

Jolanta Zając
Uniwersytet Warszawski

**GLOTTODYDAKTYKA
W UJĘCIU
EPISTEMOLOGICZNYM**
(recenzent: Maria Dakowska)

Glottodidactics from an epistemological perspective

Epistemology is part of philosophy, and therefore uses rigid criteria on each discipline which aims at being treated as a science. Nowadays, glottodidactics does not have a complex as regards the other social sciences, but should have a kind of identity which fully legitimizes its scientific connections. This paper proposes to remind us of some of the core elements of such a document.

Jeśli glottodydaktyka jest dla jej badaczy autonomiczną dyscypliną naukową tak jak jest nią biologia dla biologów czy socjologia dla socjologów, to powinna być ona rozważana w kategoriach epistemologicznych, które, choć często stawały się swoistymi pętami dla nauki, to jednak zmuszały do refleksji meta-poznawczych pytając o źródła poznania, o rolę doświadczenia w konstruowaniu wiedzy, o stosunek wiedzy do pewności, o granice poznania (Woleński 2005:16). Nie jest to próba akademickiego „unaukowienia” dyscypliny wpisanej głęboko w kontekst prakseologiczny, ale raczej próba wykazania, że inspiruje ona w równym stopniu co nauki tradycyjnie uznawane za teoretyczne do epistemologicznych przemyśleń i wniosków.

Punktem wyjścia staną się zatem najpierw te koncepcje, z którymi teoria poznania każe się zmierzyć naukom o ambicjach globalnych narzucając definicje wiedzy i metodologie jej konstruowania zgodnie z pewnym, obowiązującym w danej epoce, kanonem założeń. Na kolejnym etapie refleksji przejdziemy do czasów współczesnych, w których dydaktyka i jej badacze znacznie powiększyli stopień swojej samoświadomości i w sposób o wiele bardziej wyrazisty

artykułują cele badań, ich przedmiot czy też adresatów wniosków badawczych. W części końcowej warto podsumować aktualne tendencje w epistemologii dydaktyki, do których można zaliczyć teorię systemów praktykowaną już z powodzeniem na gruncie pedagogiki.

1. Epistemologiczne „latarnie”

Rozważania epistemologiczne w amatorskim oglądzie mogą doprawdy napaść lękiem, a już na pewno wzbudzają respekt swoim poziomem abstrakcji zarówno przedmiotu badań jak i sposobu jego referowania. Nic w tym zresztą dziwnego, gdyż zanurzone są one w myśli filozoficznej, której stanowią integralną część: od Platona, Sokratesa, Arystotelesa przez Kartezjusza, Kanta, Hegla i Nietzschego do Husserla, Poppera, Wittgensteina, Ingardena, żeby ograniczyć się do nazwisk wywołujących co najmniej dreszcz emocji u amatora filozofii. Właśnie ostatni z cytowanych, Roman Ingarden był zwolennikiem całkowitej niezawisłości epistemologii od innych nauk, a nawet od dyscypliny-matki, czyli filozofii, twierdząc, że „przedmiotem badań teorii poznania jest zawartość naczelnej idei poznania w ogóle, badań kulminujących ostatecznie w ustaleniu principów poznania” (w: Woleński 2000:146). W ten sposób dołączył do tych, którzy od czasów Platona poszukują *episteme* – wiedzy pewnej, w pełni uzasadnionej i ogólnej, możliwej tylko w świecie idei. Jej „odpowiednikiem” w świecie zmiennych rzeczy jest *doxa* – mniemanie, opinia, która nigdy nie jest pewna, a jedynie prawdopodobna, co czyni z niej siedlisko błędu. Dualizm ten stanowi podwaliny całej teorii poznania. Widoczny jest również w dwóch, często przytaczanych metaforach epistemologii (Woleński 2005:16): „Jedna to metafora budowli czyli piramidy i jej fundamentów. Przy takim podejściu zadaniem filozofa jest odkrycie szczególnie solidnych podstaw i wymyślenie szczególnie solidnych metod konstrukcji – tak, aby cały w ten sposób posadowiony gmach wiedzy odznaczał się podobną solidnością. Omawiana metafora sprzyja wszelkim koncepcjom „danych” jako fundamentu poznania oraz poszukiwaniom racjonalnie neodparty teorii wnioskowania i potwierdzania jako narzędzi rozwoju wiedzy [...] Druga metafora to obraz łodzi czy też jej poszycia, czegoś więc, co nie ma fundamentów, a siłę i stabilność zawdzięcza zazębieniu się części”.

