

Magdalena Piekларz-Thien

Uniwersytet w Białymstoku

<http://orcid.org/0000-0002-9153-431X>

m.thien@uwb.edu.pl

Rywalizacja pomiędzy rodzeństwem – o tym, co łączy i dzieli językoznawstwo i dydaktykę językową

Sibling rivalry – what linguistics and language education have in common and what divides them

The relationship between linguistics and its language descriptions and language teaching research has always been contested and it generated non-homogenous opinions from the beginning of existence of that science. This paper undertakes a trial of broader examination of interrelation between these two disciplines over the last few decades. Considerations are based on example of the German linguistics and language education. It constitutes contribution to discourse on the identity and autonomy of language education as a science.

Keywords: interdisciplinarity, applied linguistics, linguistics, language education.

Słowa kluczowe: interdyscyplinarność, lingwistyka stosowana, glotto-dydaktyka, dydaktyka językowa.

1. Uwagi wstępne

Skomplikowane relacje, kryzysy akceptacji i deficyty uznania to nie tylko domena życia codziennego homo sapiens. Dyscypliny naukowe również, w apriorycznym założeniu – artefakty naszej kulturowej refleksji i działania,



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

mają trudności w relacjach z naukami pokrewnymi. Spory i niechęci rzutują na wiele płaszczyzn współistnienia i współdziałania – tak w przypadku stosunków międzyludzkich, jak i relacji dyscyplinarnych. Napięte relacje dyscyplinarne utrudniają bowiem podejmowanie i rozwiązywanie inter- i transdyscyplinarnych problemów badawczych, zarówno tych z poziomu teorii budowanej w danej dyscyplinie z wykorzystaniem innych dyscyplin, jak też tych z zakresu organizacji inter- i transdyscyplinarnego kształcenia akademickiego. W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele przykładów trudnych relacji dyscyplinarnych. I tak, np. Herzog (1994) wskazuje na napięcia między pedagogiką i pokrewną jej psychologią, które stoją na drodze do owocnej dynamiki między tymi dwiema dyscyplinami. Wątek rywalizacji pedagogiki podejmuje również Śliwerski (2013: 58) w artykule „Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka”, przedstawiając jej relacje z innymi naukami humanistycznymi i społecznymi (filozofią, psychologią czy socjologią) na zasadzie dychotomii „obcy-swój”. Z kolei Schnell (2011) dostrzega napiętą i zdystansowaną relację między psychologią a literaturoznawstwem, która często-kroć wyraża się w pasywnym współistnieniu oraz koegzystencji bez dialogu i wspólnych pogłębionych poszukiwań naukowych. Cirko (1998: 80) natomiast, spoglądając na dialog językoznawstwa i literaturoznawstwa, dwóch filarowych dyscyplin filologicznych, ubolewa nad ich izolacją i poruszaniem się tylko w kręgu własnych metod i terminologii, które to znacznie upośledzają efektywność filologicznej dydaktyki akademickiej. Nie dziwi więc, że również językoznawstwo i dydaktyka językowa¹, dwie szczególnie blisko spokrewnione dyscypliny, mają trudności we wzajemnych relacjach, co widać m.in. w koncepcyjnie naiwnych lub po prostu tylko deklarowanych zależnościach interdyscyplinarnych, które często prowadzą do błędów metodologicznych w badaniach empirycznych, a w konsekwencji do redukcjonistycznych koncepcji nauczania i uczenia się języków ojczystych, obcych, drugich, trzecich (m.in. Bausch i in., 2016; Piekłarz-Thien, 2018a; 2018b; 2022).

W poniższych rozważaniach, prowadzonych na przykładzie językoznawstwa germanistycznego i glottodydaktyki germanistycznej, podjęta zostanie próba analizy wrażliwej relacji między językoznawstwem a dydaktyką

¹ W artykule przywołuję w zależności od kontekstu i linii argumentacyjnej kilka częściowo tożsamyh dyscyplin zajmujących się uczeniem i nauczaniem języka/języków. Są to *dydaktyka językowa*, *glottodydaktyka* oraz *dydaktyka języka niemieckiego jako obcego* (również *glottodydaktyka germanistyczna*). Uogólniając, możemy stwierdzić, iż dyscyplina *dydaktyka językowa* konceptualizuje najszerzej przedmiot badań, jakim jest uczenie się i nauczanie języka. *Glottodydaktyka* zawęża swój przedmiot poznania do uczenia się i nauczania języków obcych. Natomiast *dydaktyka języka niemieckiego jako obcego* podejmuje kwestie z zakresu uczenia się i nauczania tylko jednego konkretnego języka obcego.

językową, zilustrowana za pomocą metafory rodzeństwa. Dynamika tej relacji wydaje się bowiem wykazywać podobieństwa do więzi rodzeństwa:

- obie dyscypliny łączy wspólnota losu: tak jak nie wybieramy sobie rodzeństwa, nie mamy wpływu w tym zakresie, tak też językoznawstwo i dydaktyka językowa są w jakimś sensie nierozłączne i zdane na siebie;
- tak jak jest to w przypadku rodzeństwa, tak i dla wizerunku, samooceny i tożsamości jednej dyscypliny ta druga jest bardziej formatywna niż jakiegokolwiek inne związki dyscyplinarne; dydaktykę językową formatuje z rzeczy samej bardziej językoznawstwo niż np. politologia, kuluroznawstwo czy medioznawstwo;
- obie dyscypliny mogą być, tak jak jest to w przypadku rodzeństwa, zarówno sojusznikami jak i rywalami;
- tak jak pozycja wśród rodzeństwa w decydujący sposób kształtuje charakter czy swoistość osoby, gdyż np. osoby urodzone później otrzymują mniej uwagi i ich osiągnięcia są mniej doceniane, tak też dydaktyka językowa jako młodsza dyscyplina traktowana jest nierzadko z lekceważeniem w porównaniu z językoznawstwem jako dyscypliną starszą, określaną często jak ekspercka, pilotująca, przewodnia;
- wśród rodzeństwa, jak i dyscyplin, jedno z nich ma pozycję i opinię tego silniejszego, mądrzejszego, roztrośniejszego; zwykle jednak powierza mu się również odpowiedzialność za rodzeństwo/współdyscypliny.

Dla zobrazowania relacji między językoznawstwem a dydaktyką językową w ostatnich latach przywoływano także inne wyraziste metafory. Peyer i in. (1997: 37) określają dydaktykę językową jako jedno z umorusanych, niesfornych dzieci językoznawstwa, które to natomiast charakteryzuje się czystością i ekskluzywnością swojej egzystencji i działań. Sieber (1998) w rozważaniach na temat relacji między obiema dyscyplinami wychodzi od obrazu dwóch nierówno traktowanych sióstr, których relacje są skomplikowane, co można zaobserwować w niejasnym podziale pracy, niewypowiedzianych pretensjach, a także w ich odmiennej reputacji. Ricci Garotti (2004, także Moroni, Ricci Garotti, 2017: 8) widzi w językoznawstwie arystokratyczną macochę, a w dydaktyce językowej służącą lub Kopciuszką, który jest tolerowany, ale niechwalony za swoje cnoty. Tym samym wszystkie przywołane metafory, służące zobrazowaniu skomplikowanych relacji, łączy bardzo wyraźny moment nierówności, a w zasadzie marginalizacji, zależności i niedojrzałości. Zgodzić się też trzeba, iż nie są one pochlebne dla dydaktyki językowej. Należy mieć jednakże na uwadze, iż stosunek poszczególnych nauk do siebie nierzadko ilustrowany bywa za pomocą jeszcze bardziej drastycznych

pól semantycznych. I tak np. Rieger-Ladich (2007: 159–160.) podaje liczne przykłady metafor nawet wojennych² w interakcji między dyscyplinami, jak ma to miejsce np. w dialogu pedagogiki i socjologii.

