postrzeganie ogranicza się zazwyczaj do dość powierzchownego obrazu danego stanu faktycznego, o tyle teorie naukowe pozwalają na ogląd konfiguracji czynników i procesów, które zachodzą w rzeczywistości empirycznej.

3. W stronę optymalizacji dialogu wewnątrz glottodydaktycznej wspólnoty naukowej

Wstępne rezultaty metaanalizy polskiego dyskursu na temat kształcenia nauczycieli JO pozwalają wysunąć wniosek, że aktualnie brakuje jednego wspólnego modelu dyskursywnego osadzenia epistemologicznego dla koncepcji kształcenia i badań empirycznych, który powinni stosować autorzy artykułów glottodydaktycznych i który byłby również znaczącym wsparciem dla recenzentów publikacji naukowych. Co więcej, koncentrowanie się na celach praktycznych przez autorów publikacji glottodydaktycznych często odbywa się kosztem definiowania przedmiotu ich refleksji naukowej i procesów modelowania przedmiotu badań własnych.

O ile złożoność, wieloaspektowość i interdyscyplinarność przedmiotu naukowej refleksji glottodydaktycznej uzasadnia wielość punktów widzenia w obszarze kształcenia nauczycieli JO, o tyle dialog naukowy wewnątrz wspólnoty glottodydaktycznej zyskałby na pewno na jakości, jeśli udałoby się wypracować standardy odnośnie do sytuowania epistemologicznego dyskursu w artykułach publikowanych na łamach specjalistycznych czasopism naukowych poświęconych problematyce kształcenia językowego.

Uwzględnienie w ocenie takich publikacji kryterium odnoszącego się do usytuowania epistemologicznego ze strony autorów skłoniłoby również tych ostatnich do bardziej świadomego podejścia do kwestii metaglottodydaktycznych, a w dalszej perspektywie mogłoby przyczynić się do rozwoju badań metaglottodydaktycznych, tak znaczących dla autonomii poznawczej glottodydaktyki.

Oczywiście metapojęcia i metakategorie w obszarze glottodydaktyki, a zwłaszcza pojęcie teorii naukowej, wciąż wymagają doprecyzowania na gruncie badań metaglottodydaktycznych. Ponadto wyniki tych metabadań powinny być uwzględniane w procesie kształcenia glottodydaktyków jako naukowców, a w pewnym zakresie także w kształceniu nauczycieli-praktyków, których samodoskonalenie zawodowe powinno odbywać się m.in. poprzez krytyczną lekturę publikacji naukowych.

Jeśli chodzi o same kryteria naukowości wypracowane dla glottodydaktyki, to powinny one wpisać się w heterogeniczny model funkcjonowania tej nauki empirycznej, który uwzględniałby wielopłaszczyznowy, wielowymiarowy i wieloparadygmatyczny charakter teorii glottodydaktycznej i sposobów jej konstruowania. Zbyt rygorystyczne podejście do kryteriów prowadziłoby do wykluczenia części publikacji z obszaru naukowego glottodydaktyki i nie pozwoliłoby uwzględnić rzeczywistego stanu jej autonomii poznawczej, a tym bardziej poszczególnych etapów jej rozwoju jako nauki. Model ten powinien uwzględnić obszary wiedzy konstruowanej w obszarze glottodydaktyki na pięciu różnych poziomach badawczych, a także odzwierciedlać rzeczywisty stan rozwoju glottodydaktyki jako nauki względnie autonomicznej.

Takie zróżnicowanie w zakresie źródeł wiedzy glottodydaktycznej, podobnie jak zróżnicowanie tematyczne w poszczególnych zakresach badawczych powinno być jednocześnie równoważone poprzez wypracowanie kategorii metanaukowych, a zwłaszcza metapojęć wspierających dialog pomiędzy poszczególnymi naukowcami. Innymi słowy, nie chodzi o nadanie glottodydaktyce jednolitego charakteru naukowego, ale o budowanie powiązań pomiędzy poszczególnymi koncepcjami i badaniami empirycznymi prowadzonymi przez poszczególnych glottodydaktyków na drodze merytorycznej komunikacji pomiędzy nimi. Otóż warunkiem sine qua non merytorycznej komunikacji naukowej jest wzajemne rozumienie się jej uczestników, a takowe na poziomie dyskursu odnoszącego się do złożonego przedmiotu, jakim jest kształcenie językowe i kształcenie nauczycieli JO, możliwe jest w przypadku formułowania eksplicite swego stanowiska epistemologicznego przez autorów publikacji naukowych. Wiąże się to również z odniesieniem przedmiotu ich refleksji naukowej do ogólnej problematyki glottodydaktycznej i z zasygnalizowaniem koncepcji glottodydaktyki, jakiej są zwolennikami.

