

**Małgorzata Bielicka**

*Kolegium Języków Obcych  
Poznań UAM*

---

**AKTYWACJA PAMIĘCI  
AUTOBIOGRAFICZNEJ JAKO  
JEDEN Z CZYNNIKÓW  
WSPIERAJĄCYCH AFEKTYWNE  
UCZENIE SIĘ NA LEKCJI  
JĘZYKA OBCEGO**

**Activation of autobiographical memory as a factor  
supporting affective learning in FLL**

The present paper focuses on one of the theories supporting affect in foreign language learning, namely the theory of autobiographical memory. In contrast to mother tongue use, interaction during a foreign language lesson is a one-dimension-phenomenon taking place „here and now” that does not register in the personal history of the learner. Activation of the autobiographical memory could overcome these limitations. After the presentation of the characteristics of autobiographical memory, such as the emotional index and its relation to the time and place of the situation, the ways of activating it during foreign language lessons will be described.

## **1. Wstęp**

Niniejszy artykuł jest próbą spojrzenia na język obcy jako jeden z elementów tworzenia narracji, czyli tekstu strukturyzującego osobiste doświadczenie. Gdy uczymy się języka ojczystego, wtapia się on w indywidualną historię człowieka i łączy to, co nowe z tym, co stare, minione, przeszłe. „Natomiast gdy mówimy w języku obcym, wszystko staje się terażniejszością, ponieważ uczący się nie posiadają w języku obcym milczących wspomnień odnoszących się do osobistej, a także społecznej – przefiltrowanej zawsze przez tę osobistą – historii. Stąd też język obcy będzie lub jest dla uczącego się zjawiskiem jednowymiarowym, zjawiskiem «tu i teraz»” (Schwerdtfeger 1996: 437, tłum. M.B.). Czynnikiem, który mógłby chociaż

częściowo zniwelować powyżej wspomnianą jednowymiarowość procesu nauczania języka obcego jest afektywność. Przeżycia w procesie dydaktycznym (tutaj: próba stworzenia epizodów o charakterze autobiograficznym) mogłyby wpisać się autentycznie w indywidualną narrację życiową osoby uczącej się. Teoria związana z pamięcią autobiograficzną bardzo mocno wspiera narracyjno-antropologiczną perspektywę uczenia się j. obcego i legitymizuje afektywność w procesie uczenia i nauczania języka obcego.

## 2. Krótki historyczny rys afektywności w glottodydaktyce

Afektywność na lekcji języka obcego nie należy do zjawisk odkrywanych dopiero w ostatnich dekadach przez glottodydaktyków. Motyw przeżycia bardzo głęboko podkreślali już reformatorzy czasów reform jak Viëtor w znanej publikacji *Quousque tandem* (1882). Nadanie większego znaczenia wszelkim przejawom afektywnym na lekcjach j. obcego postulują zdecydowanie dydaktycy nurtu humanistycznego jak Moskowitz (1978) czy Stevick (1990). Zainteresowanie afektywnością widoczne jest także w tak zwanych metodach alternatywnych utworzonych na fali nurtu humanistycznego, charakteryzujących się holistycznym ujęciem tzn. uwzględnieniem w procesie uczenia zarówno sfery intelektualnej ucznia jak i sfery afektywnej (Baur 1990, Ortner 1998, Anisimowicz 2000). Także w glottodydaktyce polskiej ostatnich dekad wybrane aspekty afektywności stały się przedmiotem rozważań teoretycznych ujętych w formie większych publikacji (Komorowska 1978, Siek-Piskozub 1995, Siek-Piskozub i Wach 2006, Wojtynek-Musik 2001). W Niemczech badania nad afektywnością w nauczaniu języków obcych przeprowadzono w latach 80tych i 90tych. Najbardziej znane są publikacje Apelta (1996a,1996b) oraz Apelta i Koerniga (1994). W ostatnich latach rozległe badania nad motywacją prowadzi Riemer (2005).