Poniższy artykuł³ poświęcony jest atrybutom tej nierównej i trudnej relacji między dwiema pokrewnymi ze sobą dyscyplinami celem wyeksplikowania ewentalnych przyczyn wzajemnej niechęci oraz zarysowania perspektyw lepszego współistnienia i dialogu interdyscyplinarnego. Z racji, iż artykuł zawiera refleksję na poziomie metanaukowym, zasadnym wydaje się na początku wyjaśnienie kilku podstawowych terminów i zależności (2). Następnie podjęte zostaną rozważania na temat wrażliwego współistnienia językoznawstwa i dydaktyki językowej, zilustrowane za pomocą metafory rodzeństwa (3). W ostatniej części zarysowane zostaną możliwe kierunki rozwoju glottodydaktyki jako nauki, które mogłyby przyczynić się do lepszego współistnienia obu dyscyplin (4).

2. Sytuacja poznawcza obu nauk

Rozważania nad przynależnością dziedzinową, stausem, identyfikacją, autonomią czy relacjami pomiędzy dyscyplinami naukowymi nie są są łatwe. Trzeba się przedrzeć przez gąszcz bardzo zróżnicowanych poglądów, ujęć i koncepcji, które uświadamiają nam, że obie dyscypliny są naukami na wskroś interdyscyplinarnymi, wielonurtowymi, wielowymiarowymi, wieloparadymatycznymi, otwartymi i zatomizowanymi, a ich kontury nie są wyraźnie wyostrzone⁴. Brak ostrości zakresowej obrazują np. stosunki i płynne granice językoznawstwa ogólnego i opisowego językoznawstwa szczegółowego, które nie są jasno określone (m.in Wąsik, 2005; Spillner, 2007). Nieprecyzyjnie definiowana jest także granica pomiędzy językoznawstwem ogólnym a stoso-

² Są to „gefährlicher Todesstreifen, „zwei feindliche Heere“, „Kreuzzüge“, „Stellungskrieg“, „[...] die Verteidigung der Autonomie des eigenen Faches gegen die behaupteten Herrschaftsansprüche der Nachbardisziplin jedoch dauert an [...]“ (Rieger-Ladich, 2007: 159–160).

³ Rozważania na temat relacji między językoznawstwem a dydaktyką językową zilustrowane za pomocą metafory rodzeństwa podjęłam również w niemieckojęzycznym artykule, opublikowanym w tomie zbiorowym *Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (Piekarczyk-Thien, 2022). Motywacją do sporządzenia polskojęzycznej wersji tego artykułu było zapoznanie z jego treścią szerszego grona polskich językoznawców i glottodydaktyków. Z racji, że oba teksty są osadzone w dyscyplinarnie specyficznej narracji, odmiennych odniesieniach teoretycznych i doświadczeniu metodologicznym odnośnych dyscyplin, a tym samym w dużej mierze w innej literaturze przedmiotu, nie stanowią jednego tekstu i jego różnojęzycznej kalki.

⁴ Por. z listą cech współczesnego językoznawstwa postrukturalistycznego Jędrzejko (2018: 111–114).

wanym. Ponadto w porównaniach międzynarodowych opisy przedmiotowe poszczególnych dyscyplin różnią się – często pokrywają się tylko częściowo albo nie pokrywają się wcale. Można to zilustrować na przykładzie polskiej *lingwistyki stosowanej* i niemieckiej *angewandte Linguistik* w odniesieniu do anglosaskiego modelu *applied linguistics*, który znacznie bardziej niż polskiemu i niemieckiemu językoznawstwu stosowanemu odpowiada koncepcji naukowej polskiej *glottodydaktyki* oraz dyscyplin *Fremdsprachendidaktik*, *Sprachlehrforschung*, *Zweitsprachenerwerbsforschung* i *Fremdsprachenforschung* w Niemczech (m.in. Königs, 2016: 32). Również dyscyplinarna przynależność w zakresie sfery nauczania i uczenia się języków obcych jest nie zawsze jasno zdefiniowana. W Niemczech, na przykład, można wymienić kilka dyscyplin akademickich (wymienionych powyżej), które, jeśli chodzi o przedmiot i zakres badań tylko w niewielkim stopniu różnią się między sobą, a jednocześnie ze sobą konkurują. Poniższe zestawienie (tab. 1) ukazuje wielość i różnorodność koncepcji dyscyplinarnych z zakresu nauczania i uczenia się języków obcych w międzynarodowym ujęciu porównawczym:

Tabela 1. Koncepcje dyscypliny „glottodydaktyka” w porównaniu międzynarodowym

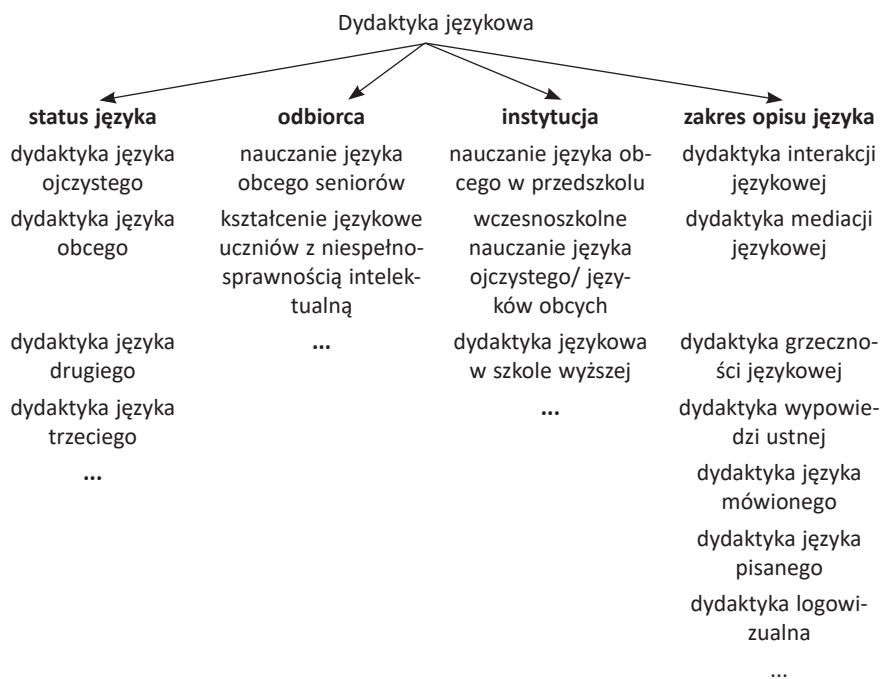
Polska	Niemcy	Kraje anglosaskie	Francja	Włochy
glottodydaktyka / dydaktyka języków obcych ⁵	die Fremdsprachendidaktik	applied linguistics	didactique-didactologie des langues	glotto-didactica
	die Sprachlehrforschung	second language acquisition research	linguistique appliquée	
	die Zweitsprachenerwerbsforschung		méthodologie des langues vivantes	
	die Fremdsprachenforschung			

Źródło: opracowanie własne.

