

**Weronika Wilczyńska**

UAM Poznań

---

## **OBSZARY BADAWCZE GLOTTODYDAKTYKI**

### **Glottodidactics and its field of investigation**

Glottodidactics is obviously to be seen as a rather new discipline, situated between the humanities and social sciences. This area of studies is delineated first of all by its object and research aims. Although there is a clear consensus about defining this object as L2 teaching/learning, it seems much harder to agree on how to structure this area in a tenable way. This article will argue in favor of organizing the field of glottodidactics in a way that would be propitious for the discipline as a whole, and for studies conducted within it. Further, a proposal is formulated to arrange this field around a central axis which could, in the author's view, be the process of fostering learners' communicative competence.

### **1. Cele artykułu**

Użyte w tytule określenie *obszary* glottodydaktyki wydaje się wygodne, bo sugeruje ich *wielość*, a jednocześnie przyzwala niejako na znaczną nawet aproksymatywność w ich wyliczaniu czy definiowaniu. Mówiąc o obszarach można więc mieć na myśli po prostu wielość aspektów przedmiotu badań, a także wielość płaszczyzn czy ujęć, w jakich można te aspekty badać. Wydaje się to nie tylko wygodne, ale i słuszne, bowiem każdą naukę, a szczególnie naukę humanistyczną, z samej jej natury, powinno się przecież postrzegać jako przestrzeń otwartą.

W odniesieniu do dziedziny jako całości postuluje się z zasady jeden, specyficzny dla niej właśnie przedmiot badań. Czy jednak już samo to ogólne określenie przedmiotu wystarczy, by w jego ramach dokonała się konsolidacja badań dotyczących przecież bardzo różnych aspektów, i to prowadzonych w różnych ujęciach? Niektórzy badacze o nastawieniu neopozytywistycznym

wierzą, że dojdzie do samoistnego zespolenia i hierarchizacji poszczególnych zakresów badawczych. Wylonilo się już co prawda kilka szczególnie popularnych obszarów badawczych, jednak ich „decentralizacja” wynika raczej z pewnej spontaniczności w rozwoju glottodydaktyki, niż ze świadomego dążenia do rozwijania tych czy innych zakresów. Nie jest więc oczywistym, czy obecny rozwój badań pozwoli wkrótce określić problematykę centralną dla naszej dziedziny, a także relacje między poszczególnymi „subdyscyplinami”. Póki co, obserwujemy raczej trudności z precyzyjnym zarysowaniem tych obszarów w stosunku do całości, a także relacji między nimi.

Nie idzie o to, by postulować ściśle administrowanie rozwojem glottodydaktyki czy określać, które badania są „słuszniejsze”. Warto natomiast zastanawiać się, jak taki stan rzeczy – mamy tu na myśli owe swobodnie konstytuowanie się obszarów badawczych w ramach pojemnej formuły przedmiotu glottodydaktyki – wpływa na rozwój wiedzy naukowej w tej dziedzinie, a także jak rzutuje on na wartość poznawczą poszczególnych ustaleń badawczych. W niniejszym artykule postaramy się zarysować te właśnie kwestie, a także rozważyć propozycję osi scalającej poszczególne, już w miarę ukonstytuowane zakresy badań. Osią taką mogłoby być, naszym zdaniem, kształtowanie kompetencji komunikacyjnej.

## 2. Ewolucja w definiowaniu obszarów glottodydaktyki

Aktualnie wśród specjalistów z zakresu glottodydaktyki wydaje się panować dość powszechna zgoda, co do tego, że przedmiotem tej dziedziny jest nauczanie/uczenie się języka obcego (dalej N/U J2). Co więcej, pogłębia się też świadomość, że tak określany przedmiot czyni z niej naukę empiryczną, tj. taką, która modelując swój przedmiot stara się weryfikować swe ujęcia, konfrontując je z rzeczywistością N/U J2. Stabilizuje to status naszej dziedziny jako wystarczająco odrębnej od nauk ościennych i autonomicznej poznawczo. Zanim jednak takie widzenie glottodydaktyki upowszechniło się, definiowanie jej przedmiotu przeszło określoną ewolucję. Warto o tym pamiętać, choćby dlatego, że pozostałości wcześniejszych poglądów spotyka się jeszcze i dzisiaj, co będzie rzutować m. in. na kwestię postrzegania obszarów badawczych glottodydaktyki.

Otóż wydaje się, że u zarania krótkich dziejów glottodydaktyki można było mówić o tych obszarach jako o terytorium – w sensie przestrzeni (czy może raczej płaszczyzny) dwuwymiarowej. Obrazowo można by to przedstawić jako próbę wpisania wyrażenia *nauczanie języków obcych* w układ współrzędnych, którymi byłyby pedagogika (*chodźi przecież o nauczanie...*) i językoznawstwo (*chodźi przecież o język...*). Tak czy inaczej, już od lat 50. dostrzega się potrzebę dziedziny nauki wyspecjalizowanej w przedmiocie „nauczanie języków obcych”. Powołana w tym celu do życia swoista hybryda – *językoznawstwo stosowane*, jak wiemy, nie sprawdziła się w swej roli „naukowego przewodnika” dla ważnej

społecznie, a obfitującej w różnorodność wątpliwości i trudności praktyki nauczania języków (*nota bene*, ta klarownie brzmiąca nazwa funkcjonuje do dziś zwłaszcza w kontekstach oficjalnych, a pewnie długo jeszcze tak będzie, bowiem jest ona nadal popularna także w krajach wszechobecnego języka angielskiego).