## 3. Teorie argumentujące za włączeniem przeżycia w proces uczenia się i nauczania

Nauki referencyjne glottodydaktyki dostarczyły już wiele teorii wskazujących na wagę emocji w życiu człowieka. Poniżej przedstawiam krótkie ujęcie kilku z nich.

*Umysł a emocje* – Psychologia końca XX wieku i początków XXI wykazuje, że „chłodny” umysł nie istnieje i nie należy mówić o rozdzielności umysłu i emocji (Kolańczyk 2004). „Umysł bez emocji nie można nazwać umysłem. Jest on duszą z lodu – zimną istotą, która nie ma żadnych pragnień, lęków, smutków, nie odczuwa cierpień ani przyjemności” (LeDoux 2000:28). Podobnie Damasio (2002:9): „Sugeruję jedynie, iż pewne aspekty procesów emocjonalnych i uczuciowych są niezbędne do funkcjonowania racjonalności. W najlepszym przypadku uczucia popychają nas we właściwym kierunku, prowadząc do odpowiedniego miejsca w przestrzeni decyzyjnej, w którym możemy właściwie wykorzystać

narzędzia naszej logiki [...]. Tak więc emocje, uczucia i regulacja biologiczna, uczestniczą w tworzeniu umysłu, a najprostsze funkcje organizmu splatają się z najbardziej wyrafinowanymi poziomami intelektu”.

*Selektywny wpływ emocji.* Selektywny wpływ emocji badał Brower, który twierdzi, że przy przetwarzaniu informacji uczucia osoby działają niczym selekcyjny filtr. Filtr ten jest przepuszczalny dla materiału, który współgra z nastrojem percepującego, natomiast nieprzepuszczalny dla materiału nie przystającego do jego nastroju. Ważnymi czynnikami wpływającymi na wydajność pamięci są intensywne uczucia przy przyswajaniu informacji i duży stopień ważności materiału. Zapominanie spowodowane jest przede wszystkim niską subiektywną oceną relewancji materiału jak i brakującą uwagą przy jego uczeniu się (Edelmann 1996).

*Krashen's monitor theory.* Modelem, który zdecydowanie podkreśla dużą rolę czynników afektywnych w akwizycji języków obcych jest teoria Krashena. Glottodaktycy nie ograniczają występowania filtra afektywnego tylko do nieświadomych procesów akwizycji, lecz jego istnienie podkreślają także w procesach uczenia się języka obcego, czego wynikiem jest ciągle powrót do badań nad rolą motywacji (Siek-Piskozub 1995, Dörnyei 2002),

*Funkcjonowanie obu półkul mózgu.* Badania nad funkcjonowaniem obu półkul mózgowych ujawniły zdecydowane ich specjalizacje funkcjonalne. Podkreśla się, że prawa półkula mózgowa odpowiedzialna m.in. za wyobraźnię, marzenia, intuicję, zdolności muzyczne, czy plastyczne czyli funkcje związane ze sferą emocjonalną człowieka, spełnia równie ważne funkcje, które nie powinny być zaniebdywane w procesie uczenia się (Vester 1998).

*Psychologia humanistyczna.* Uzasadnienie afektywnego podejścia do nauczania dostarcza także psychologia potrzeb, szczególnie podejście humanistyczne, reprezentowane przez Abrahama Masłowa. Swoją teorię motywacji oparł on na tzw. hierarchii potrzeb – odnoszących się do sfery zarówno intelektualnej jak i emocjonalnej jak np.: potrzeba przynależności i miłości, potrzeba szacunku, pragnienia wiedzy i rozumienia, potrzeby estetyczne oraz potrzeby samourzeczywistnienia się (Maslow 1990).

*Koncepcja Inteligencji Wielorakich Gardnera* dostarcza również przesłanki do wprowadzenia większej emocjonalności na teren szkoły. W jej ujęciu inteligencja to „zdolność rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów, które mają konkretne znaczenie w danym środowisku czy kontekście kulturowym lub społecznym” (Gardner 2002: 36). Wg Gardnera istnieją następujące inteligencje: muzyczna, cielesno-kinestetyczna, logiczno-matematyczna, językowa, przestrzenna, interpersonalna oraz intrapersonalna. Tak duży repertuar rodzajów inteligencji uczniów – także związanych z emocjonalnym wymiarem człowieka – powinien zmuszać szkołę do formułowania celów wielopłaszczyznowego rozwoju ucznia.