Może dobrze się stało, że nasza dziedzina nie zaistniała w tamtych czasach na równi z np. geometrią, bez znajomości której Platon nikogo nie wpuszczał do swojej Akademii. Dla procesów dydaktycznych pojęcie *episteme* jako wiedzy pewnej niezależnie od okoliczności jest kompletnie nieprzystające, a *doxa* – odnosi się tylko do subiektywnych opinii, co z kolei jest dla niej krzywdzące. Najprościej byłoby podzielić opinię sceptyków – należy w ogóle powstrzymać się od stanowczego głoszenia czegokolwiek, żadne poznanie, ani pośrednie ani bezpośrednie, nie jest możliwe, tylko do czego prowadzi taka postawa? Mówiąc najkrócej do nie posiadania żadnych poglądów, a do

takich wniosków żadna nauka nie chce doprowadzić. Trzeba jednak przyznać, że wyzwanie rzucone przez starożytnych sceptyków do dzisiaj intryguje filozofów i epistemologów, którzy starają się wykazać, że uzasadnienie wiedzy jest jednak możliwe.

Niewiele więcej do powiedzenia na gruncie epistemologii klasycznej miałaby glottodydaktyka w czasach już nowożytnych, których początki naznaczone są kartezjańskim racjonalizmem. Matematyczny rodowód racjonalistycznych tez francuskiego filozofa jest aż nadto widoczny:

- „– nigdy nie przyjmuj czegokolwiek za prawdę bez posiadania oczywistych powodów;
- gdy spotkasz jakiś problem, zawsze podziel jego badanie na tak wiele elementów, jak to jest możliwe;
- zawsze zaczynaj od najprostszycych elementów, a dopiero od nich przechodź do spraw bardziej złożonych;
- upewnij się, że znalazłeś zupełny katalog problemów do rozwiązania;
- zawsze postępuj krok po kroku, a w szczególności sprowadzaj skomplikowane i niejasne sądy do prostszych elementów, a potem wracaj do punktu wyjścia, sprawdzając poszczególne kroki przez intuicje uzyskane przy rozpatrywaniu tego, co najprostsze”
(w: Woleński 2000: 69).

Celem tej metody jest uzyskanie jasnych i wyraźnych idei – *clarae et distinctae ideae*, co jest wielką pokusą dla każdej nauki, ale droga dojścia do nich – przez analizę, redukcję i intuicję – staje się kompletnie nieprzystawalna do większości nauk humanistycznych, których przedmioty badawcze – jak to ma miejsce również w glottodydaktyce – nie dają się „rozłożyć” na części pierwsze i nie poddają się obróbce analitycznej, ponieważ dotyczą skomplikowanych i systemowo zjednoczonych całości, do czego jeszcze wrócę. Kartezjusz eliminuje ponadto z czynności poznawczych wyobraźnię, która „nie nadąża za intelektem i ostatecznie musi być całkowicie wyeliminowana” (Kociuba w: Dębowski, Hetmański (red) 1990:47).

Jeśli zrezygnujemy z XVII-wiecznego racjonalizmu, zawsze możemy odwołać się do empiryzmu wykładanego w dziełach Locke`a, Hume`a czy Berkeley`a. Wszystkie idee wywodzą się bezpośrednio lub pośrednio z doświadczenia zmysłowego, oczywiście upraszczając o wiele bardziej zniuansowane stanowiska ich autorów. Zwłaszcza w pracach Hume`a widać dobrze zwrot w kierunku nowej orientacji epistemologicznej. Problem obiektywności poznania jest dla niego bezprzedmiotowy (Woleński 2005:26), ponieważ możemy wypowiadać się jedynie w kwestiach psychicznych: *nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu*.

Takie rozważania prowadzą prosto w XIX wiek, a wraz z nim w idee pozytywistyczne, które naznaczyły dogłębnie wszelkie badania teoriopoznawcze. Twórca pozytywizmu, August Comte, nie pozostawia żadnej wątpliwości co

do tego, czym jest wiedza – ma służyć celom praktycznym, „wiemy, by przewidywać, a przewidujemy, by móc realizować rozmaite cele, przede wszystkim związane z ulepszeniem życia społecznego” (w: Woleński, *ibidem*: 31). Tak skrojony program epistemologiczny nawet by pasował do badań glottodydaktycznych, ale pozytywistyczny trend stawiał sprawę nauki jasno – musi ona ograniczać się do faktów, nie może dotyczyć żadnych zjawisk natury psychicznej. Comte wyodrębnił nauki abstrakcyjne i konkretne. Do pierwszych zaliczył matematykę, astronomię, fizykę, chemię, biologię i socjologię, do drugich pewne nauki szczegółowe pochodzące od nauk abstrakcyjnych np. botanikę czy historię. Nie ma mowy o włączeniu do tego panteonu nawet psychologii, nie mówiąc o naukach aplikatywnych, na dodatek opierających się na faktach mentalnych jak w przypadku glottodydaktyki.