Z dystansu półwiecza lepiej rozumiemy już, dlaczego pomysł połączenia obu członów wyrażenia „nauczanie języków obcych” w ramach językoznawstwa stosowanego nie mógł w pełni sprawdzić się ani na poziomie teoretycznym, ani tym bardziej jako naukowy parasol rozpostarty nad sferą praktycznego nauczania J2. Najkrócej rzecz ujmując, kuratela językoznawstwa stosowanego groziła zawężeniem zakresu i środków oddziaływania praktyki dydaktycznej, niebezpiecznego dla jej efektywności:

- J2 potraktowano głównie jako system formalny (w duchu abstrakcyjnej, Saussurowskiej *langue*), co nie ułatwiało uczącym się uchwycenia społecznej i indywidualnej zmienności zachowań komunikacyjnych;
- dydaktyzacja tak rozumianych treści nauczania koncentrowała się na tworzeniu wiedzy językowej, z pominięciem kształcenia specyficznych umiejętności i sprawności jako podstawy zmieniających się, podmiotowo realizowanych działań komunikacyjnych.

Otóż sama świadomość specyfiki N/U J2 jako przedmiotu badań pojawia się w Polsce bardzo wcześnie, bo już na przełomie lat 70. ubiegłego wieku, dzięki pionierskim dokonaniom L. Zabrockiego i grona jego uczniów. Widoczną tego oznaką jest nowa nazwa dziedziny – glottodydaktyka: określa ona od początku nie tyle sferę działań praktycznych, co właśnie naukową refleksję tej sferze odpowiadającą. W ramach nowo powołanej dyscypliny wyróżnia się od początku badania czyste i stosowane, co jednak raczej nie wyjaśnia samej struktury przedmiotu badań.

Kolejne powstające modele przedmiotu glottodydaktyki wskazują na charakterystyczną ewolucję, uściślającą przedmiot badań – ograniczymy się tu do najbardziej znanych propozycji:

- *układ glottodydaktyczny* (Grucza 1978) to stosunkowo prosty model obejmujący nauczyciela, ucznia i kanał, przy czym postuluje się, inaczej niż to było dotychczas, badanie relacji między tymi składowymi w ramach ich całościowo pojmowanego układu;
- *system glottodydaktyczny* (Woźniewicz 1987), w którym relacja *nauczyciel* ↔ *uczeń* obudowana jest już kilkoma ramami – obrazują one uwarunkowania wynikające z kontekstu instytucjonalno-społecznego, w jakim owa zasadnicza relacja zachodzi;
- z kolei model W. Pfeiffera (2001), zachowując centralną relację *nauczyciel* ↔ *uczeń*, uwzględnił m. in. także materiały glottodydaktyczne, podkreślając dynamikę zmieniającego się kontekstu.

Jeśli więc wszystkie te propozycje jako centralne zagadnienie nowej dziedziny wskazują tzw. układ glottodydaktyczny, to czy oznacza to, że obszar

postulowanych poszukiwań winien pokrywać się ściśle z praktyką N J2? Odpowiedź nie może tu być jednoznacznie pozytywna. Wskazuje się, co naturalne, na praktykę nauczania jako źródło inspiracji i obserwacji glottodydaktyki, jednak nie jest to jej źródło jedyne. Podobnie, jakkolwiek praktyka dydaktyczna może wspierać się aplikacjami glottodydaktycznymi, to jednak w nich się nie wyczerpuje. Jest tak, bowiem dziedziny te, jakkolwiek bardzo sobie bliskie swym przedmiotem, różnią się radykalnie swymi funkcjami: w nauce chodzi o poznanie i rozumienie istoty zjawisk i zależności, w praktyce chodzi o osiągnięcie celów N/U.

### 3. Czy przedmiot badań empirycznych sytuuje się po stronie empirii?

To, że glottodydaktyka jest określana obecnie jako *nauka empiryczna*, wskazuje jednoznacznie na rangę *modelowania* jako odzwierciedlającego poszczególne wycinki rzeczywistości. Oczywiście, empiria to (zaledwie) ta część rzeczywistości N/U J2, która niejako otwiera się na nasze poznanie. Wskazać tu trzeba na naturalne w nauce interakcje dedukcyjno-indukcyjne zachodzące między działaniami badawczymi na różnych poziomach nauki.

Typowe dla nauki postępowanie dedukcyjno-indukcyjne realizuje się *par excellence* w badaniach empirycznych poprzez swoistą konfrontację wiedzy teoretycznej i percepcji (obserwacji). Pamiętajmy jednak, że zakres i tryb tej konfrontacji podlegają określonym ograniczeniom:

- Jak już wspomniano, nie wszystko, co wyznacza rzeczywiste procesy N/U jest badaczowi empirycznie dostępne, co dotyczy choćby procesów wewnętrznych, niewątpliwie ważnych poznawczo. Dodajmy tu, że właśnie ograniczenia dostępności bazy empirycznej są ważną (choć oczywiście nie jedyną) przesłanką posiłkowania się w modelowaniu także rozumowaniem dedukcyjnym.
- Definiując problem poznawczy badacz wykorzystuje określone *konstrukcje mentalne* (pojęcia, modele itp.). Oznacza to, że empiria jest ukazywana zawsze w pewnym ujęciu, co nieuchronnie oznacza jej pewne przetworzenie w stosunku do tego, czym jest ona w rzeczywistości – wiąże się z tym ryzyko niepełnej trafności empirycznej danego modelu.