Wydaje się zatem, że kryteria naukowości właściwe dla glottodydaktyki powinny stanowić na tyle szeroki wachlarz możliwości, aby sankcjonowały różnorodność spojrzeń, stanowisk i kontekstów glottodydaktycznych, a jednocześnie powinny przyczynić się do uporządkowania procesów transferencji wiedzy glottodydaktycznej w dyskursie i do zoptymalizowania dialogu wewnątrz glottodydaktycznej wspólnoty naukowej.

Wielość podejść w glottodydaktyce jest jak najbardziej uzasadniona, członkowie wspólnoty glottodydaktycznej powinni zatem orientować się w różnych paradygmatach naukowych, definiować w swoim dyskursie założenia epistemologiczne koncepcji naukowych, do których się odwołują, operując przy tym w spójny sposób pojęciami meta-naukowymi.

Bibliografia

- Bachelard, G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris.
- Bañcerowski, J. (1975), *Is metaglottodidactics necessary?*, (w:) *Glottodidactica* 8, 21–26.
- Beacco, J.-C. (2014), *Pour une gestion de la complexité en didactique du français et des langues*, (w:) J. Aguilar/ C. Brudermann/ M. Leclère (red.), *Langues, cultures et pratiques en contexte: Interrogations didactiques*. Paris, 315–331.
- Dakowska, M. (1987), *Czym jest a czym nie jest teoria glottodydaktyczna*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 8, 7-17.
- Dakowska, M. (2010), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzywaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, (w:) *Neofilolog* 34, 9–19.
- Dakowska, M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa.
- Grucza, F. (1978), *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa, 7–26.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Kneller, G.F. (1971/1964), *Introduction to the Philosophy of Education*. New York.
- Komorowska, H. (1982), *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa.
- Kozłowska, Z. (2007), *O przekładzie tekstu naukowego (na materiale tekstów językoznawczych)*. Warszawa.
- O'Connor, J.D. (1957), *An Introduction to the Philosophy of Education*. London.
- Orchowska, I. (2013), *De la communication spécialisée à l'intérieur de la communauté glottodidactique polonaise. Conceptualisation de l'objet de la discipline scientifique et de son interdisciplinarité*, (w:) E. Wąsikiewicz-Firlej/ H. Lankiewicz (red.), *From classroom to workplace: advances in applied linguistics*. Piła, 189–206.
- Orchowska, I. (2014), *De l'autonomie scientifique de la didactologie des langues étrangères en Pologne. L'analyse comparative des conceptions de trois épistémologues contemporains polonais de la discipline*, (w:) J.I. Ignacio Aguilar Río/ C. Brudermann/ M. Leclère (red.), *Complexité, diversité et spécificité: Pratiques didactiques en contexte*. Paryż, 181–195. (URL <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01099170>). [Pobrano 20.08.2015].
- Orchowska, I. (2015a), *O transferencji wiedzy naukowej i subiektywnych poglądów na temat kształcenia nauczycieli języków obcych na podstawie rezultatów metaanalizy artykułów opublikowanych na łamach „Neofilologa”*, (w:) *Lingwistyka Stosowana* 12, 81–96.
- Orchowska, I. (2015b), *De la nécessité des recherches méta-glottodidactiques au sein de la communauté polonaise des spécialistes dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, (w:) „*Glottodidactica*” 42/2, 169–184.
- Pfeiffer, W. (1977), *Toward a Theory of Glottodidactics*, (w:) *Kwartalnik Neofilologiczny* 24, 361-369.
- Reid, L.A. (1965), *Philosophy and the theory and practice of education*, (w:) R.D. Archambault (red.), *Philosophical Analysis and Education*. London, 17–37.
- Stern, H.H. (1983/1984), *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford.

- Wilczyńska, W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*, (w:) Neofilolog 34, 21–35.
- Wilczyńska, W./ A. Michońska-Stadnik (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków.
- Zawadzka, E. (2004), Integracja w nauczaniu języków obcych – zarys problematyki, (w:) Neofilolog 24, 6–13.