*Inteligencja emocjonalna.* Psychologowie postulują konieczność rozwijania inteligencji emocjonalnej uczniów jako umiejętności nieodzownej w życiu każdego człowieka. W skład inteligencji emocjonalnej wchodzi takie umiejętności jak: znajomość własnych emocji, kierowanie emocjami, zdolność motywowania się,

rozpoznawanie emocji u innych oraz nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi (Sternberg i Salovey za Goleman 1997).

*Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży* wskazuje na dużą potrzebę wyrażania swoich emocji przez dzieci i młodzież (Obuchowska 2001, Iluk 2002).

*Pamięć autobiograficzna jako jeden z systemów pamięci długotrwałej*. Rozważania tej teorii podejmuję w kolejnych rozdziałach.

#### 4. Aktywizacja pamięci autobiograficznej

Pamięć może być definiowana jako zdolność umysłu do przechowywania i wydobycia informacji (Zimbardo i Gerrig 2008: 232) lub jako mechanizm przenoszący doświadczenie świata zewnętrznego do struktury systemu nerwowego organizmu (Markowitsch i Welzer 2005: 12). Ta druga definicja wydaje się być na potrzeby procesów glottodydaktycznych bardziej trafna, gdyż podkreśla kompletność procesów biologicznych, społecznych i psychicznych człowieka. Lekcja języka obcego to przecież praca z uczniem wyposażonym w indywidualne cechy poznawcze i socjo-afektywne, jak i o różnym zapleczu genetycznym.

W psychologii pamięci opisywane są także 3 procesy mentalne warunkujące przypomnianie sobie jakiegoś doświadczenia po pewnym czasie: kodowanie, przechowywanie i wydobywanie. Kodowanie to proces, dzięki któremu informacja o bodźcu zostanie przekształcona w specyficzny kod neuronalny. Przechowywanie to utrzymywanie informacji w pamięci przez pewien czas, natomiast wydobywanie to proces uzyskiwania dostępu do przechowywanej informacji (Zimbardo 1999). Niezależnie od wspomnianych powyżej procesów mentalnych związanych z pamięcią stworzony został model 3 systemów pamięciowych składających się z pamięci sensorycznej, krótkotrwałej i długotrwałej. Do pamięci długotrwałej Markowitsch, Walzer i Tulving (Markowitsch i Walzer 2005) zaliczają następujące podsystemy: pamięć proceduralną, priming, sensoryczną (percepcyjną), semantyczną i epizodyczną.

##### 4.1. Pamięć autobiograficzna<sup>1</sup>

Pamięć autobiograficzna jest tym, co odróżnia człowieka od naczelnych i innych ssaków. Jest ona zdolnością powiedzenia „ja” i rozumienia pod tym pojęciem

---

<sup>1</sup> Różnica pomiędzy często zamiennie używanymi pojęciami pamięć epizodyczna a pamięć autobiograficzna polega na tym, że „pamięć autobiograficzna odnosi się do zdarzeń, które wystąpiły w osobistej historii jednostki, natomiast pamięć epizodyczna odnosi się do wszystkich zdarzeń z przeszłości” (Maruszewicz 2001: 179). Przypominanie sobie wszelkich przeżyć dotyczących pierwszego dnia w szkole należy do pamięci autobiograficznej, natomiast przypomnianie sobie sławnego gestu Kozakiewicza na Olimpiadzie w Moskwie należy do pamięci epizodycznej. Ponieważ właściwości pamięci autobiograficznej i epizodycznej w dużej mierze pokrywają się, można w rozważaniach pamięci autobiograficznej posłużyć się opisami pamięci epizodycznej.

jedynej w swoim rodzaju osoby, która posiada szczególną historię życia, świadomą teraźniejszość i możliwą przyszłość. W ujęciu bardziej abstrakcyjnym pamięć autobiograficzna umożliwia usytuowanie indywidualnej egzystencji w kontinuum czasowo-przestrzennym, a więc zdolność spojrzenia w przeszłość. Z kolei zdolność mentalnych podróży stanowi prawdopodobnie podstawę orientacji na działanie w przyszłości. To, czego człowiek się nauczył i doświadczył może zostać wykorzystane do kształtowania i planowania przyszłości (Markowitsch i Welzer 2005:12).

