

Karla Dakowska

O potrzebie rozwijania naukowej dydaktyki
języków obcych.

Jeszcze do niedawna dziedziną zajmującą się refleksją na temat nauczania języków obcych uważana była za nie w pełni naukową i nie było to, jak się wydaje, sprawą przypadku. W centrum jej zainteresowań stała przede wszystkim kwestia ulepszenia nauczania języków obcych poprzez nowe metody, które oparte były w sposób bezpośredni na założeniach psychologii i językoznawstwa. Istniało przekonanie, że optymalizację nauczania języków obcych osiągnąć można właśnie poprzez wykorzystanie osiągnięć tych rozwiniętych już nauk. Tak więc w pierwszej fazie dziedziną nauczania języków obcych ukonystruowała się zasadniczo jako praktycznie sorientowany odbiorca wyników innych dziedzin, nie zaś jako autonomiczna gałąź wiedzy. Obecnie konsepcja ta uległa znacznym przemianom. Obok narratu, który kwestionuje przydatność obu, lub tylko jednej z dziedzin źródłowych, zarysowuje się tendencja, która zmierzana do optymalizacji nauczania języków obcych poprzez uzyczenie odnośnej problematyki przedmiotem autonomicznej dyscypliny naukowej. Warto więc przyjrzeć się jej stadium rozwoju, gdyż, jak się wydaje, pozwoli to umiejscowić te najnowsze kierunki w szerszym kontekście i tym samym lepiej docenić ich znaczenie.

Związki dziedziną zajmującej się nauczaniem języków obcych z dziedzinami pokrewnymi, takimi jak językoznawstwo i psychologia, mają drugą tradycję, jednak dopiero w okresie po drugiej wojnie światowej nabrały one tego szczególnego charakteru, o którym była mowa we wstępie. Dlatego też ograniczymy się do tego okresu w niniejszym artykule.

Pierwszy okres, przypadający na lata pięćdziesiąte i sześćdziesiąte, charakteryzuje, jak już wspomniano, ścisły związek z dyscyplinami źródłowymi oraz poszukiwanie właściwej metody nauzenia, wywodzącej się z ich założeń. Metody audiolingwalna i kognitywna, które powstały w ramach tej koncepcji, wprowadziły krenicowo różniąc się od siebie oo do treści/metoda kognitywna powstała przeocież jako reakcja na metode audiolingwalną/. Ieoz pod jednym względem są do siebie podobne: obie są bezpośrednim odzworotodleniem zainbarrowany językownawców i psychologów, charakteryzujących dla okresów, w których powstały.

Charakter tych związków dobitnie określa pogląd E. Anthony'ego na temat najogólniejszej płaszczyzny tej dziedziiny zwaney podejściem. "Podejście rozumiem jako zespół skorelowanyoh ze sobą założeń dotyczących natury języka oraz natury jego uozenia się i nauzenia. Podejście jest aksjomatyczne. Opisuje naturę treści, którą mają być przedmiotem nauzenia. Wyraża pogląd, filozofię, artystyczną wiarę - oś, w oo się wierzy, ale nie koniecznie umie się uoowodnić. Nie podlega ono argumentacji, chyba, że w kategoriach skutočności metod, które z niego wyrastają" /E. Anthony, str. 5; tłumozenie własne/. Definicja ta zawiera wszystkie, jak można sądzić, ogniwa typowe dla okresu poszukiwania metod, zwanego również metodą nauzenia języków obcych. Wskazuje teoretyczną podbudowę tej metody rozumie oo bowiem jako zestaw poglądów innych dziedzin bezkrytycznie przyjętyoh i zastosowanyoh w nauzeniu. Koncepcja ta nie poszukuje kryterium pozwalającego na ocenę ich przydatności jeszcze przed ich zastosowaniem. U podstaie tak widzianej relacji język bowiem przekozanie, iż to oo najnowsze i najlepsze w dyscyplinach źródłowych jest automatycznie najkorzystniejsze i najbardziej godne zastosowania w praktyce nauzenia.