Dla kwestii obszaru badawczego glottodydaktyki wynika stąd wniosek, że nie może on być traktowany jako ściśle tożsamy już nie tylko z praktyką dydaktyczną, ale także nawet z rzeczywistością empiryczną, która tej praktyce odpowiada. Należy tu sobie jasno uzmysłowić, że przedmiot badań leży w gruncie rzeczy nie w rzeczywistości empirycznej, lecz jest formułowany na poziomie mentalnym jako problem badawczy w takim kształcie, na jaki wskazuje aktualny stan wiedzy naukowej i aspiracje poznawcze badacza. Jeśli więc mówimy, że dane badanie dotyczy np. interakcji w klasie, to w gruncie rzeczy

wykorzystujemy pewien utarty już skrót myślowy, bowiem odnośne działania badacza będą koncentrowały się wokół naświetlenia wybranego problemu badawczego. Tak więc konkretne interakcje w klasie będą obserwowane pod pewnym kątem, przy użyciu określonych wskaźników, które to wskaźniki reprezentują odnośne konstrukty teoretyczne. Nawet tzw. metodologia jakościowa, przyjmująca za punkt wyjścia indukcję z danych empirycznych, ma przecież ostatecznie na celu dotarcie do pewnych uogólnień i wniosków budujących teorię glottodydaktyczną; tak więc również i tego typu badania *de facto* wykraczają już poza „wierną fotografię” badanej empirii.

Podsumowując, obszary badań glottodydaktyki sytuują się w obrębie intelektualnie ujmowanego przedmiotu badań, a to, jak są określane jest konsekwencją stanu wiedzy glottodydaktycznej i wynikających z tego stanu potrzeb poznawczych. Być może warto sobie jasno uświadomić, że cała wiedza glottodydaktyczna jest pewnym ujęciem intelektualnym, możliwie spójnym i racjonalnym. Empiryczny charakter tej dziedziny ukierunkowuje problematykę poznawczą na to, co istotne dla rozumienia rzeczywistości N/U J2 i w tym sensie dąży do jej odwzorowania (zob. Dakowska 2008).

Tego typu ogólne kwestie metodologiczne, jak i całościowy obraz przedmiotu glottodydaktyki pozostają jednak zazwyczaj niejako w tle codziennej pracy badaczy. Większość z nas podejmuje swe projekty w wyniku konkretnych motywacji poznawczych, nie wykraczając zazwyczaj poza najbliższy im krąg zagadnień i typ ujęcia. Powstaje pytanie, na ile ta rzeczywistość „podaż” badań pokrywa ogólnie wyżej określony przedmiot glottodydaktyki. Odpowiedź nie wydaje się oczywista.

#### **4. Rozkład badań w prowadzonych w obszarze glottodydaktyki**

Przyjmuje się, że wiedza naukowa niejako z natury rzeczy dąży do konsolidacji w ramach danej dziedziny, a ściślej jej przedmiotu, rozumianego tu jako problematyka poznawcza temu przedmiotowi odpowiadająca. Czy można zatem, mimo wyżej omówionych ograniczeń, spodziewać się, że obszary badawcze glottodydaktyki ułożą się w pewną hierarchię i uporządkują wokół swego centrum poniekąd samorzutnie, w wyniku naturalnego procesu?

Otóż, mimo wielkiej różnorodności prowadzonych współcześnie badań, trudno byłoby mówić o ich polaryzacji wokół jednej, „najważniejszej” problematyki. Poszczególne badania empiryczne koncentrują się (co w pełni uzasadnione) na najbliższym im kręgu problemów i zazwyczaj luźno (co poniekąd zrozumiale) nawiązują do ogólnie formułowanego przedmiotu badań glottodydaktyki. Niemniej, rzeczywiście wylaniają się już pewne obszary szczególnie popularne wśród badaczy, przy czym ich mapa tworzy się raczej „tematycznie”, wokół pewnych zagadnień, traktowanych siłą rzeczy jako „główne” czy przynajmniej „ważne” dla glottodydaktyki. W wyniku tego, zasadniczo spontanicznego procesu wytwarza się podział na zakresy

badawcze – traktowane nieco jak subdyscypliny czy też specjalności glottodydaktyki. Mogą wydawać się one (a spojrzenie takie jest chyba szczególnie bliskiej badaczom je uprawiającym) w sporym stopniu autonomiczne – każda ma bowiem swój przedmiot, a niekiedy nawet pewne normy metodologiczne. Naszym zdaniem jednak, postrzeganie takie wskazuje także, a może nawet głównie, na niedocenianie centralnej problematyki glottodydaktyki, a przecenianie autonomii poznawczej danego zakresu badawczego.

Wydaje się, że obserwowana współcześnie w glottodydaktyce polaryzacja problematyk badawczych jest zasadniczo efektem swoistego procesu oddolnego, mającego kilka źródeł. W przypadku tak młodej dziedziny jak glottodydaktyka raczej nie może tu chodzić o naturalny w starszych naukach proces wyodrębniania się subdyscyplin. Polaryzacja ta wydaje się odpowiadać bądź to ważnym zagadnieniom na poziomie organizacji N/U (np. kształcenie nauczycieli czy kształcenie dwujęzyczne), bądź to kwestiom rozpoznany już w teorii glottodydaktyki jako w miarę odrębne problematyki badawcze (np. strategie metakognitywne). Ale też bywa ona niekiedy efektem pewnych tradycji badawczych funkcjonujących w naukach ościennych (np. ujmowanie grupy klasowej w kategoriach dynamiki grup), o czym dalej.