#### 4.1.1. Rozwój pamięci autobiograficznej człowieka

W pierwszym okresie życia dziecka procesy uczenia odbywają się dzięki zdolności do habituacji czyli przyzwyczajania się do powracającego tego samego bodźca. Z czasem rozszerzają się możliwości eksploracji świata dziecka dzięki warunkowaniu klasycznemu i operacyjnemu (trzymiesięczne dzieci są w stanie nauczyć się wprawiać w ruch zabawkę zawieszoną nad ich łóżeczkiem i przywiązaną do ich nogi). Około 6 miesiąca życia dziecko rozszerza swoje możliwości uczenia się dzięki stopniowo rozwijającemu się zmysłowi wzroku, który u człowieka stanowi podstawę pamięci percepcyjnej. Wtedy to niemowlę nabywa umiejętność spostrzegania głębi czy odróżniania koloru. Krokiem milowym w rozwoju pamięci człowieka jest pojawienie się (w wieku 8-9 miesięcy) pamięci operacyjnej – pierwszej aktywnej formy przypominania sobie, która jest związana z nabyciem umiejętności spostrzeżenia stałości przedmiotu. Dzieci zaczynają rozumieć, że przedmiot w dalszym ciągu istnieje, nawet, gdy go stracą z oczu. Świadomość istnienia stałych obiektów uruchamia chęć do zdobywania informacji o nich i porządkowania ich w kategorie (Markowitsch i Welzer 2005).

Ogromnym skokiem w rozwoju pamięci autobiograficznej jest 9. miesiąc dziecka, w którym następuje inicjowanie przez nie procesów komunikacyjnych doprowadzających do opisywanego w psychologii zjawiska *dzielenia tematu* tzn. umiejętności skierowania uwagi innych na ten sam obiekt. Umiejętność ta jest podstawą intersubiektywności – zdolności widzenia świata oczami innych (umiejętności przejęcia perspektywy). W tym to okresie dziecko pozyskuje świadomość siebie jako osoby intencjonalnej. Aby do tego doszło, dziecko musi jednakże nauczyć się odpowiednio reagować emocjonalnie na obiekty świata, w który wrasta. Socjalizacja uczuć zaczyna się przede wszystkim za pośrednictwem matki, która w procesach komunikacyjnych, bogatych w wymiar afektywny, niesie informację, co w świecie jest dobre, bezpieczne i czego nie należy się bać, a co wprost przeciwnie – jest zjawiskiem zagrażającym. Wrażliwość matki jest więc podstawą procesów komunikacyjnych dziecka.

Na proces powstawania pamięci autobiograficznej składają się także takie fazy jak rozwój mowy (poprzez protokonwersacje, memory talk), umiejętność rozpoznawania siebie, przypominanie sobie wydarzeń i przyporządkowanie ich w czasie, rozpoznawanie kontekstu miejsca oraz dziecięca teoria umysłu, czyli

zdolność wnioskowania o stanach psychicznych innych ludzi i spostrzegania tych stanów jako przyczyn działania (Schaffer 2006). Ostatecznie można mówić o wykształceniu się pamięci autobiograficznej dopiero w trzecim roku życia dziecka. Dla rozwoju pamięci autobiograficznej niezwykle ważne są prawidłowo przebiegające procesy rozwojowe dziecka. Negatywne doświadczenia w formie przeżyć traumatycznych, notorycznego stresu, jak i nieprawidłowych procesów komunikacyjnych pomiędzy osobą odniesienia (najczęściej matką) a dzieckiem doprowadzają do „biologicznej rany”, (redukcja plastyczności hipokampa) uniemożliwiającej w dalszym życiu radzenie sobie z sytuacjami stresowymi oraz brak umiejętności synchronizacji afektu i kognicji (Markowitsch i Welzer 2005).