Jednak, mimo wykorzystania naukowych osiągnięć innych dziedzin, ani metoda audiolingwalna ani metoda kognitywna nie okazały się na tyle skuteczne, aby móc pretendować do miana uniwersalnej metody nauzenia. Przewidmie, ich niepowodzenie przyczyniło się do odwołania od tak uklerunkowanyoh poszukiwań. Zozoszęto zastanawiać się bowiem, czy opracowanie uniwersalnej metody jest w ogóle możliwe.

W takim właśnie momencie silnie zaznacza się nurt eklektyczny, postępujący zozozenie elementów różnych metod. Na orientację, da-

jęce w dodatku lepsze praktyczne efekty niż poszczególne metody stosowane w wyzstej ich formie, przyczyniła się w znaczym stopniu do kryzysu metody, rozumianej jako zestaw kilku baseł i doozosowanych do nich technik. Jest przy tym sjawiskiem niemykle latownym dla rozumienia pewnych niedozogadł poprzedszącej ją koncepcji metodoyznej. W pierwszym rzędzie eklektyzm wykazuje powolnyohowy i posortny - z punktu widzenia nauzenia - charakter sprzeczności i kontrawersyj: jeśli negujące się nawzajem prądy teoretyczne dają kompleksowe ujęcie, funkcjonujące z powodzeniem w praktyce, to sądzić można, że między tak rozumianą teorią a praktyką nie można znaleźć zbyt daleko idących zależności, ani sądzić o ich wzajemnej odpowiedniości. W dalszej kolejności eklektyzm wykazuje, że pierwotna koncepcja metody jest zbyt wąska; ograniczając się do kilku zaletwie siogawów, wynikających z danej orientacji źródłowej, nie uwzględnia ona bowiem wszystkich istotnych w nauzeniu czynników.

Rak więc koncepcja eklektyczna, wykazująca silne strony proceduralny formułowania metod w obrębie metodyki, jest interesującą jej modyfikacją. Wykazuje, na przykład, iż rozbudowana metoda kompleksowa może być skuteczniejsza od metody wąsko pojętej, jednak z uwagi na fakt, że wykorzystuje te wąskie metody jako materiał wyjściowy, należy uznać, że zachowuje zatem istotne związki z metodami.

Zarówno twórcyja metod, jak i koncepcja eklektyczna dają się więc zaliczyć do tych rozrządzeń w omawianej tu dziedzinie, które składnie mogłyby do traktowania jej jedynie jako wiedzy bądź sztuki, nie zaś nauki. Nie oznacza to jednak, że problematyki nauzenia języków obcych nie można ujęć w sposób odpowiadający rygorom metodologii naukowej. Takie próby czynione są z powodzeniem przez wielu autorów. Takich jak J.B. Carroll, F. Grucza, Ph.D. Smith, Jr., i P. Stevens. Wydaje się jednak, że zozozenie tych propozycji dla praktyki nauzenia języków obcych jest nie w pełni doceniane. Powstanie kryzysu naukowej teorii nauzenia języków obcych nie jest jedynie przejawem moły na naukowość czy próbą dodatkowego komplikowania zagadnień i tak już złożonych, ocoć tego rodzaju propozycje nieozce są nauzeniu języków obcych. Właśnie w kontekście takich bowiem wybiłja się ona na plan pierwszy jako sjawisko uzupełnie z nami nieporozumiewalne, o bardzo istotnym znaczeniu dla omawianej tu dziedziiny, a wynikające w sposób konieczny z jej dotyc-

czasowego rozwoju. Poprzez podniesienie jej do rangi nauki smierza się bowiem do wskazania jakosłowo nowej, a przy tym i znaczącej, nie trudniejszej, drogi optymalizacji nauczania języków obcych. Wypada więc skontrowersować ze sobą te dwa zasadnicze nurty, aby wykazać, na czym te nowe jakości dydaktyki naukowej polegają.