Oprócz wspomnianej płynności granic, otwartości, wielowymiarowości, wieloparadygmatyczności, wielonurtowości, interdyscyplinarności podejść i rozwiązań metodologicznych, zapośredniczania użytecznych koncepcji i konstruktywów pojęciowych z innych dyscyplin i autonomii poznawczej, ważną właściwością obu dyscyplin jest atomizacja, czyli wewnętrzne rozproszenie, rozdrobnienie polegające na istnieniu w ramach jednej nauki

⁵ W polskim piśmiennictwie glottodydaktycznym napotykamy na oba określenia rzeczonyj dyscypliny.

licznych dyscyplin szczegółowych. Atomizacja językoznawstwa jest kwestią już okrzepłą w świadomości i niepodważaną. Jak stwierdza Kita (2012: 14), uwidacznia się ona zarówno w nominacjach, czyli w złożeniach o członach równorzędnych, takich jak socjolingwistyka, psycholingwistyka, etnolingwistyka, neurolingwistyka, jak i w grupach z określeniem przymiotnikowym, takich jak lingwistyka kulturowa, antropologiczna itd. W przypadku dydaktyki językowej zagadnienie różnorodności jej poddyscyplin szczegółowych, a tym samym zakresów badawczych dyskutowane jest znacznie rzadziej, dlatego wydaje się być warte podjęcia i usystematyzowania. Proponowana poniżej klasyfikacja (schemat 1) przedstawia rozproszenie dydaktyki językowej ze względu na status języka, odbiorcę, wymiar instytucjonalny kształcenia oraz zakres opisu języka, przy czym spektrum dydaktyk szczegółowych pozostaje otwarte (symbolizuje to wielokropek):



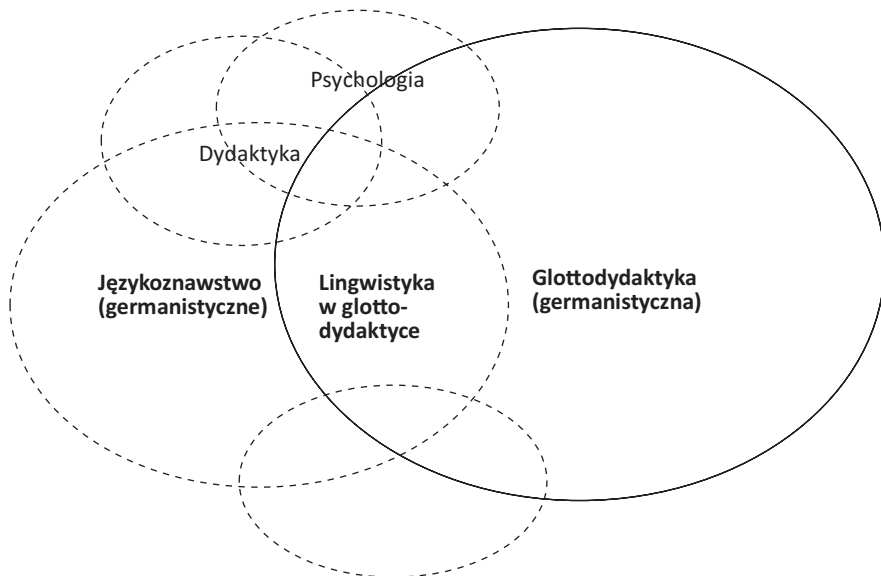
Schemat 1. Atomizacja dydaktyki językowej ze względu na status języka, odbiorcę, rodzaj instytucji i zakres opisu języka

Źródło: opracowanie własne.

Relacja pomiędzy glottodydaktyką a językoznawstwem, jak też rola językoznawstwa w glottodydaktyce była od początków istnienia tej dyscypliny kwestią sporną i generującą niejednolite poglądy. Różnorodność opinii w tym

zakresie możemy bez wątpienia odnieść przede wszystkim do faktu, iż językoznawstwo jest nauką o dłuższym stażu, szerszym zakresie oraz uguntowanym statusie, a jak stwierdza Grucza (2017a: 254) „załączki nowych dziedzin nauki pojawiają się i zrazu rozwijają z natury rzeczy w obrębie odpowiednich star(szy)ch dziedzin – w głowach ich niektórych podmiotów i są przez nich konstytuowane”, co tym samym nadaje glottodydaktyce niejako właściwość pewnej wtórności.

Nie mogąc w tym miejscu zarysować wszystkich stanowisk i perspektyw postrzegania glottodydaktyki i jej relacji z językoznawstwem od początku jej wyodrębnienia się i ukonstytuowania jako dziedziny nauki⁶, przedstawię w tym miejscu tylko pokrótce najnowszą, opartą na teoriach ostatnich lat koncepcję związku glottodydaktyki i językoznawstwa, którą określam jako *lingwistyka w glottodydaktyce*. Według tej koncepcji, glottodydaktykę cechuje odrębna i samodzielna perspektywa na przedmiot poznania, jakim jest język, która różni się w wielu zakresach od perspektywy językoznawstwa szczegółowego (np. germanistycznego), jak również perspektywy językoznawstwa ogólnego i porównawczego. Zakłada się istnienie lingwistyki w glottodydaktyce, która wprawdzie podziela przedmiot badań, pytania i metody badawcze z językoznawstwem szczegółowym, postrzega ona jednak, bada i opisuje język z perspektywy uczących się, dla których jest on drugim bądź kolejnym



Schemat 2. Lingwistyka w glottodydaktyce (germanistycznej)

Źródło: opracowanie własne.

⁶ Poczyniłam to schematycznie w artykułach: Pieklarz-Thien (2018a; 2018b; 2022).

językiem nabywanym przez pryzmat języka ojczystego i ewentualnie innych języków obcych, nabytych bądź też równolegle nabywanych (Fandrych, 2010: 173–174). Tym samym powstają również wspólne obszary poznania wynikające z nakładania się dyscyplin takich jak psychologia uczenia się, dydaktyka, pedagogika, kulturoznawstwo itp. Poniższy schemat (2) przedstawia graficznie to stanowisko, przy czym spektrum dziedzin glottodydaktyki, które przyczyniają się do jej interdyscyplinarności takich jak dydaktyka ogólna, psychologia itp. (najmniejsze kręgi) jest tutaj szeroko zakrojone.

3. Podłoże dla napięć pomiędzy dyscyplinami – próba wyjaśnienia trudnej relacji zobrazowanej za pomocą metafory rodzeństwa

Relacje między dydaktyką językową a językoznawstwem jako dyscypliną zajmującą się i wyjaśniającą związane z nią zagadnienia, były zarówno w polsko- jak i niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu wielokrotnie omawiane i nierzadko również opłakiwane (m.in. Peyer i in., 1996; Sieber, 1998; Ehlich, 2001). W poniższych rozważaniach przeanalizowane zostaną wrażliwe relacje pomiędzy tymi dwoma dyscyplinami oraz podjęta też zostanie próba wyeksplikowania źródeł dominacji językoznawstwa i wynikający z niej brak uznania dla dydaktyki językowej. Poddanie skomplikowanych relacji dogłębnej refleksji i wyjaśnienie deficytów uznania wydaje się szczególnie ważne w kontekście działań określanych przez Orchowską (2017: 182) jako metapoznawcze i transferencyjne, a podejmowanych ku definiowaniu glottodydaktyki jako nauki i wyjaśnianiu oraz akcentowaniu jej specyfiki epistologicznej.