Aneks – lista publikacji będących przedmiotem metaanalizy

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2004) *Teksty autentyczne jako źródło interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) Neofilolog 25, 36–42.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2006), *Miejsce i rola nauczania interkulturowego na studiach germanistycznych i w kolegiach nauczycielskich w Polsce. Prezentacja wybranych wyników badań empirycznych*, (w:) Neofilolog 28, 25–32.
- Bandura, E. (2003), *Rola nauczyciela języków obcych w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów szkół średnich*, (w:) Neofilolog 23, 63–69.
- Bielicka, M. (2013), *Kompetencje nauczyciela języka obcego w przedszkolu immersyjnym. Przygotowanie studentów kierunków neofilologicznych do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu dwujęzycznym*, (w:) Neofilolog 40/2, 251–263.
- Burlińska, W. (2009), *Dyskurs edukacyjny w kształceniu przyszłych nauczycieli*, (w:) Neofilolog 33, 169–183.
- Frankiewicz, M. (1998), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych na przykładzie kształcenia nauczycieli na Uniwersytecie w Ostrawie*, (w:) Neofilolog 16, 40–44.
- Gabryś-Barker, D. (2006), *Nauczyciele (jeszcze) nieprofesjonalni: diagnoza problemów (badania kwestionariuszowe)*, (w:) Neofilolog 29, 90–100.
- Gajewska, E. (2005), *Kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkoły*, (w:) Neofilolog 27, 25–30.
- Gajewska, E./ M. Sowa (2010), *Metodologia konstrukcji kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych*, (w:) Neofilolog 35, 243–253.
- Górecka, J. (2004), *Rola nauczającego w procesach konstruowania wiedzy przez studentów kierunków filologicznych podczas seminariów magisterskich*, (w:) Neofilolog 25, 59–68.
- Górecka, J. (2009), *Wprowadzanie elementów nauczania hybrydowego w kształceniu językowym; uzasadnienie dydaktyczne oraz główne wyzwania dla nauczyciela*, (w:) Neofilolog 33, 41–52.
- Górska, W. (2009), *Narzędzie web 2.0 w codziennej pracy nauczyciela języków obcych*, (w:) Neofilolog 33, 197–203.
- Jankowska, A. (2003), *Wykładowcy w kolegiach językowych wzorem dla przyszłych nauczycieli*, (w:) Neofilolog 23, 28–35.
- Jaroszewska, A. (2004), *Docenić dziecięcy świat – ku nauczaniu zintegrowanemu. Geneza kształcenia zintegrowanego a nauczanie języków obcych dzieci*, (w:) Neofilolog 24, 14–23.
- Jarząbek, A.D. (2007), *O nastawieniu nauczycieli do samooceny uczących się*, (w:) Neofilolog 30, 43–54.
- Karolczuk, M. (2010), *O wybranych aspektach determinujących nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego (drugiego obcego) – wnioski z badań*, (w:) Neofilolog 35, 185–194.
- Karpińska-Szaj, K. (2004), *Integracja dziecka głuchego w klasie językowej*, (w:) Neofilolog 24, 33–40.

- Kiliańska-Przybyło, G. (2009), *Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku*, (w:) *Neofilolog* 33, 65–75.
- Komorowska, H. (1993), *Rola i styl kierowania a sukces zawodowy nauczyciela języka obcego*, (w:) *Neofilolog* 6, 7–16.
- Komorowska, H. (1996), *Kryteria konstrukcji i ewaluacji programów nauczania*, (w:) *Neofilolog* 12, 13–19.
- Krakowian, D. (1998), *Teaching Foreign Language Methodology – time for modifications*, (w:) *Neofilolog* 16, 22–27.
- Kusiak, M. (2004), *Problem integracji w organizowaniu praktyk pedagogicznych*, (w:) *Neofilolog* 25, 69–74.
- Majer, J. (2009), *Analiza dyskursu na lekcji języka obcego*, (w:) *Neofilolog* 32, 99–114.
- Majewski, W. (1991), *Programowanie neurolingwistyczne w kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 3, 73–78.
- Marciniak, M. (1996), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych w województwie sieradzkim*, (w:) *Neofilolog* 13, 31–34.
- Marciniak, I. (2004), *O integracji sprawności językowych w programie kształcenia nauczycieli języka niemieckiego*, (w:) *Neofilolog* 24, 58–62.
- Mrozowska, H. (1998), *Developing a course in literature for teacher trainees*, (w:) *Neofilolog* 16, 28–33.
- Myczko, K. (2004), *Koncepcja integracyjna w dydaktyce drugiego języka obcego i praktyka szkolna*, (w:) *Neofilolog* 24, 52–57.
- Myczko, K./ T. Siek-Piskozub (1998), *Kształcenie absolwentów NJKO na dwuletnich studiach magisterskich w zakresie filologii angielskiej i niemieckiej w Poznaniu*, (w:) *Neofilolog* 16, 54–55.
- Nizęgorodcew, A. (1994), *Konserwatyzm i innowacja w nauczaniu języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 8, 20–26.
- Nizęgorodcew, A. (2000), *Expectations and realities – a teacher training course focused on young learners*, (w:) *Neofilolog* 19, 91–96.
- Nizęgorodcew, A. (2004), *Kształcenie kompetencji socjokulturowej nauczycieli a nauczanie języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji*, (w:) *Neofilolog* 24, 63–68.
- Nizęgorodcew, A. (2010), *Europejskie nauczycielskie studia magisterskie (EMETT) – moduły interkulturowe*, (w:) *Neofilolog* 35, 235–241.
- Orchowska, I. (2010), *Konstruowanie projektu pracy dyplomowej jako element kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 34, 111–122.
- Pamuła, M. (2005), *Boîte à lettres (primary letter box), czyli przygotowanie nauczycieli do nauczania czytania w języku obcym w myśl koncepcji zindywidualizowanego nauczania przy wykorzystaniu technik multimedialnych*, (w:) *Neofilolog* 27, 79–83.
- Piasecka, L. (1998), *Pre-service teacher training: suggestions for M.A. degree seminars and theses*, (w:) *Neofilolog* 12, 36–40.
- Płusa, P. (1992), *Doskonalenie umiejętności zawodowych nauczyciela języka francuskiego*, (w:) *Neofilolog* 4, 74–77.
- Płusa, P. (1993), *Warunki efektywnego kształcenia nauczycieli wczesnego nauczania języka francuskiego (na przykładzie kolegium w Sosnowcu)*, (w:) *Neofilolog* 6, 25–28.
- Płusa, P. (1996), *Walory poznawcze i kształcące czynności w ramach seminarium dyplomowego studentów III roku NKJF*, (w:) *Neofilolog* 13, 57–58.