Tak czy inaczej, wracając do interesującej nas tu kwestii struktury obszaru badawczego glottodydaktyki, nie sposób jest określić, na ile te wylaniające się specjalności wytyczają istotną problematykę poznawczą glottodydaktyki; tym bardziej trudno byłoby oceniać, na ile ich rozłożenie w obszarze badawczym glottodydaktyki pokrywa jej zapotrzebowanie poznawcze. Pozostaje więc co najwyżej uporządkować je enumeratywnie – jako to ilustruje poniższy schemat:



Ryc. 1. Glottodydaktyka i wylaniające się w jej obrębie zakresy badawcze

Trudno uznać tak utworzoną konstelację zagadnień czy specjalności za zadowalającą strukturę całościowego pojmowanego przedmiotu glottodydaktyki; podobnie trudno zadowolić się formułą, że całościowy zakres tej dziedziny to po prostu „suma” poszczególnych zakresów badawczych.

Czytelnik może zapytać: Ale dlaczego właściwie ma to nie być nam obojętne? I na ile moja konceptualizacja przedmiotu badania i samo jego empiryczne przebadanie skorzysta na tym, że precyzyjniej określe relację podjętego przeze mnie problemu do problematyki centralnej glottodydaktyki?

Otóż dotykamy tu kwestii samej sensowności wyodrębniania dyscyplin wiedzy. Warto przypomnieć, że ich racją bytu jest właśnie możliwość całościowego spojrzenia na daną problematykę, czyli w naszym wypadku – N/U J2. Nie chodzi więc o krępowanie wolności badań; chodzi natomiast o pełniejsze i sensowniejsze określenie ich znaczenia w budowaniu tego całościowego spojrzenia, czyli krótko mówiąc o ich walory wiedzotwórcze. Zanim jednak przejdziemy do tej kwestii, celowe będzie ustosunkowanie się do nazbyt hasłowo pojmowanej interdyscyplinarności glottodydaktyki.

## 5. Glottodydaktyka jako nauka na skrzyżowaniu innych dyscyplin?

Bardzo często słyszymy o tym, że glottodydaktyka *ma charakter* interdyscyplinarny, czy wręcz, że *jest* ona interdyscyplinarna, a takie jej określenia niewątpliwie wymagają tu choćby krótkiego wyjaśnienia, jako że kwestia ta dotyczy bezpośrednio, mówiąc nieco metaforycznie, terytorialnej suwerenności tej dziedziny.

Otóż jak dobrze wiemy, glottodydaktyka zajmuje się *całościowo* wszystkimi aspektami N/U J2, przy czym wieloma (a może nawet wszystkimi) z nich interesują się też inne nauki, a te szczególnie nam bliskie zwane są z tego tytułu ościennymi czy pokrewnymi. Należy tu rozróżnić jasno dwa możliwe odniesienia określenia *interdyscyplinarność*:

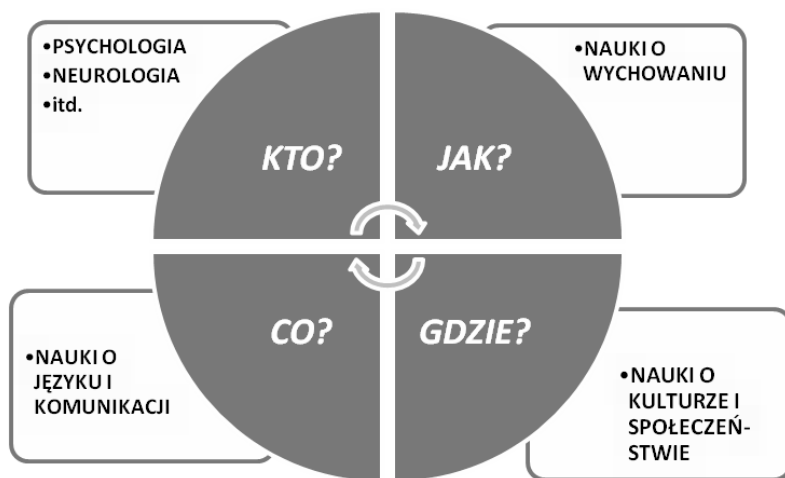
1. Czy chodzi tu o oczywisty fakt, że poszczególnymi aspektami ważnymi dla glottodydaktyki interesują się także inne dziedziny (w tym zwłaszcza nauki społeczne i humanistyczne)?
2. Czy też idzie o to, że glottodydaktyka chciałaby czy też powinna włączyć w budowane przez siebie ujęcia konstrukty (pojęcia, modele etc.) zaczerpnięte z innych nauk?

W pierwszym wypadku należałoby mówić o *interdyscyplinarności przedmiotu badań* – co zresztą trafniej chyba oddają określenia *bi-* lub *pluridyscyplinarność*. Można więc mówić, na przykład, o badaniach interakcji w klasie jako o zagadnieniu pluridyscyplinarnym, co oznacza, że interesuje się nim dydaktyka J2, ale także np. pedagogika czy mikrosocjologia. Inaczej rzeczy się mają, gdy glottodydaktyk najwyczejniej włącza w swe ujęcie konstrukty powstałe poza glottodydaktyką (na przykład pojęcia czy modele lingwistyczne lub psychologiczne), nie troszcząc się o ich odpowiednią *adaptację* – jak tego wymagałoby

prawdziwie interdyscyplinarne podejście. Warto uczulać na te kwestie ponieważ praktyka dość beztrudnego zapożyczania konstruktów wydaje się (zbyt) częsta w badaniach glottodydaktycznych, co zdaje się wynikać czy to z niedostatecznej świadomości badaczy, czy to z ulegania nośnemu, a przy tym modnemu współcześnie pojęciu.