3.1. Wspólnota losu

W potocznym rozumieniu relacje między rodzeństwem mają w sobie coś nieuchronnego. Pojmowane są jako swojego rodzaju dola czy los, gdyż nie można ich wybrać ani uniknąć. Innym truizmem jest to, iż więź między rodzeństwem trwa zwykle dłużej niż jakakolwiek inna w życiu – rodzice umierają, przyjaźnie słabną, związki i małżeństwa rozpadają się, a rodzeństwo towarzyszy nam nieraz przez całe życie.

Ta wspólnota losu zdaje się również charakteryzować obie dyscypliny naukowe: językoznawstwo i dydaktykę językową. Nawet jeśli obecnie w wielu krajach są rozumiane one jako odrębne, autonomiczne nauki, z których każda charakteryzuje się swoistymi tradycjami epistemologicznymi (Moroni, Ricci Garotti, 2017: 7), to jednak z racji na wspólny przedmiot poznania (język), są naukami sobie bliskimi, pokrewnymi; obie należą do dyscyplin zajmujących

się językiem, co implikuje pewne zależności, a tym samym nieuchronnie problemy we wzajemnym postrzeganiu. Niewątpliwie to język jako wspólny, wielowymiarowy, niejako mobilny⁷ przedmiot poznania stanowi pole napięć i nieporozumień, na którym formułowane są częściej roszczenia niż podkreślane obszary i stanowiska wspólne. Gdyż chociaż pytanie o naturę i właściwości języka kierujemy zasadniczo do językoznawstwa, to również dla glottodydaktyki język jest w wielu zakresach poznawczych ważnym i interesującym obiektem poznania. Glottodydaktyka postrzega jednakże język ze swojej własnej perspektywy, wynikającej ze specyficznych dla niej pojęć, odniesień i orientacji teoretycznych. Stawia sobie przy tym inne, w pewnych zakresach głębsze pytania i zadania badawcze niż językoznawstwo i inne dyscypliny interesujące się również językiem. Słusznie ujmuje to Grucza (2017b: 313), stwierdzając, iż „[...] właściwe zadanie, które stawia sobie glottodydaktyka, zaczyna się dopiero w momencie, w którym ‘starsze’ dziedziny zajmujące się jej obiektami z reguły kończą się zajmować nimi [...]”. Podobnie widzi to Kowalikowa (2008: 463), która określa stosunek dydaktyki języka ojczystego do języka mianem relacji o charakterze wielowymiarowym, gdyż „dydaktyka jest podwójnie zakotwiczona: z jednej strony w lingwistyce, a z drugiej w edukacji. Jest też zanurzona komunikacyjnie we współczesnej polszczyźnie”.

Odmienne i swoiste dla dyscypliny pytania, cele i perspektywy badawcze, które konstytuują językoznawstwo i glottodydaktykę, mogą prowadzić jednakże do pewnych odmienności czy rozbieżności w opisie języka jako przedmiotu badań obu dyscyplin. Ta odmienność perspektyw w naświetlaniu przedmiotu poznania nie zawsze jest rozumiana i skutkuje czasem lekceważeniem czy niedocenianiem wartości dokonań dydaktyki językowej, które są niepodważalne pod względem metodologicznym i merytorycznym. Jarońska (2014: 52) obserwuje wręcz nieprzychylność wobec glottodydaktyków i marginalizowanie ich roli jako naukowców, które sprowadza właśnie do nieznamości materii, którą glottodydaktycy się zajmują. Niedocenianie glottodydaktyki przejawia się, między innymi, w konieczności prowadzenia badań z jej zakresu (np. we Włoszech i w Polsce⁸) pod szyldem językoznawstwa.

Niewątpliwie dydaktyka językowa jest młodszą siostrą językoznawstwa. Jak słusznie zauważa Dakowska (2010b: 10), nauczanie języków obcych liczy sobie wprawdzie ponad dwadzieścia pięć wieków, ale naukowa, usystematyzowana refleksja w tym zakresie dopiero kilkadziesiąt lat. Fakt

⁷ Określenie te zaczerpnęłam od Kojas (2001).

⁸ W Polsce glottodydaktyka nie została jeszcze uznana instytucjonalnie za naukę autonomiczną, nie została więc włączona do klasyfikacji dziedzin i dyscyplin naukowych, mimo że konieczność jej wyodrębnienia podnoszona jest przez środowiska naukowe (m.in. Polskie Towarzystwo Neofilologiczne).

ten wskazuje na nieodzowność długiej tradycji nienaukowej i przednaukowej. Glottodydaktyka jako dziedzina wiedzy naukowej bywa zatem traktowana jako nauka młoda o długiej historii działalności praktycznej bez wystarczających podstaw teoretycznych. Ponieważ praktyka zwykle postrzegana jest jako mniej wartościowa niż teoria, obarcza się dydaktykę językową kolejnym atrybutem – atrybutem niedojrzałości. Jest więc w oczach niektórych nauką młodą i niedojrzałą. Pejoratywny stosunek językoznawstwa do glottodydaktyki wynika również z niezaprzeczalnego faktu, że w historii jej działalności można znaleźć liczne podejścia wywodzące się z praktyki lub doświadczenia, nacechowane subiektywizmem i wychodzące od wydawałoby się przekonujących założeń, które są jednakże naukowo (w tym językoznawczo) problematyczne, a ponadto nie zostały zweryfikowane empirycznie. Dla zupełności wywodu wspomnieć jeszcze należy, iż językoznawstwo wyodrębniło się z filologii już w XIX wieku. Fakt ten, czyli dłuższy horyzont czasowy działalności językoznawstwa, przyczynia się z pewnością w dużej mierze do postrzegania go jako dyscypliny eksperckiej, pilotującej, przewodniej.

Rodzi się zatem pytanie, czy wspólnota losu i pokrewieństwo dyscyplinarne mogą być przywoływane jako argumenty na niesamodzielność, niedojrzałość i brak autonomii poznawczej jednej z dyscyplin. Tak jak w przypadku relacji pomiędzy rodzeństwem, tak i w relacjach pomiędzy dyscyplinami naukowymi, nie można takiej zależności założyć. Dyscypliny naukowe stanowią bowiem integralną część kultury, zjawiska dynamicznego i społecznego; mają swój własny rytm rozwoju, który zależy od pulsu całej kultury i nauki (Gajda, 2013: 12). Wraz z postępem nauki, czyli rozwojem wiedzy, liczne przedmioty poznania (np. język, tekst, umysł i in.) nabierają wielowymiarowości i interdyscyplinarności, a specjaliści przyjmują zróżnicowane perspektywy badawcze w realizowaniu nowych celów poznawczych. Cele te osiągane są częstokroć na drodze poszerzania bądź przeformułowania pytań badawczych oraz zachodzenia tych pytań na pola uprawiane przez przedstawicieli innych nauk, co skutkuje niejednokrotnie pojawieniem się nowych dyscyplin i subdyscyplin oraz dyscyplin pogranicza, które to wraz z rozwojem wiedzy wyodrębniają swoją poznawczą i metodologiczną tożsamość. Taka też jest droga dojrzewania dydaktyki językowej jako nauki. Jak słusznie zauważa Dakowska (2001: 9), w odniesieniu do glottodydaktyki pokrewieństwo dyscyplinarne nie oznacza już (tzn. w naszym aktualnym rozumieniu) niesamodzielności i niedojrzałości:

W przeciwieństwie do wcześniejszych etapów rozwoju myśli glottodydaktycznej, obecnie dziedziny pokrewne nie są już ani źródłem teorii, ani definicji głównych komponentów procesu uczenia się i nauczania. Są natomiast ważnymi partnerami dydaktyki językowej z uwagi na fakt, iż zajmują się istotnymi

aspektami poznawczego i społecznego funkcjonowania człowieka, których nie da się jednoznacznie oddzielić od procesów komunikacji językowej. Może nawet nie należy do nich dążyć, traktując ich związki w kategoriach wzajemnego warunkowania.