Pozytywizm na długie lata narzucił niewzruszalny kanon metod badawczych i przedmiotów badanych, do dziś pozostający punktem odniesienia dla niektórych zwolenników tzw. prawdy obiektywnej w poznaniu. Niemniej liczni, a może nawet zdecydowanie liczniejsi są ci, dla których model ten przyniósł niepowetowane straty, jak ma to miejsce w przypadku socjologii: „Kult liczby, faktu, konkretności prowadzi do gromadzenia nieskończonych zasobów danych szczegółowych. Fetyszyzacja ankiet, testów, skal ‘rytuału statystycznego’ – mających rzekomo stanowić godny odpowiednik technik badawczych właściwych naukom przyrodniczym – nakazuje dopasowywać problematykę badań do przyjętych metod badawczych, poszukiwać takiego przedmiotu badań, który nadawałby się do uchwycenia za pomocą tej techniki, która jest aktualnie modna. Podejście technikocentryczne (w przeciwieństwie do problemocentrycznego) jest oczywiście postawieniem na głowie sensownego doboru zadań poznawczych” (Hetmański (red) 2007:222).

Wiek XIX i XX przyniosły istny wysyp koncepcji teoriopoznawczych¹, nie sposób się do nich wszystkich odnieść i nie ma takiej potrzeby, ponieważ kontekst naszych rozważań uległ radykalnej zmianie w stosunku do epok poprzednich.

2. W poszukiwaniu wiedzy – epistemologia współcześnie

Epistemologia zajmuje się, jak to już stwierdziliśmy, poznaniem i wiedzą jako takimi, ale co to właściwie oznacza? Aby odpowiedzieć na to pytanie potrzebne są precyzyjne kryteria, normy i wzory wypracowywane właśnie przez odpowiednią teorię epistemologiczną (*ibidem*: 30). Klasyczna koncepcja wiedzy mówi, iż jest to „prawdziwe, uzasadnione przekonanie” (Woleński 2005:

¹ mowa jest o takich kierunkach, między innymi, jak relatywizm, pragmatyzm, intuicjonizm w XIX wieku oraz fenomenologia, konwencjonalizm, koherencjonizm, redundancjonizm, deflacionizm, minimalizm, dyskwotacjonizm w wieku XX (Woleński, 2000 i 2005).

367). Od czasów Platona poszukiwanie wiedzy bezwzględnie pewnej jest zadaniem każdego poznania, nawet jeśli trzeba w tym celu dobudować świat idei czyli czystych istot rzeczy. Tym sposobem Filozof zepchnął w niepamięć tezę swojego mistrza Sokratesa – *wiem, że nic nie wiem*. Zmagania Sokratesa z teorią wiedzy są dla współczesnych teoretyków nauki płodniejsze niż niezachwiana ufność w istnienie świata pewnych idei, bowiem przestrzega on przed „zbyt pochopnym i apodyktycznym zadekretowaniem, czym jest wiedza i jaka wiedza jest ‘dobra’, a jaka ‘zła’” (Mizińska w: Dębowski, Hetmański (red) 1990:90). Współczesny kontekst społeczno-historyczno-kulturowy nie jest w stanie wchłonąć dawnych koncepcji w ich niezmienionej formie, choćby były najbardziej klasyczne i osadzone w tradycji. Najkrócej można to ująć słowami: „Zmienił się świat powinna też zmienić się każda jego teoria, także filozoficzna. W odniesieniu do swojego przedmiotu epistemologia powinna, zachowując częściowo wierność swojej tradycji, na nowo zdefiniować, a nade wszystko poszerzyć i pogłębić znaczenie i sens kategorii wiedzy, poznania, i prawdziwości, które są jej przez tradycję na stałe przypisane” (Hetmański (red) 2007:35).

Nowe epistemologiczne horyzonty mogą wreszcie objąć kategorie praktyki, techniki, komunikacji czy nawet polityki. Dopiero w czasach współczesnych można było zrezygnować z dogmatycznie ujętego przeciwstawiania poznania i praktyki, w którym ta ostatnia trywializuje, a nawet uniemożliwia poznanie. Oznacza to również rezygnację z hegemonii samej epistemologii w ferowaniu ostatecznych wyroków co jest, a co nie jest wiedzą. W takiej konfiguracji pojęciowej glottodydaktyka ma pełne możliwości kontrybucji również w dziedzinach meta-poznawczych. Innymi słowy współcześnie „podmiotem poznania nie jest już ‘czysty’, bierny podmiot wyidealizowanych percepcyjno-intelektualnych aktów, lecz ‘pełnokrwisty’ aktor i agent konkretnych i różnorodnych procesów poznawczych. Przedmiotem poznania zaś, czyli wiedzą, jest konglomerat różnych typów doświadczeń takiego podmiotu” (*ibidem*: 39).