#### 4.1.2. Cechy pamięci autobiograficznej

Oprócz orientacji czasowo-przestrzennej wspomnianej przy podawaniu definicji, pamięć autobiograficzna charakteryzuje się również takimi cechami jak:

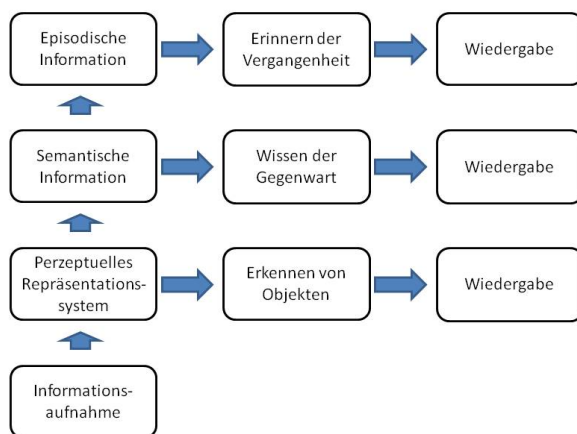
- odniesienie do „ja” osoby przypominającej sobie doświadczenie z przeszłości,
- emocjonalny indeks (wspomnienia posiadają albo pozytywny, albo negatywny wymiar)
- świadomość aktywizowania wspomnień – nie tylko sobie coś przypominamy, ale także jesteśmy świadomi tego faktu (Markowitsch i Welzer 2005).

Powyżej opisane cechy pamięci autobiograficznej posiadają duże znaczenie dla procesów uczenia na lekcji języka obcego. Odniesienie do „ja” osoby jest komplementarne z opisywanym w psychologii efektem autoreferencji, polegającym na tym, że informacje, które można powiązać z własną osobą, wydają się bogate w znaczenia. Skutkiem tego jest ich głębsze opracowanie w umyśle. Materiał wyuczony przy wykorzystaniu efektu autoreferencji w późniejszych próbach pamięciowych jest bez trudu wywoływany z pamięci długotrwałej. Efekt autoreferencji działa już wśród dzieci, które mają mniej niż dziesięć lat. Można go także zaobserwować – i to w silniejszym stopniu wśród młodzieży starszej jak i u dorosłych (Mietzel 2003: 217). Przeprowadzone przez autorkę niniejszego artykułu badanie nad personalizacją treści tematycznych na przedmiocie praktyczna nauka języka niemieckiego wśród studentów studiów neofilologicznych także potwierdza powyższe wyniki (Bielicka 2005; Bielicka 2006).

Kolejna cecha pamięci autobiograficznej – emocjonalny indeks przypominanych sobie treści kongruuje z wskazaniem na dużą rolę procesów afektywnych dla uczenia się w opisanych powyżej teoriach związanych z psychologią i psycholingwistyką.

W końcu ostatnia z przedstawionych cech pamięci autobiograficznej – świadome aktywizowanie wspomnień może oznaczać, że na lekcji języka obcego uczeń będzie w stanie „postawić się” w sytuacji sprzed jakiegoś czasu i ją odtworzyć w całości – jako epizod życiowy i językowy. Świadomość aktywizowania pamięci autobiograficznej oznacza także możliwość stopniowego, rozłożonego w

czasie, wytrwale eksplorującego pokłady pamięci wnikania w przechowywane w umyśle informacje, co może prowadzić do skuteczniejszego przypominania sobie szczegółów przeżycia, także szczegółów związanych ze stroną werbalną doświadczanej sytuacji, stanowiącej szczególne pole zainteresowań glottodydaktyka. W hierarchicznym modelu systemów pamięci Tulving wskazuje na najwyższą pozycję pamięci epizodycznej.