Podobny rozwój myśli teoriopoznawczej obserwujemy również w niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu. Podczas gdy jeszcze w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku na łamach odnośnych czasopism naukowych toczyły się gorące dyskusje na temat tożsamości i przynależności dyscyplinarnej dydaktyki języka niemieckiego jako obcego⁹, zagadnienie to straciło obecnie na znaczeniu. Dzisiaj nie prowadzi się już tych dyskusji, gdyż panuje zgoda co do tego, iż nauka ta jest autonomiczną dyscypliną naukową. Prowadzone rozważania dotyczą raczej umiejętnego wyprofilowania koncepcyjnego glottodydaktyki jako nauki integracyjnej i dyscypliny pogranicza, tj. odpowiedzi na pytanie, jak jej liczne nurty dyscyplinarne (językoznawczy, literaturoznawczy, kulturoznawczy, psychologiczno-pedagogiczny) współgrają ze sobą (Riemer, 2008: 4). Ta integracyjna koncepcja nie zakłada już bowiem dyscyplinarnej zależności, lecz postrzega współistnienie licznych dyscyplin na zasadzie równouprawnienia, które wyraża się we wzajemnym korzystaniu z ustaleń, wyników badań oraz obopólnym i symetrycznym szacunku oraz akceptacji (Bausch i in., 2016: 20).

3.2. Bliskość i tożsamość

Kolejną ważną cechą relacji między rodzeństwem jest bliskość przestrzenna i emocjonalna, która prowadzi do powstania szczególnej więzi. Przyjmuje się, że skutkuje ona wzajemną identyfikacją, która z kolei odgrywa ważną rolę w rozwoju tożsamości i osobowości.

Silna więź i wzajemna zależność charakteryzują również związek językoznawstwa i dydaktyki językowej. Wyrażają się one przede wszystkim we wspólnych zainteresowaniach, zakresach i metodach badawczych, jak też we wspólnej działalności akademickiej. Prowadzenie badań językoznawczych bez odniesienia ich wyników do praktycznego wymiaru, implikującego propozycje użytecznych zastosowań, wdrożeń w konkretnych kontekstach życia społecznego (w kontekście edukacyjnym i nie tylko) wydaje się być tak samo problematyczne, jak prowadzenie badań glottodydaktycznych bez odniesienia do językoznawstwa czy innych pokrewnych nauk, których ustalenia, opisy

⁹ Rozróżniano wtedy cztery nurty w pojmowaniu przynależności dyscyplinarnej dydaktyki języka niemieckiego jako obcego (niem. DaF, DaF-Didaktik): językoznawczy, literaturoznawczy, kulturoznawczy i psychologiczno-pedagogiczny (niem. lehr- und lernwissenschaftlich).

i modele mają potencjał przydatności w budowaniu glottodydaktycznego systemu wiedzy. Dla językoznawstwa twierdzenie to oznacza, że nie może ono ignorować dydaktyki językowej, stosunkowo młodej interdyscyplinarnej, integracyjnej i empirycznej dyscypliny naukowej, mającej wymiar zarówno teoriopoznawczy, jak i praktyczny, generującej wiedzę praktycznie użyteczną, gdyż ona jakoby umożliwia mu wypełnianie jego uniwersalnych obowiązków jako nauki – nauki, która dąży nie tylko do identyfikowania i wyjaśniania problemów życia codziennego, ale także do ich praktycznego rozwiązywania. To zobowiązanie do pochylania się nad zjawiskami i problemami z praktycznych dziedzin życia jest uniwersalne i nieuniknione, jak też trafnie ujął to Knapp (2004: XVII) w odniesieniu do wszystkich dyscyplin naukowych:

Polityczne i ekonomiczne ograniczenia współczesności sprawiają, że dyscypliny naukowe nie mogą trzymać się z dala od praktycznych problemów społeczeństw, które je alimentują. Nie mogą się też ograniczyć do samego ich opisywania w sposób zrozumiały. Nauki coraz częściej muszą uzasadniać wykorzystanie pobranych środków rozszerzając swoje spektrum zainteresowania z opisywania rzeczywistości do rozwiązywania jej problemów” (tł. M.P.-T.).

Dydaktyka językowa pozostaje natomiast w niezaprzeczalnym pokrewieństwie względem językoznawstwa, ponieważ dąży do wypracowania własnej niezależnej perspektywy na przedmiot poznania, jakim jest język, której nie da się wypracować bez odwołania się do pytań, metod i ustaleń badawczych językoznawstwa. Można nawet założyć pewną dyscyplinarną zależność dydaktyki językowej od językoznawstwa, gdyż, jak słusznie zauważa Grucza (2004: 42), glottodydaktyka nie zajmuje się sama poznawaniem wszystkich interesujących ją kwestii dotyczących języka, lecz zapożycza w dużej mierze potrzebną jej wiedzę od językoznawstwa, od którego ustaleń, opisów i modeli w tej perspektywie jest nawet zależna.

Wiadomo, iż bliskość i zależność nie gwarantują zgodnego, bezkonfliktowego współistnienia. Wręcz przeciwnie, zwykle stanowią pożywkę dla napięć, niechęci i marginalizacji. Zjawisko to można również zaobserwować w świecie nauki, kiedy to dialog między tak zwanymi naukami przedmiotowymi, eksperckimi, a naukami stosowanymi jest zazwyczaj trudny. Jest bardzo prawdopodobne, że tego typu napięcia wynikają z niezrozumiałości odrębności i specyfiki przedmiotowej dyscypliny młodszej, jak też jej pytań i zadań badawczych, przy czym zrozumienie to jest gwarancją dobrych relacji i owocnej współpracy (Ehlich, 2001: 137). Tym samym oczywiste jest, że wartościowy dialog interdyscyplinarny, wyrażający się we wspólnych pogłębionych poszukiwaniach naukowych, może zaistnieć tylko wtedy, gdy każda z dyscyplin solidnie wypracuje swoje specyficzne podstawy teoretyczne i metodologiczne. W sytuacji, kiedy jedna z dyscyplin nie osiągnęła dojrzałości dyscyplinarnej

w zakresie określania swego dla siebie zakresu przedmiotowego oraz wypracowania spójnej terminologii i metodologii, prowadzenie z nią wspólnych badań interdyscyplinarnych prowadzi częstokroć do błędnych koncepcji metodologicznych, a w konsekwencji do naiwnych i redukcjonistycznych podejść i modeli w praktyce.

3.3. Role – rywale i sojusznicy

W relacjach pomiędzy rodzeństwem mamy do czynienia również z zazdrością i rywalizacją, które stają się niekiedy motorem rozwoju. Dużą rolę odgrywa przy tym pozycja wśród rodzeństwa. Według psychologów, pierworodni cieszą się niepodważalną przewagą nad młodszymi braćmi i siostrami. W wielu pierwotnych kulturach organizuje się dla nich nawet specjalne ceremonie narodzin. Często noszą imię rodzica lub są spadkobiercami rodzinnego biznesu czy innej działalności. Uważani też są za liderów i pionierów. Wiele badań wskazuje, że pierworodni mają tendencję do bycia bardziej odpowiedzialnymi, ambitnymi i zorganizowanymi niż ich młodsze rodzeństwo. Dlatego też powierza się im często odpowiedzialność za braci i siostry. W przypadku sporu są jednak często tymi, których pociąga się do odpowiedzialności.