Nie ma oczywiście najmniejszego problemu we wskazywaniu, że ten czy ów aspekt zainteresowań glottodydaktyki jest *również* przedmiotem badań innej dziedziny (to zjawisko nagminne w humanistyce). Chwalebne są także wszelkie, uzasadnione poznawczo (tj. wzbogacające) i metodologicznie poprawne (tj. nie wypaczające wyjściowej koncepcji, a przy tym spójne z glottodydaktyką) ujęcia interdyscyplinarne. Jednak w tym miejscu pragniemy zwrócić uwagę Czytelnika w pierwszym rzędzie na konsekwencje regularnego powoływania się na interdyscyplinarność glottodydaktyki, bez jednoczesnego docenienia faktu, że tylko ona pozwala ująć wszystkie wchodzące tu w grę zjawiska *całościowo*. By dane badanie mogło w ogóle wpisać się w obszar glottodydaktyki winno ono być spójne wewnątrznie, tzn. formułować swój przedmiot, cele i wnioski właśnie w kategoriach glottodydaktycznych. Jest to niejako wstępny warunek (choć nie jedyny), by podjąć adaptację konstruktów pochodzących z innych dziedzin. Trudno więc, nawet w wielkim uproszczeniu, traktować interdyscyplinarność jako najważniejszy czy zasadniczy rys glottodydaktyki, co oczywiście nie przeszkadza, by doceniać możliwości i walory szerokiej współpracy interdyscyplinarnej.

Spróbujmy tu, tylko dla celów skrótowo potraktowanego „dowodu nie wprost”, zrekonstruować graficznie obszar glottodydaktyki, rozumianej dość dosłownie jako *nauka interdyscyplinarna*:



Ryc. 2. Glottodydaktyka widziana jako dziedzina zdominowana interdyscyplinarnie



Otóż jak to uwidacznia powyższy, schematyczny rysunek, taka koncepcje rozsadza niejako glottodydaktykę od środka, a jeśli może wydaje nam się ona trafna, to dlatego, że *de facto* ilustruje ona interdyscyplinarność w sensie (a), tzn. rozumianą jako interdyscyplinarność przedmiotu jej badań. Należy więc z dużą dozą ostrożności podchodzić do określania glottodydaktyki jako swoistej *science-carrefour* – rozumianej jako dziedzina sytuująca się na przecięciu kilku innych. Takie wyobrażenie glottodydaktyki podważałoby jej status jako dyscypliny autonomicznej, lokując ją jednocześnie na obrzeżach innych nauk. Efektem byłby więc mało spójny zlepek fragmentów dorobku poszczególnych dyscyplin „źródłowych”, przy czym trudno byłoby określić hierarchię czy relacje wzajemne poszczególnych „zapożyczeń” i „dodatków”. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że taki, choćby i tematycznie zorganizowany zlepek, to jeszcze nie wiedza naukowa...

Znane są chyba wszystkim Czytelnikom negatywne skutki i trudności wynikające z niefortunnego (mówiąc ogólnie) korzystania z interdyscyplinarności:

- wobec złożoności problematyki glottodydaktyki i wysokiej specyfiki poszczególnych kontekstów edukacyjnych bardzo trudno jest dokonywać syntez i porównań poszczególnych badań; trudno też z wystarczającą precyzją określić ich walory poznawcze w ramach dziedziny głównej;
- w szczególności, bezkrytyczne przenoszenie konstruktów i/lub wyników wypracowanych w innych dziedzinach nie daje szans na ich efektywne wykorzystanie w glottodydaktyce, jako że podejście interdyscyplinarne wymaga odpowiednio szerokiego spojrzenia, co implikuje rozeznanie teoretyczne na poziomie dyscypliny „wyjściowej” i „docelowej”;
- i wreszcie, jak niestety pokazuje to praktyka, istnieje tu realne ryzyko, że to, co w zamierzeniu miało być interdyscyplinarne, *de facto* okazuje się niespójne, powierzchowne, wskazując niestety na dyletanctwo naukowe takiego „interdyscyplinarnego” badacza.

Charakterystyczna jest znaczna objętość takich prac, co wynika nie tyle z ich bogactwa poznawczego, co z dążenia do wyczerpania danego „tematu” poprzez przytoczenie w ramach płytko pojmowanej interdyscyplinarności luźno tylko powiązanych między sobą koncepcji, co sprawia wrażenie zbyt technicznej nadintelektualizacji. Efekt bywa więc raczej enumeratywny niż syntetyczny; nie jest to też dobry punkt wyjścia do badania empirycznego. Trudno też ocenić pracę pisaną w takiej, „mieszanej” perspektywie, nie prezentującej teoretycznie spójnego ujęcia problemu. Podsumowując, wątpliwy wydaje się sens angażowania energii badacza w tego typu przedsięwzięcia. Wobec olbrzymiej podaży wszelkich prac, łatwo zatracić w toku takiego postępowania to, co mogłoby pomóc trwale zakotwiczyć obrany problem badawczy i jego ujęcia w glottodydaktyce.