Najnowszą kategorią epistemiczną staje się niepewność (*ibidem*: 44) dyktowana nowymi gatunkowo działaniami w procesach poznawczych jak wątplenie, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji w sytuacjach wiedzy niepełnej. Niepewność jest współcześnie na stałe wpisana w większość dyscyplin naukowych, co wynika z lawinowego przyrostu informacji generowanego przez technologiczne możliwości eksplorowania rzeczywistości i komunikowania. Oznacza to zupełnie nową problematykę badawczą dla samej epistemologii, określanej jako „epistemologia niepewności poznawczej” (*ibidem*: 45), która zajmuje się kategoriami takimi jak niezupełność, nierozstrzygalność, nieobliczalność. Te kwestie pozostawiamy filozofom-epistemologom, jednocześnie możemy stwierdzić, że punkt dojścia rozważań epistemologicznych jest zasadniczo punktem wyjścia badań wielu nauk społecznych i humanistycznych, w tym również glottodydaktyki.

3. Istota prac naukowych

Zamiast więc roztrząsać stanowiska sił nauk przyrodniczych w stosunku do humanistycznych, dedukcyjnych do empirycznych, nomotetycznych do idiograficznych, lepiej zastanowić się na czym polega specyfika nauki, jakie kryteria są jej przypisane przez wspólnotę naukowców, czemu służą teorie naukowe i jak w ramach poszczególnych nauk szczegółowych je konstruować, tak, aby spełniały swój nadrzędny cel: poznanie świata i człowieka w jego wielorakich konfiguracjach indywidualnych i społecznych.

Termin 'nauka' odnosi się zarówno do działalności uczonych jak i do intelektualnego produktu takiej działalności (Duraj-Nowakowa i Gnitecki (red) 1997). Nauka dąży do „uzyskania wyjaśnień systematycznych, a równocześnie podlegających kontroli na podstawie danych” (*ibidem*: 45). Działalność naukowa może polegać nie tylko na odkrywaniu nowych teorii, ale także na usystematyzowaniu przedmiotu i nadaniu mu formy naukowej, a także na „wprzęgnięciu do współpracy osiągnięć z innych dziedzin wiedzy” (*ibidem*: 51). Dla młodych dyscyplin naukowych, do których zalicza się glottodydaktyka, jest to kwestia o kapitalnym znaczeniu nadająca im zupełnie odrębny status. Okazuje się bowiem, że to właśnie owe nauki międzydyscyplinarne stają się „jednym z najpotężniejszych i najbardziej twórczych elementów współczesnej nauki” (*ibidem*). Do niedawna jeszcze była to ich słabość, owa swoista niedookreśloność naukowa spychająca je na margines zainteresowań „prawdziwych” dyscyplin homogenicznych w przedmiocie i sposobach badań. Współcześnie ta sama niedookreśloność jest ich największym atutem, niezbywalną cechą konstytutywną, która przyczynia się do lepszego realizowania potrzeb współczesnej nauki i jej badaczy.

Nie starzeją się w tym kontekście niektóre rozważania Karla R. Poppera, gdy twierdzi, iż „nauka wychodzi zawsze od problemów. [...] to właśnie problemy uświadamiają nam, że kierujemy się jakąś teorią, zmuszają nas do uczenia się, do wzbogacania wiedzy, do eksperymentowania i obserwacji” (1999 [1963]: 375). Bez wątpienia nauka szuka prawdy, ale jest to pojęcie, z którym na gruncie filozoficznym usiłują zmierzyć się najtęższe umysły od ponad 2500 lat, nie można więc się nim posługiwać w kategoriach „zdroworozsądkowych”, warto przypomnieć, że nauka szuka „prawdy interesującej” (*ibidem*). W rymowance dla „epistemologicznych przedszkolaków” niemiecki humorysta i poeta W. Busch stwierdził: „Twice two equals four: tis true, but too empty, amd too trite. What I look for is a clue to some matters not so light” (*ibidem*: 387)². K. Popper z pozycji falsyfikacjonistów, do których się zaliczał zdecydowanie wolał śmiało domysły i hipotezy, nawet jeśli miały się one w końcowym rozrachunku okazać fałszywe od ciągu truizmów, wprawdzie prawdziwych, ale nie wnoszących niczego ciekawego ani nowego w omawiane kwestie. Wprowadził w tym celu koncepcję przybliżenia do prawdy czy też podobieństwa do

² „dwa i dwa wynosi cztery, mało o czym to poucza, do spraw nieco poważniejszych szukam klucza” (tłum. S Amsterdamski w: Popper, 1999 [1963]: 387).

prawdy, polegającą na „porównywaniu teorii ze względu na ich podobieństwo do prawdy” (*ibidem*: 395) co pozwala uniknąć dążenia do prawdy obiektywnej, odwiecznego problemu filozofii i epistemologii.