Dynamikę rywalizacji można zaobserwować na wielu płaszczyznach między językoznawstwem a dydaktyką językową. Językoznawcy w Niemczech i w Polsce mają wyraźną przewagę nad glottodydaktykami w pozyskiwaniu środków i grantów zewnętrznych (Altmayer, 2020: 940). Zarówno Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), jak i polskie Narodowe Centrum Nauki (NCN) nie wymieniają glottodydaktyki jako samodzielnej dyscypliny, co wynika zapewne z praktycznego rozumienia jej charakteru bądź też niedoceniań wartości jej poznawczych dokonań. Należy również wspomnieć, że wnioski grantowe z zakresu glottodydaktyki są w większości recenzowane przez językoznawców, przy tym nierzadko teoretycznych. Jest to jednakże też związane z faktem, że glottodydaktyka nie jest zbyt aktywna w kształceniu kadr, czego skutkiem jest stosunkowo mała liczba odnośnych profesur.

Rywalizację jako właściwość dynamiki relacji między językoznawstwem a glottodydaktyką można zaobserwować w całej historii współistnienia tych dyscyplin¹⁰. Przedmiotem tej rywalizacji jest bez wątpienia język jako wspólny przedmiot badań obu nauk¹¹, a dokładniej – uznanie odrębności

¹⁰ Zob. schematyczne ujęcia stanowisk w zakresie związków dyscyplinarnych między glottodydaktyką a językoznawstwem w ujęciu diachronicznym w Pieklarz-Thien (2018a; 2018b; 2022).

¹¹ Sytuację, kiedy danym aspektem czy przedmiotem naukowym interesuje się aż kilka dyscyplin, określa się zjawiskiem wręcz nagminnym w humanistyce. Należy przy tym podkreślić, iż interdyscyplinarność nie ujmuje dyscyplinom naukowym ich autonomiczności ani nie

i autonomiczności perspektywy badawczej, którą przyjmuje glottodydaktyka, realizując swoje cele poznawcze w odniesieniu do języka. Interesuje ją przede wszystkim nauczanie i uczenie się języków obcych/drugich, a precyzując jeszcze bardziej, zespół zjawisk, które się na ten przedmiot składają (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 30). Niewątpliwie powodem kwestionowania autonomiczności glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej i traktowania jej tylko jako działalności praktycznej, rzemiosła językoznawstwa lub też dziedziny lingwistyki stosowanej jest brak wglądu w jej specyfikę i tym samym zrozumienia, iż wyłącznie lingwistyczna koncepcja języka jest niewystarczająca i nieadekwatna, zarówno w procesie teoriopoznawczym glottodydaktyki, jak i w jej sferze praktycznej (na lekcji języka obcego). W tym miejscu trzeba jednakże przywołać Ehlich (2001: 137), który słusznie stwierdza, iż wyrażana od czasu do czasu nadzieja badaczy z zakresu dydaktyki językowej na taką teorię języka, która w końcu spełniłaby jej własne oczekiwania, jest nadaremna. Poświadczą to zarówno starsza, jak i nowsza historia dyscypliny, która daje nam wiele przykładów na to, iż ustalenia i modele językoznawcze, zaadaptowane na potrzeby glottodydaktyczne, prowadziły często do zredukowanych, uproszczonych i naiwnych koncepcji i podejść w nauczaniu języków obcych¹².

Podobnie jak relacje pomiędzy rodzeństwem, relacje dyscyplinarne charakteryzują się nie tylko rywalizacją. Obie dyscypliny występują niekiedy także w roli sojuszników, co można zaobserwować na przykładzie coraz intensywniejszego dialogu językoznawstwa germanistycznego i lingwistyki w glottodaktyce germanistycznej (lingwistyce DaF). Warunkiem dydaktycznych operacjonalizacji danych językowych w lingwistyce DaF są bowiem analizy i ustalenia językoznawstwa germanistycznego. Jeśli językoznawstwo germanistyczne nie dysponuje jednościami ustaleniami, tudzież, jeśli istniejące ustalenia językoznawcze nie są jednorodne i spójne, tzn. zawierają kontrowersyjne bądź też dyskusyjne tezy, to w rzeczy samej lingwistyce DaF brakuje fundamentu do dalszych naukowych praktyk wiedzytwórczych oraz do realizowania użytecznych wdrożeń, czyli praktycznych zastosowań w konkretnych kontekstach edukacyjnych. Zadaniem lingwistyki DaF jest wyeksplikowanie w badaniach, jak struktury i funkcje językowe powinny być nauczane, tak żeby występowały w spontanicznych wypowiedziach ustnych i pisemnych uczących się (Hinger, 2017). Bezsprzeczny jest zatem fakt, iż nie jest właściwe przenoszenie założeń i modeli językoznawczych bez uprzedniego określenia

znieskształca ich przedmiot badań, lecz sprzyja krystalizacji nowych dyscyplin, dla których można precyzyjnie sformułować cele badawcze (Mecner, 2000: 88).

¹² Taki prototypowy i często cytowany przykład stanowi metoda audiolingwalna, która powstała pod wpływem językoznawstwa strukturalnego i behawiorystycznej teorii uczenia się i która, jak wiemy, nie skutkowała oczekiwanymi efektami.

warunków glottodyktycznej adaptacji. Ich wskazanie zaś jest niczym innym jak określeniem możliwości i granic integracji wiedzy z dyscyplin pokrewnych w zwarty i spójny system wiedzy glottodydaktycznej. Odbyna się ono niejednokrotnie na drodze glottodydaktycznych badań empirycznych. Glottodydaktyka bowiem nie sumuje jedynie wyników badań innych dyscyplin, lecz mając własny przedmiot badań i zainteresowań, autonomicznie definiuje i realizuje swoje cele poznawcze.

3.4. Wzajemne niedocenianie

Podobnie jak w przypadku relacji między rodzeństwem, również w przypadku relacji dyscyplinarnych mamy do czynienia z wzajemnym niedocenianiem. Obserwacja Peyera i in. (1996: 37), iż językoznawcy w większości nie czują się w żaden sposób zobowiązani względem dydaktyki i częstokroć postrzegają ją jako działalność praktyczną, rzemiosło językoznawstwa lub też dziedzinę lingwistyki stosowanej, jest równie zasadna jak i stwierdzenie Neuland i Peschel (2013: 27), iż glottodydaktycy lekceważą rolę i istotę językoznawstwa w dydaktyce. Konsekwencją tej dynamiki jest fakt, iż prawdziwie interdyscyplinarne badania, które identyfikują i zamykają luki wiedzy oraz niewelują różnice w opisie języka obu nauk, są niestety nadal sporadyczne. Nie dziwią więc pojawiające się czasami zarzuty formułowane względem obu dyscyplin: względem językoznawstwa – zarzut nieużyteczności i oderwania od działalności praktycznej, względem glottodydaktyki – nieugruntowanie naukowe.