Schemat 1: SPI-Model Tulvinga (Markowitsch i Welzer 2005: 83).

Model Tulvinga SPI opisywany jest jako szeregowy (S – serial), równoległy (P – parallel) i niezależny (I – independent). Szeregowo zakodowanie oznacza, że informacja musi być przetworzona najpierw poprzez system pamięci sensorycznej i semantycznej, zanim przejdzie do systemu pamięci autobiograficznej. Czyli informacja o charakterze epizodycznym może dostać się do pamięci epizodycznej tylko wtedy, gdy pojedyncze informacje składające się na ten epizod, mogą być zakodowane w systemie pamięci sensorycznej lub semantycznej (Pritzel i Brandt 2009). Zakodowana w systemie pamięci epizodycznej informacja może jednakże być odkodowana równoległe, to znaczy zarówno przez system pamięci epizodycznej, jak i pamięci semantycznej, niezależnie od formy, w której nastąpiło zakodowanie. Model Tulvinga sugeruje więc, że warunkiem zakodowania jakiejś informacji w hierarchicznie wyżej postawionym systemie jest jej przetworzenie w niższych strukturach pamięci. W takim rozumieniu, na odpowiednio przygotowanej lekcji j. obcego może dojść do zapamiętania sekwencji *językowych* dzięki przeżywaniu sytuacji epizodycznych.

Należy w tym miejscu wskazać, że opisując cechy pamięci epizodycznej Tulving nie zauważał jej przydatności w wykształceniu (Maruszewicz 2001), jednakże w tamtych czasach uczenie oparte było raczej na metodach tradycyjnych (memoryzacja, przyswajanie informacji). W dzisiejszych czasach podkreśla-

jących dużą rolę form działaniowych i uczenie przez odkrywanie, uruchamianie systemu pamięci autobiograficznej wydaje się nieodzowne.

Neuropsychologowie podkreślają, że ze względu na to, że człowiek się zmienia, także pamięć epizodyczna może ulec osłabieniu. Sytuacja ta dotyczy szczególnie dzieci, ponieważ zmiany dokonują się w nich jeszcze szybciej niż u człowieka dorosłego. Jednakże poprzez powtarzanie materiału, które jest immanentnym składnikiem procesu uczenia się, treści przeżyć ponownie mogą zostać wcielone w pamięć autobiograficzną (Markowitsch i Welzer 2005).

## 5. Wnioski końcowe

Transferując wyżej opisaną teorię pamięci autobiograficznej na lekcję języka obcego postuluję wprowadzić lub mocniej zaakcentować na lekcji j. obcego następujące aspekty:

- stworzyć większą przestrzeń dla języka obcego jako języka komunikacji,
- nie pozwolić na „suche”, bezwyrazowe odtwarzanie dialogów, tym bardziej odczytywanie dialogów z kartki,
- uczyć, że język pozawerbalny jest ważny w komunikacji,
- stosować techniki dramowe,
- wspierać odtwarzane sytuacje komunikacyjne rekwizytami – generować kontekst, nie bać się zmian w ustawieniu przestrzennym ławek, stolików, krzeseł,
- stosować dużą ilość gier i zabaw językowych,
- stosować projekty,
- pozwolić na prowadzenie zajęć (fragmentów) przez dzieci
- stosować formy literackie z powtarzającymi się treściami emocjonalnymi; przy wielokrotnym czytaniu tekstu przerwać narrację i pozwolić uczniom na reprodukcję treści o dużym ładunku emocjonalnym,
- „bawić się językiem” – emocjonalne powtarzanie zwrotów językowych w grupie, na głos, cicho, sennie, jako człowiek szczęśliwy, jako człowiek smutny itd.

W tym miejscu pragnę powrócić do jednego z kluczowych pojęć dydaktyki obcojęzycznej a mianowicie pojęcia komunikacji autentycznej, jej cech i konieczności stwarzania sytuacji komunikacyjnych na lekcji języka obcego, możliwie wierne odzwierciedlających sytuacje autentyczne (Komorowska 1988). Aktywowanie pamięci autobiograficznej zmierzające do przeżyć epizodycznych z użyciem języka obcego bardzo mocno wspiera ten już od wielu dekad znany, wyżej wspomniany postulat.