Jeśli więc traktujemy ją jako naszą dziedzinę główną zobowiązuje to do formułowania problemów, celów, wyводу czy wniosków badawczych w jej kategoriach; nie widać też w takim wypadku potrzeby podpierania się autorytetem bardziej już rozwiniętych naukowo dyscyplin.

## 6. O pożytkach i trudnościach sytuowania badania w obszarze glottodydaktyki

Każde badanie jest z natury rzeczowe i skupia się na określonym problemie, ujmowanym zazwyczaj pod pewnym kątem. Niemniej, co już podkreślono, istotne jest, by było ono osadzone w istniejącej wiedzy glottodydaktycznej i ukierunkowane na jej rozbudowę w danym zakresie (co zazwyczaj uwidacznia się we wnioskach z badania).

W tym miejscu warto jeszcze wskazać na konkretne korzyści, jakie wynikają z możliwie jednoznacznego usytuowania danego badania w ramach programu poznawczego glottodydaktyki:

- badanie zyskuje wartość dodaną wynikającą z jego osadzenia w obszarze glottodydaktyki (wywód, interpretacja danych i wnioski mogą być pełniejsze i lepiej ugruntowane, a zwłaszcza spójniejsze) – jest to szczególnie istotne wobec ograniczonej dostępności bazy empirycznej;
- powstaje możliwość wyjścia poza problematykę danej „poddziedziny”, odnosząc się także – choćby pośrednio – do innych zakresów glottodydaktyki (np. badając motywację, możemy pokusić się ewentualnie o odniesienia do stylu uczenia się czy postaw wobec J2 i kultury danego obszaru językowego);
- zwiększają się szanse na stopniowe, spójne budowanie rozumienia zjawisk w danym zakresie poprzez dziania takie jak:
  - identyfikacja istotnych zjawisk i ich hierarchizacja,
  - określenie ich względnej wartości w różnych kontekstach,
  - wprowadzenie pewnych uściśleń czy modyfikacji do istniejącej już wiedzy;
- cenna wydaje się możliwość spójnego kontynuowania badań na poziomie aplikacyjnym i wzbogacenia ich o nowe ustalenia, formułowane na podstawie obserwacji wdrożeń;
- zmniejsza się ryzyko błędów wnioskowania i wprowadzania pseudo-nowości.

Jeśli tych zalet jest tak wiele, to jak wytłumaczyć tak częste trudności czy wręcz uniki, gdy idzie o jasne i konsekwentne osadzanie prac w obszarze glottodydaktyki? Otóż jak wynika z powyższej refleksji, przyczyna nie zawsze musi leżeć w zaniedbaniu ze strony badacza, lecz wiązać się z brakiem wystarczająco szerokiego konsensusu co do tego, *gdzie* sytuuje się centralna problematyka glottodydaktyki. Sądzymy, że dopóki będzie ona nie dość wyraźnie określona, badacze z natury rzeczy będą ograniczać horyzont swoich rozważań do wybranych, w gruncie rzeczy dość niezależnych względem siebie (jak to pokazano wyżej) „poddziedzin”. A te będą się rozwijać „niezależnie”, co *de facto* może oznaczać na przykład dryfowanie w kierunku tej czy innej, ustabilizowanej już dziedziny. Czy można w takiej sytuacji dziwić się

na przykład zjawisku nagminnego przeceniania wagi badanego czynnika czy zależności?

Zakładając nawet najlepszą wolę badacza, trudno dalej nie uznać, że koncertując się (co oczywiście) na wybranym przedmiocie, może on mieć niekiedy trudności w odniesieniu się kwestii bardziej ogólnych lub pokrewnych. Niektórzy badacze wspierają się wtedy banalnymi, zdroworozsądkowymi wnioskami i refleksjami, inni zasklepiają się w swej „poddziedzinie”. Obserwowane nierzadko ciążenie w kierunku innych dziedzin, właśnie w imię opacznie pojmowanej interdyscyplinarności, może więc być w pewnym sensie skutkiem, a nie przyczyną znacznego „rozproszenia koncepcyjnego” prac glottodydaktycznych.

Powyższe refleksje dotyczące obszaru badań glottodydaktycznych składają jednoznacznie do bliższego określenia jego struktury. Powstaje pytanie, jak można by ją wyznaczyć, nie ograniczając jednocześnie swobody rozwoju badań.

By wspomóc konsolidację rozproszonych obecnie zakresów, na początek koniecznym wydaje się wyjść poza skrótowe sposoby definiowania przedmiotu badań glottodydaktyki, takie jak:

- uogólnianie, np.: *Glottodydaktyka obejmuje wszystko to, co dotyczy N/U J2*;
- wyliczanie, np.: *Przedmiotem badań glottodydaktyki są: nauczający, nauczany, interakcje lekcyjne, polityka oświatowa, kontekst prawny etc.* (niekiedy są to całe dziedziny wiedzy).