4. Wnioski i perspektywy

Jak wynika z powyższych rozważań, główne źródło napięć i nieporozumień pomiędzy obiema dyscyplinami stanowi wspólny i wielowymiarowy przedmiot poznania, jakim jest język. Możemy posunąć się nawet do paradoksalnie brzmiącego stwierdzenia, iż *język łączy i dzieli obie dyscypliny*. Wydaje się więc, iż przede wszystkim w odniesieniu do niego zarysowują się istotne perspektywy i horyzonty badawcze dla glottodydaktyki, które prowadziłyby obie dyscypliny ku lepszemu współistnieniu i dialogowi interdyscyplinarnemu.

Nie ulega wątpliwości, iż glottodydaktyka postrzega język ze swojej własnej perspektywy, wynikającej ze specyficznych dla niej pojęć, odniesień i orientacji teoretycznych. Zgodzić się też trzeba z faktem, iż odmienne i dyscyplinarnie specyficzne pytania, cele i perspektywy badawcze, które konstytuują dyscypliny, prowadzić mogą do pewnych odmienności czy rozbieżności

w opisie języka jako przedmiotu badań obu dyscyplin. Niemniej jednak glottodydaktyczny opis języka powinien być rzetelnym opisem naukowym, tj. jednoznaczny, weryfikowalny i wolny od sprzeczności. Wynikające z tego stwierdzenia zadanie dla (przykładowo) lingwistyki w glottodydaktyce germanistycznej polega więc m.in. na weryfikowaniu, czy opis języka niemieckiego w glottodydaktyce germanistycznej, w jej różnorodnych kontekstach praktycznych (np. w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych), jest dobrym, rzetelnym i językoznawczo spójnym opisem języka. Oznacza to tym samym, że lingwistyka w glottodydaktyce germanistycznej nie powinna zaniedbywać elementarnej refleksji i zasadniczego pytania, na ile jej główne orientacje teoretyczne, ustalenia, podejścia i kultury komunikacyjne, są zbieżne z językoznawstwem germanistycznym (Peyer i in., 1996: 39). Gdyż, jak słusznie zauważa Neuland (2012: 18), lekceważenie tak nakreślonej refleksji prowadzić może do zaniku dialogu i wspólnych poszukiwań naukowych.

Podkreślić w tym miejscu również należy, iż glottodydaktyczny opis przedmiotu poznania, jakim jest język, nie może być zbudowany na komponentach modeli i teorii wywodzących się wyłącznie z językoznawstwa. Jak zauważa Bausch (2016: 9), bardziej konieczne wydaje się wypracowanie specyficznego dla glottodydaktyki apratu pojęciowego, umożliwiającego wprowadzenie do dyskursu naukowego glottodydaktycznej koncepcji języka. Zwrócenie się ku tak naszkicowanym dyscyplinarnym podstawom i pytaniom metodologicznym wpłynęłoby z pewnością korzystnie zarówno na tożsamość glottodydaktyki, jak i postrzeganie jej przez współdyscypliny, choć jak przyznaje Ehlich (2007: 19), dydaktyczna operacjonalizacja języka jako przedmiotu poznania glottodydaktyki nie jest zadaniem łatwym.

Kolejnym, wydawałoby się korzystnym krokiem ku osiągnięciu stanu dojrzałości dyscyplinarnej glottodydaktyki, jak i ku poprawie jej postrzegania przez współdyscypliny, byłaby naukowa refleksja odnośnie sposobu jej uprawiania. Wyróżnić tu możemy dwa tory możliwych poszukiwań naukowych.

Z jednej strony należałoby poddać rozważaniom kwestię powiązania refleksji metodycznej z badaniami naukowymi. Nienaukowy charakter istniejących metodyk nauczania poszczególnych zagadnień językowych odgrywa bowiem niemałą rolę w powstawaniu rozbieżności w opisie języka obu nauk. Nasuwające się odnośnie pytanie brzmiałoby: *Czy wiedza praktyczna glottodydaktyki w danym (interesującym nas zakresie) jest wypracowana z odpowiedniej naukowej wiedzy diagnostycznej, czyli z wiedzy deskryptywno-eksplikatywnej, czy jest raczej systemem poglądów ugruntowanych na uogólnionym doświadczeniu praktycznym, wiedzy potocznej i teoriach subiektywnych?* Zgodzić się przy tym trzeba z Pfeifferem (2001), iż wypracowanie metodyk nauczania języka obcego opartych na naukowych

podstawach nie jest rzeczą łatwą, a przyczyn tego stanu rzeczy upatrywać należy m.in. w żmudnym procesie zbierania i analizowania danych z praktyki, wycinkowym charakterze badań, który skutkuje uproszczonymi koncepcjami i częściowymi teoriami, w których przedwcześnie dokonuje się naukowych uogólnień bez wystarczających danych empirycznych i uzasadnień teoretycznych. W tym kontekście zasadny i ważny jest postulat Gruczy (2017a: 286), by „zintensyfikować metanaukową analizę glottodydaktyki celem wypracowania jak najdokładniejszych kryteriów odróżniania rzeczywiście naukowych badań glottodydaktycznych od przed- i/lub pseudonaukowych opowiastek lub metodycznych wskazówek na temat uczenia się i nauczania języków (obcych)”.

Z drugiej strony należałoby rozważyć zasadność istniejących proporcji w stosunku wiedzy teoretycznej (naukowej) do wiedzy praktycznej (metodycznej). Jak słusznie zauważają Grucza (2017b), Dakowska (2015) oraz Neuland (2018), w glottodydaktyce obserwujemy nadal przewagę refleksji metodycznej nad dydaktyczną, co wyraża się w tym, że glottodydaktycy częściej próbują odpowiedzieć na pytanie *jak? jakimi metodami?* niż na pytanie *co? czego mamy nauczać?* W tym kontekście Neuland (2018: 33) posuwa się nawet do stwierdzenia, że zarówno w Niemczech, jak i wielu innych krajach teoria glottodydaktyczna i tym samym glottodydaktyka jako nauka nie osiągnęły jeszcze stanu dojrzałości dyscyplinarnej. Swoją punkt widzenia uzasadnia faktem, z którym trudno się nie zgodzić, iż glottodydaktycy w swoich badaniach koncentrują się nadal przede wszystkim na czterech sprawnościach językowych oraz sposobach/strategiach (t.j. metodyce) ich kształcenia. Pytanie o dobór treści (tzw. dydaktyczne *co?*), w tym szczególnie o treści z zakresu opisu języka i tym samym o odnośną wiedzę i umiejętności, które uczący powinni nabyć w toku kształcenia językowego, jest rzadziej poddawane refleksji naukowej i badaniom empirycznym.

Potencjał rozwoju glottodydaktyki zawiera się w refleksji dotyczącej rozumienia i praktykowania interdyscyplinarności. Bowiem tylko prawdziwie¹³ interdyscyplinarne podejścia prowadzą do pogłębionego i owocnego dialogu dyscyplinarnego. Dlatego za zasadne uznać należy dystansowanie się glottodydaktyków od praktykowania pozornej interdyscyplinarności, tj. włączania rezultatów badań dziedzin pokrewnych bez tzw. glottodydaktycznej adaptacji:

¹³ Przeciwnieństwem *prawdziwie* interdyscyplinarnych badań, podejść i koncepcji są badania, podejścia i koncepcje *pozornie* interdyscyplinarne, które charakteryzuje przepływ informacji z dziedzin źródłowych na zasadzie góra-dół, będącymi tym samym zapożyczeniami, określającymi niesłusznie aplikacjami (Dakowska, 2010a: 83). Konstruuje one rozumienie użycia i nauczania języków drugich i obcych na podstawie własnych kryteriów relewancji, jednocześnie eliminując z nich użytkownika języka jako podmiot (Dakowska, 2010b: 15–16) i prowadzą tym samym do jednostronnych i deficytowych koncepcji nauczania i uczenia się języków obcych. Kwestie pozornej interdyscyplinarności wyjaśniają również obszernie Wilczyńska (2010) oraz Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010).