4. Glottodydaktyka jako nauka

Jak już wspomniałam wcześniej młode dyscypliny naukowe, powstające w wyniku fuzji różnych perspektyw oglądania rzeczywistości, nie są skazane na wieczne uprawomocnianie swojego istnienia i swoich tez odwołując się do pozytywistycznych metod nauk przyrodniczych. Muszą jednak spełniać pewne uniwersalne standardy takie jak: posiadać swój dobrze określony **przedmiot badań**, mieć opracowane specyficzne dla siebie (nawet jeśli zaczerpnięte z innych dyscyplin) **metody badawcze** i posiadać sobie właściwy **cel** (Dębowski w: Hetmański (red) 2007:126). Ponadto od każdej wypowiedzi naukowej oczekuje się, aby: „(1) ich treść była naukowo doniosła, (2) by były sformułowane z należytą ścisłością, (3) by wyrażały postawę racjonalną, (4) by nie zdradzały ignorancji autora (były kompetentne)” (*ibidem*: 127). Prześledźmy zatem cechy konstytutywne glottodydaktyki z tego punktu widzenia.

4.1. Przedmiot badań glottodydaktycznych

Punktem odniesienia będzie dla mnie dydaktyka języka francuskiego jako obcego, jako właściwe mi pole badawcze. W jego zakres wchodzi trzy pola tematyczne: elaboracji (odnoszący się do szeroko rozumianej wiedzy), akwizycji (związany z osobą ucznia) oraz interwencji (związanej z osobą nauczyciela) (Halté 1992 w: Marquillo-Larruy (red) 2001:126). Właściwym przedmiotem badań dydaktycznych jest zawsze łączne postrzeganie całego układu w specyficznym dla niego kontekście, nawet jeśli poszczególne pola mogą być pojedynczo eksplorowane dla konkretnych celów, jednak dopiero całościowe traktowanie owego trójkąta i jego przestrzeni stanowi o odrębności badań dydaktycznych w stosunku do badań psychologicznych czy np. pedagogicznych. Utrata z pola widzenia tej wzajemnej korespondencji pól wpływa na osłabienie dydaktycznego umocowania prowadzonych rozważań wpisując je czasem w dziedziny psychopedagogiczne, czasem pedeutologiczne lub *stricte* językoznawcze. W modelowej od strony dydaktycznej refleksji np. na temat rozwijania kompetencji ogólnych ucznia oprócz omówienia typów takich kompetencji, ich punktów odniesienia w rzeczywistości, potencjalnych trudności, przeszkód czy odwrotnie aspektów ułatwiających uczniowi ich przyswajanie czy też sposobów oceniania przyrostu danej kompetencji ogólnej powinny się znaleźć także wskazówki co do doboru treści zależnie od kontekstu nauczania, a także tych działań nauczyciela, które najefektywniej wpisują się w realizację założonych celów.

Coraz częściej pojawiają się także głosy mówiące o kompleksowości dydaktyk wyrażającej się w trzech poziomach badań dydaktycznych (Simon w: *ibidem*: 252);

- 1) poziom teoretyczny dydaktyki jako dyscypliny naukowej wytwarzającej nową wiedzę w dziedzinie nauczania/uczenia się np. języków;
- 2) poziom akademicki dydaktyki jako dyscypliny uniwersyteckiej prowadzącej do uzyskania dyplomów licencjata i magistra;
- 3) poziom „szkoleniowy” dydaktyki jako dyscypliny mającej swój udział w szkoleniach zawodowych.

W oczach innych badaczy poziomów tych jest przynajmniej dwukrotnie więcej (por. Dufays w: *ibidem*: 313). obok już wymienionych dodaje się jeszcze poziom praktyki szkolnej, poziom wyborów instytucjonalnych i poziom zapotrzebowania społecznego.

Na wszystkich tych poziomach przedmiot badań zmienia swoją orientację przechodząc przez różne fazy abstrakcji, konkretności czy też aplikatywnych i preskryptywnych .