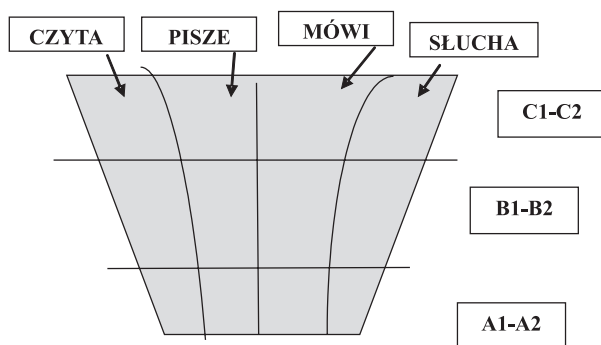
Takie określenia dziedziny nie są oczywiście „niesłuszne”, natomiast nic nie mówią o strukturze obszaru badawczego, co nie sprzyja integracji dziedziny mierzonej konsolidacją tworzonej wiedzy. I choć zachęcają one z pewnością do tego, by spojrzeć na przedmiot glottodydaktyki całościowo (co ogromnie ważne!), to jednak nie pozwalają one określić miejsca poszczególnych obszarów i ich relacji względem siebie. Takie określenie byłoby możliwe tylko poprzez nawiązanie do ogólnej teorii glottodydaktycznej, bowiem tylko w takich ramach można rozpatrywać i niejako federować bardziej szczegółowe teorie dostosowane do specyfiki poszczególnych kontekstów edukacyjnych. Taki całościowy układ odniesień jest jak kompas, dzięki któremu nie zagubimy wiedztwórczego sensu pojedynczych badań.

Wiąże się z tym inny, bardzo ważny czynnik rozwoju wiedzy, jakim jest możliwość wymiany i dyskusji naukowej między specjalistami. Pojedyncze badanie będzie zawsze siłą rzeczniczkową, a bez owych nawiązań czy odniesień w obrębie glottodydaktyki powstaje groźba izolacji pojęciowej i atomizacji efektów. Glottodydaktyka funkcjonująca jako kilka luźno powiązanych poddziedzin nie zapewni pomostów między nimi, co jest warunkiem komunikacji. Duże znaczenie w poszukiwaniu zbliżenia mogłyby mieć projekty zespołowe, długofalowe, które mają nie tylko większy potencjał poznawczy, ale także są kuźnią ujęć scalających różne punkty widzenia i wyrażających je konstruktów i terminów.

## 7. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej jako główna oś badań glottodydaktyki

Skoro uzasadniliśmy już przydatność możliwe precyzyjnego wpisywania swych badań w obszar i logikę poznawczą glottodydaktyki, wypada dalej pokusić się o propozycję wewnętrznej organizacji jej obszaru. Zakładamy tu, że taka mapa znakomicie ułatwi w miarę spójną konceptualizację przedmiotu poszczególnych badań, polepszając szanse na porównywalność wyników i zasadną ocenę wartości poznawczej realizowanych prac.

Wychodząc od konstytutywnej dla glottodydaktyki propozycji, że jej przedmiotem jest tzw. układ glottodydaktyczny (Grucza 1978), a także współczesnego konsensusu co do definiowania przedmiotu tej dziedziny poprzez formułę N/U J2, można dalej zapytać, czemu służy ten niewątpliwie funkcjonalnie zorganizowany układ czy relacja. Otóż naszym zdaniem można przyjąć, że szeroko rozumiane zabiegi N/U są ukierunkowane mniej lub bardziej bezpośrednio na *kształtowanie obcojęzycznych kompetencji komunikacyjnych* uczącego się. Skoro to funkcjonalne ukierunkowane relacji N/U nadaje sens mniej lub bardziej skoordynowanym działaniom obu „stron” procesu glottodydaktycznego, mogłoby ono także zasadnie ukierunkować orientację poznawczą naszych badań. Kompetencja komunikacyjna (dalej KK) to pojęcie towarzyszące nam od lat 70., jest powszechnie używane, zarówno przez badaczy, jak i praktyków, a ponadto w ostatnim dziesięcioleciu zostało niejako oficjalnie usankcjonowane, stając się głównym odniesieniem w ESOKJ. W tym ujęciu pozwala ono na podstawową specyfikację poziomów i zakresów KK, co jest funkcjonalne także w definiowaniu problemów badawczych, poprzez sytuowanie ich w poszczególnych sektorach schematu:

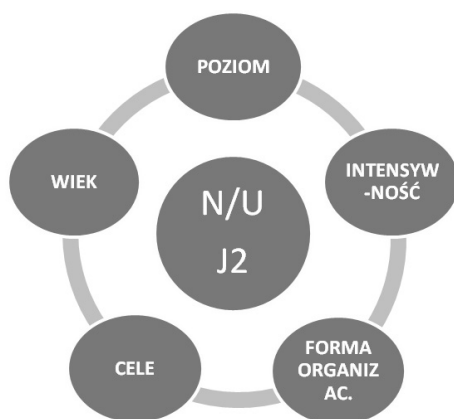


Ryc. 3. Schematyczne przedstawienie kompetencji komunikacyjnej z rozbiem na sprawności i poziomy (wg ESOKJ)

Proponując, by rozwój KK traktować jako główną oś scalającą nasze wysiłki poznawcze, sugerujemy, by dać pierwszeństwo właśnie badaniom dynamicznym, tj. nastawianym na uchwycenie dynamiki rozwoju KK. Mamy tu na uwadze następujące przesłanki:

- to ramowe odniesienie pozwala zarówno na badania uogólniające, jak i indywidualizujące – w tym wypadku można wykorzystać pojęcie tzw. *osobistej kompetencji komunikacyjnej* (OKK – Wilczyńska 2002), obejmując specyfikę indywidualnej biografii uczeniowej, jako trudnej do uśrednienia czy ogólnego potraktowania;
- okazało się ono otwarte na różne konstelacje czynników, zarówno tych społeczno-kulturowych, jak i indywidualno-biologicznych;
- pozwala koncentrować się na rozwoju sprawności składowych, nie pomijając ich zintegrowanego charakteru,
- umożliwia badanie zjawisk transwersalnych dla tych sprawności, takich jak:
  - styl komunikacyjny i uczeniowy,
  - świadomość uczeniowa i odnośne sprawności,
  - tożsamość językowo-kulturowa uczących się,
  - wrażliwość językowa/komunikacyjna, itd.;
- i wreszcie można je również rozszerzyć na podejmowane ostatnio badania kompetencji kilkujęzycznej, nie wyłączając z niej języka pierwszego.