Jak wspomniano, w ramach metodyki wszystkie nieomal wyszły szły w kierunku opracowania metody nauczania; w naukowym ujęciu teza opracowania metod, bez względu na to jaki miały być ich status i szerególny kształt, jest etapem finalnym, który musi być poprzedzony przez fazę opisu i wyjaśnienia zjawisk dydaktycznych, 1. operaty na władzy o funkcjonowaniu opisywanego systemu dydaktycznego /por. F. Grucza/, Cocha ta ma dalekoidge konsekwencje dla praktyki dydaktycznej. Stwarza ona szanse opracowania metod istotnie wynikających ze specyfiki nauczania i ujmujących możliwe wszystkie jej aspekty, nie zaś - jak to miało miejsce w metodycie - metod, będących zastosowaniem pewnych poglądów psychologicznych lub językoznawczych, a pozostających w związku 11 tylko przypadkowym z praktyką nauczania. Ten ostatni fakt podkreślony jest przede wszystkim dlatego, że uinaczenia nam jak niebezpieczny jest proces budowania praktyki w oparciu o teorię, czy też wypracowania praktyki z teorii. Nie może to być do przyjęcia w żadnej, jak się wydaje, dziedzinie, a już szczególnie w dziedzinie nauczania, języków obcych, w której praktyka stoi w centrum zainteresowania, narzuca własne wymagania i stanowi bezwzględnie kryterium przydatności teorii. Jeśli więc metody, powstałe w obrębie tradycji metodyki, nie spełniły stawianych im wymagań, to przycyżny można upatrywać nie tyle w fakcie, iż operaty były na fałszywych podstawach /podejście eklektyczne wykazuje przeoczeń ich skuteczność w nowych zaskawianianach/, ile w błędnych założeniach metodologicznych.

W przeciwieństwie do metodyki, koncepcja dydaktyki naukowej w pierwszym rzędzie zakreśla i definiuje swoje pole badawcze, w skład którego wchodzi uczeń, naukożyciel i język, a następnie analizuje funkcjonowanie i wzajemne zależności wyróżnionych w jego obrębie czynników. Te kroki stanowił mogą wyróżnić zarzys teorii naukowej. Wyjście od analizy i opisu procesu uczenia się i naukożania gwarantuje w dalszej perspektywie opracowanie takiej metody, czy metod nauczania, która będą celowo ujmowały możliwie jak

najlepiej istotyżych aspektów praktyki. Wielość metod będzie wynikała nie tyle z różnicy filozofii, czy aksjomatów, znaczących się nawzajem, ile z różnicy warunków, potrzeb i typów uczyących się. Postępy w tej dziedzinie nie będzie więc kwestią odbywać się na drodze podejmowania kolejnych kraniożych koncepcji, negujących wszystko co je poprzedziło, lecz na drodze stopniowego doskonalenia zaproponowanych metod.

Istnieje jeszcze inny aspekt związany z otwartą koncepcją rozwoju w obu ujęciach. W metodyce będącej odbiorcą teorii wyrosłych w ramach dyscyplin źródłowych uzależniony jest on ściśle od tempa rozwoju tych ostatnich. Nowa metoda powstaje w wyniku przelomu nie tyle w niej samej, ile właśnie w naukach pokrewnych. Ockwiałe trządq się one własnymi prawidłowościami rozwojowymi, nie zaś prawidłowościami wynikającymi z potrzeb dziedziżny sąsiadującej i dlatego ich tworzy nie mają obowiązków ani ambicji ich zaspokajania. Niepokoń będą dopiero bezkrytyczne wprowadzanie ich osiągnięć w obręb dyscypliny praktycznej, która dąży nie tylko do wyjaśnienia, ale i do ulepszenia wybranego fragmenta rzeczywistości. Usaleknie nie własnego postępn od postępn innych dziedzin, wynikające z ogólnego umownego identyfikowania się z ich domena, bądź powstaje zaskawienia jako program naukowy, gdyż równomiarne jest ze zmianem się w znaczącej mierze na procesy przyrodnicze. Za przykład służyć może historia świadków metodyki z językoznawstwem, które przesobodaliły od ścisłych poprzez ludne do stadium kanegowania wszelkiej przydatności. Ingwiatyki dla nauczania języków obcych.