- Sawicka, M. (1990), *Zastosowanie magnetowidu w kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 2, 71–75.
- Siek-Piskozub, T. (1996), *Rola organizacji nauczycieli języków obcych w doskonaleniu zawodowym nauczycieli*, (w:) *Neofilolog* 13, 64–68.
- Stańczyk, J. (2010), *Poprzez refleksję do postawy refleksyjnej przyszłego nauczyciela języka obcego – trudności w interpretacji badania w działaniu*, (w:) *Neofilolog* 34, 159–167.
- Stasiak, H. (1998), *Perspektywy zawodowe absolwentów Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych*, (w:) *Neofilolog* 16, 6–12.
- Strachanowska, I. (1998), *Foreign Language Teachers – selected problems of self-estimation*, (w:) *Neofilolog* 16, 45–53.
- Strzałka, A. (2004), *Zintegrowanie nauczania języka i kultury*, (w:) *Neofilolog* 25, 6–9.
- Widła, H. (2003), *Wykorzystanie wyników opracowań statystycznych w pracy nauczyciela na przykładzie egzaminów gimnazjalnych i próbnych matur*, (w:) *Neofilolog* 23, 88–94.
- Wilczyńska, W. (1998), *Praca dyplomowa – cele i koncepcje*, (w:) *Neofilolog* 16, 13–21.
- Wilczyńska, W. (1999), *Kształcenie do autonomii w językach obcych a problem wzorców i imitacji*, (w:) *Neofilolog* 18, 18–24.
- Wilczyńska, W. (2004), *O mediacji interkulturowej na przykładzie praktyk w zakresie gościnności w Europie*, (w:) *Neofilolog* 24, 69–79.
- Wiśniewska, H. (1996), *Miejsce czasopisma w kształceniu, doskonaleniu i doskonaleniu nauczycieli języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 12, 41–45.
- Wiśniewska, S. (1998), *System studiów dwukierunkowych – propozycja zmian w kształceniu nauczycieli JO*, (w:) *Neofilolog* 16, 34–39.
- Wiśniewska, D. (2001a), *Rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia*, (w:) *Neofilolog* 20, 52–57.
- Wiśniewska, D. (2001b), *Oczekiwania osób uczących się wobec nauczyciela*, (w:) *Neofilolog* 20, 58–63.
- Witkowska, M. (2010), *Zastosowanie protokołu głośnego myślenia i retrospekcji w badaniach autorefleksji przyszłych nauczycieli języka angielskiego*, (w:) *Neofilolog* 34, 147–157.
- Wolski, P. (2000), *Rola teorii subiektywnych w badaniach autonomii uczenia się języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 19, 51–59.
- Wolski, P. (2010), *Indywidualne teorie na temat nauczania na odległość*, (w:) *Neofilolog* 34, 287–289.
- Wysocka, M. (2003), *Możliwości badań empirycznych w glottodydaktyce*, (w:) *Neofilolog* 23, 95–100.
- Wysocka, M. (2009), *Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela JO*, (w:) *Neofilolog* 32, 139–149.
- Zawadzka, E. (1996), *Działania innowacyjne a kształcenie nauczycieli*, (w:) *Neofilolog* 13, 23–30.
- Zawadzka, E. (1998), *Przemiany edukacyjne a kształcenie nauczycieli języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 17, 6–15.
- Zawadzka, E. (2004), *Integracja w nauczaniu języków obcych – zarys problematyki*, (w:) *Neofilolog* 24, 6–13.