4.2. Metody badawcze w glottodydaktyce

Metodologia glottodydaktyki staje się coraz bardziej zróżnicowana, a potrzeba istnienia różnych sposobów badawczych w odniesieniu do skomplikowanej rzeczywistości procesów dydaktycznych nie podlega zasadniczym obiektywnym. Badania ilościowe ustępują miejsca bardziej adekwatnym, choć w ujęciu pozytywistycznym mniej wiarygodnym, badaniom jakościowym, które wiodą prym w humanistycznych obszarach. Pozwolilo to na inną orientację samych badań: „Jeśli w empirycznym badaniach ilościowych, badacze dążąc przede wszystkim do wyjaśnienia postawionego problemu, koncentrują uwagę na wyselekcjonowanych cechach sytuacji edukacyjnej, a nauczyciele są traktowani przez nich jako obiekty badań, to w badaniach jakościowych, badacze stawiając przed sobą zadanie zrozumienia, odczytywania, poszukiwania znaczenia, sensu badanej rzeczywistości, starają się zachować wymóg otwartości doświadczenia, dokonania wglądu w doświadczenia zawodowe nauczycieli, co jednocześnie oznacza całkowite odejście od pojmowania nauczycieli jako uczestników badań w sposób mechaniczny” (Michalak 2007:157).

W szerokim stopniu glottodydaktyka korzysta z technik obserwacyjnych, badań sondażowych, analiz dokumentów, wywiadów i eksperymentów. Jej udziałem stają się też badania prowadzone na korpusach wypowiedzi, analiza konwersacyjna czy szerzej etnometodologia. Postulowane są także badania w działaniu oraz na podstawie protokołów zadań. Te ostatnie są wypełniane przez uczestników starannie zaplanowanego zadania dydaktycznego, co pozwala na uzyskanie informacji na temat sposobów realizacji zadania, zastosowanych strategii czy ujawnionych reprezentacji mentalnych. Cytowane przykłady technik badawczych nie wyczerpują oczywiście metodologicznych możliwości i z pewnością nie zabraknie o wiele obszerniejszych wypowiedzi na ten temat.

4.3. Cele badań glottodydaktycznych

„Nie ma problematyki ważniejszej dla dydaktyki niż problematyka nabywania i funkcjonowania wiedzy” twierdzi T. Tomaszewski (1984 w: Duraj-Nowakowa, Gnitecki (red) 1997:101), a tym samym nadrzędnym celem dydaktyki jest zatem wyposażenie jej odbiorców w wiedzę, która „pozwała człowiekowi regulować jego wzajemne stosunki z otaczającym światem, jak również racjonalnie kierować własnym rozwojem, życiem i działaniem” (*ibidem*). Efektem pracy naukowej dydaktyków ma być takie zorientowanie praktyki edukacyjnej, aby przyczyniała się ona do demokratyzacji szkoły, niwelowała nierówności społeczne czy majątkowe (Goigoux w: Marquillo-Larruy (red.) 2001:125).

Współczesne koncepcje tworzenia wiedzy jednogłośnie opowiadają się za jej utylitarnym wykorzystaniem i to nie tylko w dyscyplinach o tradycyjnie prakseologicznym nastawieniu, ale nawet w obrębie samej epistemologii (Hetmański (red) 2007:67).

5. Paradygmat systemowy i jego epistemologiczne przesłanie dla glottodydaktyki

Odwolanie się do paradygmatu systemowego jest w tym momencie jedynie przykładem pewnych rozwiązań modelowych, których wartość na gruncie glottodydaktyki nie została jeszcze sprawdzona, choć funkcjonuje on już w piśmiennictwie pedagogicznym (por. Duraj-Nowakowa 1990, 1993, Zaczyński 1988). Założenia systemologii wydają się korespondować z założeniami naszej dyscypliny, bowiem nawołują one do łącznego traktowania składników świata i człowieka, do ich integracji (Duraj-Nowakowa 1997:112). Zbyt wysokie wyspecjalizowanie dyscyplin naukowych, ich zamykanie się w coraz węższych granicach przedmiotowych, obojętność czy wręcz odrzucanie tego wszystkiego, co jest „poza” ścisłą dziedziną badań skutkuje „punktowym” jedynie oglądem rzeczywistości, a więc niekompletnym i mało inspirującym. Nurt systemowy akcentuje: „(1) dążenie do integracji nauki i przezwyciężania barier między dyscyplinami poznania, (2) postulat całościowego traktowania badanych obiektów jako systemów otwartych, (3) poszukiwanie możliwie najogólniejszego i w największym stopniu sformalizowanego języka opisu mającego zastosowanie do możliwie licznych klas obiektów oraz wykorzystanie zachodzących między nimi analogii, podobieństw, (4) potraktowanie ogólnej teorii systemów jako teoretycznej wiedzy podstawowej” (*ibidem*).