Należy także podkreślić, że celem niniejszej publikacji nie jest deprecjonowanie innych form uczenia się języka jak: uczenie się poprzez zrozumienie, uczenie behawioralne, czy uczenie na pamięć. Bogactwo struktur pamięci człowieka stwarza



możliwości wykorzystania wszystkich podsystemów pamięci. Nie należy jednakże zapominać o podsystemie bazującym na przeżyciach: pamięci autobiograficznej.

## BIBLIOGRAFIA

- Anisimowicz, B. 2000. *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku*. Warszawa: DiG.
- Apelt, W. 1996a. «Motivation im Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick (1)». *Fremdsprachenunterricht* 2: 81-89.
- Apelt, W. 1996b. «Motivation im Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick (2)». *Fremdsprachenunterricht* 3: 166-171.
- Apelt, W./Koernig, H. 1994. «Affektivität im Fremdsprachenunterricht (1)». *Fremdsprachenunterricht* 3: 161-168.
- Baur, R.-S. 1990. *Superlearning und Suggestopädie, Grundlagen – Anwendung, Kritik-Perspektiven*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Bielicka, M. 2005. «Wartości – temat trendy czy passé?» (w) *Edukacja czyni człowieka etycznym, Materiały IV Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej*. (red. L. Szczuka-Dorna i B. Skwarska). Poznań: Studium Języków Obcych PP.
- Bielicka, M. 2006. *Personalizacja treści pozajęzykowych na zajęciach praktycznych z języka niemieckiego*. Niepublikowana praca doktorska. ILS UAM Poznań.
- Damasio, A.-R. 2002. *Błąd Kartezjusza*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Dörnyei, Z. 2002. «Wie motiviere ich richtig?». *Deutsch als Fremdsprache* 26: 16-17.
- Edelmann, W. 1996. *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Gardner, H. 2002. *Inteligencje wielorakie, Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Iluk, J. 2002. «Probleme der Befähigung zum Ausdruck von Emotionen in der Fremdsprache aus curricularer Sicht». *Deutsch als Fremdsprache* 2: 96-102.
- Kolańczyk, A.; Fila-Jankowska, A.; Pawłowska-Fusiara, M.; Sterczyński, R. 2004. *Serce w rozumie, Afektywne podstawy orientacji w otoczeniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Komorowska, H. 1978. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. 1988. *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- LeDoux, J. 2000. *Mózg emocjonalny*. Poznań: Media Rodzina.
- Markowitsch, H. J.; Welzer, H. 2005. *Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Maruszewicz, T. 2001. *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mietzel, G. 2003. *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Moskowitz, G. 1978. *Caring and sharing in the Foreign Language Class*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

- Ortner, B. 1998. *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Pritzel, M.; Brandt, M.; Markowitsch, H. J. 2009. *Gehirn und Verhalten. Ein Grundkurs der physiologischen Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Verlag.
- Riemer, C. 2005. «DaF-Lernende-alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache» (w) *Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht* (red. H.-J. Krumm, P. Portmann-Tselikas). Innsbruck: Studien Verlag.
- Schaffer, H. R. 2006. *Rozwój społeczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schwerdtfeger, I. 1996. «Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache». *Informationen DaF* 23-4: 430-442.
- Siek-Piskozub, T. 1995. *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siek-Piskozub, T.; Wach, A. 2006. *Muzyka i słowa. Rola piosenki w przyswajaniu języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stevick, E. W. 1990. *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Vester, F. 1998. *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart: dtv.
- Wojtynek-Musik, K. 2001. *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zaczyński, W. 1990. *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa: WSiP.
- Zimbardo, P.-G. 1999 *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.
- Zimbardo, P.G.; Gerrig, R.J. 2008. *Psychologie*. München: Pearson Studium.