Innym aspektem tego samego zagadnienia jest rezygnacja metodyki z ambicji posiadania wyłącznie swojej teorii a sadowalanie się jedynie fragmentami teorii innych dziedzin. = liberaturze metodycy wyrażnie daje się odsunąć istnienie duchowości teorii - czyli psychologii i językoznawstwa, i praktyki - czyli nauczania języków obcych. Wętpić można jednak, czy takie rozgraniczenie jest słuszne, jeśli wiadomo, że w rozwiązywaniu problemów specyficznych dla nauczania nie wystarozy zdrowy rozsądek czy intuicja, ani na naukową refleksję, gdyż w takich ramach staje się ona jedynie spekulacją, której obawiają się metodycy, ani tym bardziej na wypracowanie istotyżych hipotez badawczych o różnym stopniu ogólności i wzajemnego podporządkowania. Ten ostatni mankament wydaje

sie szczególnie istotny w obecnej sytuacji, kiedy z jednej strony mówi sie o zupełnej szeregowej roli badań empirycznych w metodach języków obcych, z drugiej zaś o trudnościach metodologicznych tych badań, wyprężających z mnogości ozników i zmiennych. Starała się metodyki nie mogły jednak nigdy iść, jak się wydaje, w kierunku takiego sposobu abstrahowania, który z pozornego egzystencji i chaosu ozników funkcjonalnych w procesie naukania wybrałyby i uporządkowały hierarchicznie te najbardziej istotne i znaczące.

Naukowa koncepcja naukania języków obcych ma możliwość inośnej widzieć zarówno swój własny rozwój, jak i miejsce badań empirycznych. Ponadto wykorzystuje dyscypliny pokrewne jedynie w sposób pośredni, nie jest uzależniona od nich we własnym rozwoju. Przy tym może w niej następować stały przyrost wiedzy, wynikającej z planowanych badań w obrębie teorii, która spełnia nie tylko funkcję projektującą, ale i porządkującą widzenie wybranego fragmentu rzeczywistości. Element ten zapewnia jest już w samej koncepcji układu glottodydaktycznego jako systemu, narzuca ona bowiem badanie jego elementów we wzajemnej od siebie zależności, nie zaś w izolacji, jak to miało miejsce w metodycie. Zarysowując własne pole badawcze teorii glottodydaktyczna wskazywać może pewne nieladane a ważne obszary, które tylko dlatego uchodzą za metodykówn, iż nie były w centrum zainteresowania psychologów i językoznawców. Jak mówi G.H.Henry, "nauka jest ogromną siatką teorii, mapą nieznanego terenu, sugerującą nowe kierunki poszukiwań...". Badania, aby były istotne, muszą być zgodne z głównym nurtem ogólnych koncepcji "dyscypliny" /str.233,234; tłum.własne/. Wyniki dotychczasowych badań, dodaje on, nie dadzą w efekcie teorii naukowej. Tak więc, obód naukowa koncepcja dydaktyki języków obcych istnieje dopiero w zarysie, już w chwili obecnej mówi można o jej ogromnym znaczeniu dla naukania języków obcych. Ujmując one problem dydaktyczny nie tylko w sposób jakościowo nowy, ale też bardziej wyzerujący od tradycyjnej metodyki, co zapewnił może w dalszej perspektywie również i opracowanie lepszych sposobów nauowania. Konstruuje się ona jako dziedziina nie tylko o funkcji praktycznej, ale także i o funkcji poznawczej. Tak więc dzwignięcie refleksji na temat naukania do statusu nauki jest więc, jak się wydaje, momentem otwierającym zupełnie nowe perspektywy przed naukami języków obcych.