Paradygmat systemowy odpowiada więc założeniom, jakie przyjąłem dla specyfiki badań dydaktycznych, podkreślających wagę integracji trzech współistniejących płaszczyzn badawczych zanurzonych w specyficznym kontekście, jego istotą jest także poznawanie relacji między elementami procesu w tym przypadku dydaktycznego, który staje się systemem. Nadrzędnym celem staje się scalenie części wiedzy o badanych obiektach do integralnej całości (*ibidem*: 118).

Podejście systemowe to tylko przykład modelu epistemologicznego, z którego glottodydaktyka może spróbować skorzystać, choć jej dwa ostatnie założenia nie odpowiadają w pełni niektórym kryteriom epistemologicznym, które uznałam za interesujące. Po pierwsze kwestia sformalizowanego języka opisu stanowi w moim rozumieniu ograniczenie badań dydaktycznych. Trudno mi wyobrazić sobie owe złożone relacje psychiczne, społeczne i komunikacyjne, w które wchodzi wszyscy uczestnicy procesu dydaktycznego zredukowane do ciągu symboli, wzorów czy schematów *quasi* matematycznych skoro mowa o formalizacji, byłoby to wbrew złożonej naturze faktów dydaktycznych, o którą tak nasza dyscyplina zabiega w swoich badaniach. Po drugie potraktowanie teorii systemów jako teoretycznej wiedzy podstawowej odwołuje się do fundamentalistycznego rozumienia kwestii poznania, owej metafory piramidy, która musi wznosić się na trwałych fundamentach. Tymczasem glottodydaktyce odpowiada bardziej metafora łodzi, której równowaga zależy nie od podstawy, ale od wzajemnych związków między jej licznymi elementami.

Jeszcze inną kwestią jest niebezpieczeństwo zaakceptowania wyłącznie jednego paradygmatu naukowego, gdy uprzednio po raz kolejny stwierdziliśmy, że nauki humanistyczne nie mogą być ograniczone jakąś jedną wizją swoich prac badawczych, ale powinny mieć swobodę wyboru owego paradygmatu zależnie od przedmiotu i celu badań. Ostatecznie, warto być może nawet w sposób wybiórczy korzystać z istniejących już w innych dziedzinach możliwości teoriopoznawczych, które mogą być inspirujące do dalszych badań.

6. Podsumowanie

Klasykzna epistemologia panowała niepodzielnie nad wszelkimi drogami do poznania definiując jednocześnie samo poznanie, sposoby jego zdobywania, pojęcie prawdy, warunki uprawomocnienia teorii naukowych. Stanowiąc jedną z podstawowych dziedzin filozofii narzucała ramy zarówno treściowe jak i formalne rodzającym się dyscyplinom naukowym. W sztywnym gorsecie jej normatywnych przekonań dobrze odnajdywały się – do czasu – nauki matematyczne i przyrodnicze, sięgające zresztą swym rodowodem filozofii. Pamiętajmy przy tym, że każda epoka narzuca inny paradygmat epistemologiczny nie tylko ze względu na rzeczywisty postęp w tej dziedzinie, ale też z powodów o wiele bardziej prozaicznych, żeby nie powiedzieć ideologicznych. Apologetyzowanie rozumu nie pozostawia wątpliwości co do antyteologicznych nastrojów tej czy innej epoki spychającej na margines prawdy objawione, a nie rozumowo uzasadnione. W tym kontekście glottodydaktyka nie ma najmniejszych szans na zaistnienie jako autonomiczna dyscyplina naukowa, zbyt blisko związana z *praxis*, bez związków filozoficznych, bez specyficznej metodologii najlepiej wzorowanej na naukach przyrodniczych, nie ma niczego cennego do zaoferowania nauce przed okresem nowożytnym, która zapatrzona jest w wyidealizowane teorie poznania prowadzące do kolejnych anty-teorii.

Współcześnie rozumiana epistemologia została zmuszona przez dynamicznie rozwijające się młode nauki interdyscyplinarne do zmiany paradygmatu: „w swym głównym, konstytutywnym dla siebie zadaniu powiedzenia, czym jest wiedza i poznanie, epistemologia musi być otwarta na to, co dzieje się poza nią. Powinna przede wszystkim rozeznawać się w tym, co dzieje się w życiu i praktyce, a nie tylko w sferze czystej teorii czy własnej historii” (Hetmański (red) 2007:8).