Konkretnie, odniesienie do ESOKJ pozwala już badaczowi określić interesujący go poziom i zakres KK, przy czym nie musi on oczywiście ograniczać się tylko do jednego wybranego „sektora” schematu. By dalej ukonkretnić kontekst badania, warto określić też inne istotne parametry, jak to pokazano na schemacie poniżej:



Ryc. 4. Przykładowe możliwości parametryzacji sytuacji edukacyjnej

Działania te pozwalają już wyznaczyć w miarę precyzyjnie kontekst badania, co istotne, zważywszy na wysoką specyfikę kontekstową N/U J2.

W każdym badaniu znaczenie podstawowe będzie oczywiście miała merytoryczna konceptualizacja jego przedmiotu (por. Michońska-Stadnik i Wilczyńska 2010), pomocne będą tu więc wszelkie syntezy i opracowania teoretyczne danej problematyki, które jednocześnie pozwolą usytuować dane zagadnienie zarówno względem kwestii ogólniejszych, jak i sąsiednich. We wszystkich tych zakresach bardzo ważną rzeczą będzie stosowanie klarownej i spójnej terminologii – *nota bene* palącą potrzebą wydaje się opracowanie odpowiadającego dzisiejszym potrzebom słownika glottodydaktyki.

I nawet jeśli taki program wydaje się sporym wyzwaniem, wypada uznać go za niezbędny, jeśli chcemy ograniczyć obecne rozproszenie „poddziedzin” i prac badawczych, czyli mówiąc metaforycznie przewyciężyć sytuację, w której pojedyncze drzewa przesłaniają las.

## 8. Wnioski

Niniejsza refleksja dotyczyła możliwości dalszego rozwijania obszarów badań glottodydaktycznych w taki sposób, by nie naruszając jedności dyscypliny i swobody badań, przyczynić się do jej konsolidacji i nie zagubić głównego sensu badań.

Sadzimy, że obszar glottodydaktyki nie jest prostą sumą ukonstytuowanych już w pewnym stopniu „subdyscyplin”. Jeśli dziedzina ta ma umożliwić wszystkim zainteresowanym specjalistom całościowe spojrzenie na N/U J2, potrzebne wydają się bardziej świadome zabiegi konsolidujące poszczególne zakresy badawcze wokół problematyki centralnej. Spójności budowanej wiedzy nie mogą zapewnić wyłącznie odniesienia do nauk ościennych – to może się dokonywać w odpowiednio szerokich ramach teorii ogólnej. Wydaje się, że wysiłki poznawcze podejmowane w obrębie poszczególnych zakresów i poziomów badawczych winny się koncentrować *na kształtowaniu rozwoju KK*, a więc tego, co nadaje sens N/U J2. Rozumienie tego procesu – przy uwzględnieniu specyfiki poszczególnych kontekstów edukacyjnych – mogłoby inspirować i ukierunkowywać poznawczo konkretne badania i sterować w ten sposób dynamiką tworzenia się spójnej wiedzy całościowej.

Takie postawienie sprawy wskazuje na ogromną rolę zarówno ogólnych teorii, jak i działań naukowych na wszystkich innych poziomach badawczych, w tym oczywiście także badań empirycznych. Jak to podkreśla M. Dakowska (2008), wszystkie te zakresy na swój sposób skupiają się na odwzorowywaniu (modelowaniu) rzeczywistości N/U J2. W tym artykule chcieliśmy podkreślić, jak ważne jest odnoszenie się do całości obszaru glottodydaktyki, a także jak istotne jest wpisywanie się mniej lub bardziej bezpośrednio w modelowanie całościowe.

Wartość takiego typu odniesień wydaje się nam nie do przecenienia także dla poszczególnych, siłą rzeczy wycinkowych badań empirycznych. Jednocześnie taka spójna siatka odniesień może zapewnić pomosty niezbędne w komunikacji między specjalistami w poszczególnych zakresach. Zmniejszyłoby to obserwowane obecnie zjawiska rozproszenia badań i trudności w nawiązaniu merytorycznej dyskusji, tak pomiędzy dyscyplinami, jak i w perspektywie interdyscyplinarnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Dakowska, M. 2008. „Determinanty przedmiotu badań glottodydaktycznych”. (w:) Jaroszevska, A. i M. Torenc (red.), *Kultury i języki. Poznawać – uczyć się – nauczać*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski – Instytut Germanistyki. 39–50.
- Gruza, F. 1978. Glottodydaktyka, jej zakres i problemy. *Przegląd Glottodydaktyczny* 1. 3–35.
- Michońska-Stadnik, A. i Wilczyńska, W. 2010. *Metodologia badań glottodydaktycznych. Wprowadzenie*. Kraków: Flair. (w druku).
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wargos.
- Wilczyńska, W. 2002. „Osobista kompetencja komunikacyjna. Między postawą a działaniem”. W: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Dосkonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 69–83.
- Woźniewicz, W. 1987. *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.