Bibliografia

1. Anthony, Edward M., Approach, Method, and Technique, /w/ K.B.Allen i R.E.Campbell /red./, "Teaching English as a Second Language", Mc Graw-Hill Int. Book Company, New York 1965, str.4-8.
2. Carroll, John B., Learning Theory for the Classroom Teacher, /w/ G.A.Jervis /red./ The Challenge of Communication, Skokie, Textbook Company, Illinois 1979, str.113-149.
3. Grmova, Franziska, Langwistyczne warunki glottodydaktyki, /w/ F.Grmosa /red./ Glottodydaktyka a lingwistyka, Wydziałowa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1976, str.7-24.
4. Henry, George K., English Teaching Encounters Solance, College English, Vol.28 no 3, 1966, str.220-235.
5. Smith, Philip D., Toward a Practical Theory of Second Language Instruction, Language and the Teacher, A Series in Applied Linguistics, The Center for Curriculum Development, Inc., Philadelphia 1971.
6. Stevenson, Peter, New Orientations in the Teaching of English, Oxford University Press, 1977.

Summary

The article attempts at placing recent trends in theoretical thinking on foreign language teaching in the context of the earlier conceptions. It views the development of the post-war ideas in terms of three distinct stages or frameworks. The first one /50's, 60's/ is characterized by the heavy reliance on such source disciplines as psychology and linguistics, and by deriving teaching methods from their assumptions, hence the methods framework, or methods. The second stage, a transitional one, is marked by the eclectic orientation, which recommends a combination of the existing methods as the better solution than using them in their pure form. The third stage /70's/ is distinguished by various attempts at making the process of teaching and learn-

ing the object of an autonomous scientific discipline, called language didactics. This most recent stage is considered to be the one which offers interesting new prospects and points to qualitatively new ways of approaching the teaching problems. This novelty resides in its primary concentration on its object, composed of the learner, the language, and the teacher, and viewed as a system rather than as a sum of elements. The theory of language didactics imposes a conception of the functioning of this system and distinguishes the factors that are involved; it also constitutes a projected network for the elaboration of relevant research hypotheses. It postulates a highly selective use of the so called source disciplines and the elaboration of the teaching methods on the basis of the description and explanation of the field rather than with the help of the issues of the related areas. It sees itself as possessing both practical and cognitive functions.

LUBELSKIE MATERIAŁY NEOFILOLOGICZNE — 1978

Janusz Figas

Psycholingwistyka stosowana z zagadnieniami tekstu w nauce języków obcych

Uwagi zawarte w poniższym szkicu są to łącznie potraktowane zagadnienia testu i eksperymentu. Badania, o których będzie tu mowa, mają na celu badanie akwizycji języka obcego bądź to w celu ustalenia stopnia sprawności językowej ucznia, bądź w celu zbadania procesów akwizycji języka obcego dla opracowania modelu działalności językowej w języku obcym¹. W obu zamierzeniach w równym stopniu chodzi o adekwatne badanie états de dialecte uczącego się². Istotą état de dialecte jest tymczasowość, przejściowość, rozwój /oboojęzycznej/ kompetencji językowej. Wynika stąd konieczność przyjęcia określonego modelu kompetencji językowej oraz modelu akwizycji języka, w obu modelach ze szczególnym uwzględnieniem języka obcego. Posłużymy się w tym celu koncepcją W. Piłkowskiego³, w odniesieniu do akwizycji języka obcego rozwijaną także przez J. Pięsa⁴.

Akwizycja językowa jest naszym zdaniem wielopoziomowym procesem semantyzacji znaku językowego. Mówiąc o poziomach semantyzacji mamy na myśli hierarchiczny układ znaczeń syntaktycznych, odpowiadających różnym wartościom gramatycznej realizowanej w zewnętrznych etapach programu w koncepcji gramatykalizacji w/g W. Piłkowskiego⁵. Język jako gotowy produkt /język native speaker/ wzgl. gotowy tekst jako przedmiot zainteresowania lingwisty nie jest dogodnym obiektem na oddzielenie