W tym nowym kontekście rozważań epistemologicznych glottodydaktyka ma szansę zająć należne jej miejsce obok takich nauk jak socjo- i psycholingwistyka czy pedagogika. Potrafi bowiem określić swój własny przedmiot badań, właściwą mu metodologię i cele, a jej autonomia nie jest już zagrożona ślepym podporządkowaniem się teoriom psychologicznym czy językoznawczym. Zyskała bowiem samoświadomość, nadaną przez badaczy, którzy nie ukrywają już swojej orientacji badawczej pod etykietkami językoznawstwa stosowanego czy teorii edukacji. Tym samym może podjąć kwestie podstawowe dla teorii poznania: czym jest wiedza, prawda, gdzie są źródła poznania, jaka jest rola doświadczenia w poznaniu, itp? Inspiracją badań dydaktycznych jest kompleksowa rzeczywistość całego procesu dydaktycznego, którą trzeba teraz umieć dostrzec i opisać. Zwłaszcza obecnie widać pierwsze rezultaty tak pojętych prac naukowych z zakresu glottodydaktyki: koncepcje kształcenia wielojęzycznego i wielokulturowego, podejście przez kompetencje, rola strategii, dydaktyka projektu, dydaktyka oceniania i samooceniania, kwestie autonomii uczenia się są tylko najczęściej cytowanymi przykładami z zakresu badań glottodydaktycznych, które stają się wreszcie „prawomocne” zgodnie z własnymi kryteriami dyscypliny.

Mimo ogromnego postępu wszystkich nauk, warto pamiętać o wątpliwości Sokratesa: „Otóż to jest właśnie to, czego nie wiem i z czym sobie rady dać nie mogę: czym właściwie jest wiedza?” (Mizińska w: Dębowski i Hetmański (red) 1990:90).

Sądzę, że im dłużej nie udzielimy na to pytanie odpowiedzi tym lepiej dla wiedzy.

BIBLIOGRAFIA

- Dębowski, J. i Hetmański, M. (red). 1990. *Szkiece epistemologiczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dębowski, J. 2007. „O epistemologii i niektórych jej osobliwościach. czyli dlaczego nie jestem reprezentacjonistą?” (w) *Epistemologia współcześnie* (red. M. Hetmański), 125–138.
- Dufays, J.L. 2001. „Didactique du français et réflexion épistémologique: ou en sommes-nous, que voulons-nous?” (w) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (red. M. Marquillo-Larruy), 310–318.

- Duraj-Nowakowa, K. (red.).1990. *Kompleksowość systemowa w naukach pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Duraj-Nowakowa, K. (red.). 1993. *Nowe orientacje edukacji szkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Duraj- Nowakowa, K. i Gnitecki, J. (red.). 1997. *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Duraj-Nowakowa, K. 1997. „Aktualia i perspektywy paradygmatu systemowego pedagogiki: reorientacja i reinterpretacja filozofii i metodologii pedagogiki” (w) *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki* (red. K. Duraj- Nowakowa i J. Gnitecki), 111–121.
- Duraj-Nowakowa, K. 1997. „Wyzwania epistemologiczne „radikalnej zmiany” we współczesnej pedagogice” (w) *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki* (red. K. Duraj-Nowakowa i J. Gnitecki), 41–55.
- Goigoux, R. 2001. „Recherche en didactique du français: contribution aux débats d’orientation” (w) *Questions d’épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère* (red. M. Marquillo-Larruy), 125-132.
- Halté, J.F. 1992. *La didactique du français*. Paris: PUF, coll. Que sais-je?
- Hetmański, M. (red.). 2007. *Epistemologia współcześnie*. Kraków: Universitas.
- Hetmański, M. 2007. „Epistemologia jako filozoficzna refleksja nad poznaniem i wiedzą” (w) *Epistemologia współcześnie* (red. M. Hetmański), 7–70.
- Kociuba, M. 1990. „Myriagon czyli tajemnica granic wyobraźni” (w) *Szkiełce epistemologiczne* (red. J. Dębowski i M. Hetmański), 45–62.
- Marquillo Larruy M. (red.). 2001. *Questions d’épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers: Les Cahiers FORELL/Université de Poitiers.
- Michalak, J.M. 2007. *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mizińska, J. 1990. „Tabula rasa-tabula abrasa-fabula rasa” (w) *Szkiełce epistemologiczne* (red. J. Dębowski i M. Hetmański), 87–108.
- Popper, K.R. 1999 [1963]. *Droga do wiedzy. Domyśły i refutacje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, tłum. S. Amsterdamski.
- Simon, J.P. 2001. „La didactique du français est-elle soluble dans la formation des enseignants?” (w) *Questions d’épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère* (red. M. Marquillo-Larruy), 249–255.
- Tomaszewski, T. 1984. *Ślady i wzorce*. Warszawa: WSiP.
- Woleński, J. 2000. *Epistemologia*. T. 1 Zarys historyczny i problemy metateoretyczne. Kraków: Aureus.
- Woleński, J. 2005. *Epistemologia – poznanie – prawda – wiedza- realizm*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zaczyński, W.P. 1988. *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa: WSiP.