Oznacza to, że odrzucamy możliwość prostego przenoszenia na teren glottodydaktyki – choćby na zasadzie pewnych, powierzchownych analogii i/lub wspólnego przedmiotu zainteresowań – modeli, terminologii czy też ustaleń badawczych z innych dziedzin. Glottodydaktyka, budując własny system wiedzy, będzie siłą rzeczy inaczej określała ich pozycję i znaczenie, ujmując je z sobie właściwej perspektywy, determinowanej jej celami poznawczymi. Istotnym odniesieniem będzie tu więc, jak to już zaznaczono, stan wiedzy glottodydaktycznej w danym zakresie (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 69).

Powyższe zarysowane perspektywy i zadania badawcze dla glottodydaktyki mają uzasadnienie nie tylko w kontekście jej związku z językoznawstwem. Również w zakresie dynamiki dyscyplinarnej pomiędzy glottodydaktyką a pedagogiką zauważyć możemy podobne tendencje, które Orchowska (2017: 186) ujmuje następująco:

Początkujący badacze nie podejmują natomiast na ogół wyzwań metaglottodydaktycznych i albo wpisują się w ujęcia epistemologiczne charakterystyczne dla pedagogiki, albo koncentrują się na kształceniu nauczycieli języków obcych jako działalności praktycznej, nie wiążąc swojej refleksji z jakąkolwiek teorią ogólną glottodydaktyki jako nauki. W konsekwencji dyskurs glottodydaktyczny jest stosunkowo często dyskursem zorientowanym pedagogicznie, bądź też dyskursem z pogranicza nauk. Niedoświadczonym badaczom zdarza się również dążyć do wyczerpującego ujęcia podejmowanych problemów, które objęłoby wszystkie możliwe perspektywy i naświetlenia. Tymczasem wielość odniesień zastępuje pogłębioną analizę pojęć i koncepcji, zorientowaną epistemologicznie interpretację, a w konsekwencji również uniemożliwia syntezę i konsolidację wiedzy glottodydaktycznej.

Wydaje się, iż analizy dotyczące innych dyscyplinarnych powiązań glottodydaktyki, tj. jej relacji z kulturoznawstwem, literaturoznawstwem, medioznawstwem itd. ze względu na różnorodność perspektyw wynikających z innych orientacji teoretycznych i dyscyplinarnych byłyby dla dialogu glottodydaktyki i językoznawstwa również interesujące.

5. Podsumowanie

W niniejszym artykule poddane refleksji zostały właściwości relacji dwóch pokrewnych dyscyplin celem wyeksplikowania ewentualnych przyczyn wzajemnej niechęci oraz zarysowania perspektyw lepszego współistnienia i dialogu interdyscyplinarnego. Owocny dialog interdyscyplinarny wyrażający się we wspólnych pogłębionych poszukiwaniach naukowych warunkuje bowiem

rozwój i realizację nowych celów poznawczych. Tym samym artykuł wpisuje się w nurt rozważań nad związkiem językoznawstwa i dydaktyki (języków pierwszych, drugich, obcych), ich dyscyplinarnymi powiązaniem i możliwościami transferu wspólnej wiedzy naukowej do obszarów działalności praktycznej, gdyż jak konstatuje Gajda (2013: 5), „uprawianie którejkolwiek z kilku tysięcy dyscyplin naukowych obejmuje nie tylko działania poznawcze skierowane na określony przedmiot, lecz także refleksję nad tymi działaniami i tworzeniem wiedzy”.

BIBLIOGRAFIA

- Altmayer C. (2020), *Vom „Kind der Praxis“ zur wissenschaftlichen Disziplin? Die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit den 1990er Jahren*. „Zeitschrift für Interkulturellen Unterricht”, nr 25/1, s. 919–947.
- Bausch, K.-R. (2016): *Sprachenbegriffe*, (w:) Burwitz-Melzer E. i in. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, s. 7–10.
- Bausch K.-R. i in. (2016), *Interdisziplinarität*, (w:) Burwitz-Melzer E. i in. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, s. 20–24.
- Cirko L. (1998), *Im Spannungsfeld zwischen zweckmäßiger Simplifizierung und Sprachwissenschaft. Überlegungen zur linguistischen Ausbildung von Auslandsgermanisten*. „Orbis Linguarum”, nr 8, s. 77–86.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Dakowska M. (2010a), *Glottodydaktyka jako nauka*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 71–86.
- Dakowska M. (2010b), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*. „Neofilolog”, nr 34, s. 9–19.
- Dakowska M. (2015), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ehlich K. (2001), *Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachvermittlung – prekär, unabdingbar, nützlich. Einige Konzeptionsüberlegungen am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*, (w:) Zickfeldt W., Issel B., Ehlich K. (red.), *Deutsch in Norwegen. Neue Beiträge zum Gespräch zwischen Germanistik, Lehrerbildung und Schule*. Regensburg: Fachverband DaF, s. 137–156.
- Ehlich K. (2007), *Transnationale Germanistik*. München: Iudicium.
- Fandrych Ch. (2010), *Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, (w:) Krumm H.-J. i in. (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Vollständige Neubearbeitung, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19*. Berlin: de Gruyter, s. 173–188.
- Gajda S. (2013), *Lingwistyka XXI wieku*. „Polonica”, nr 33, s. 6–13.
- Grucza F. (2004), *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*. „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 20, s. 5–48.

- Grucza F. (2017a), *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, (w:) Grucza, S. i in. (red.), Franciszek Grucza, Dzieła zebrane. Tom 6. O uczeniu języków i glottodydaktyce, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, s. 245–287.
- Grucza F. (2017b), *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, (w:) Grucza, S. i in. (red.), Franciszek Grucza, Dzieła zebrane. Tom 6. O uczeniu języków i glottodydaktyce, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, s. 311–322.
- Herzog W. (1994), *Pädagogik und Psychologie. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis*. „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 40, s. 425–445.
- Hinger B. (2017), *Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik: Ein Beitrag*, (w:) Corti A., Wolf J. (red.), Romanistische Fachdidaktik: Grundlagen – Theorien – Methoden. Münster/New York: Waxmann, s. 54–74.
- Jaroszevska A. (2014), O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66.
- Jędrzejko E. (2018), *Jeszcze o wieloparadygmatyczności i dylematach lingwistyki na progu trzeciego tysiąclecia*, (w:) Hawrysz M., Uździcka M. (red.), Zielonogórskie seminaria językoznawcze. Wokół dziejów używania polszczyzny – wspólnoty, potrzeby, zachowania komunikacyjne. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 107–120.
- Kita M. (2012), „Razem”: konsiliencja, interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, (w:) Kita M., Ślavska M. (red.), Transdyscyplinarność badań nad komunikacją medialną. T. 1, Stan wiedzy i postulaty badawcze. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 11–30.
- Knapp K. (2004), *Vorwort*. (w:) Knapp K. i in. (red.), *Angewandte Linguistik*. Ein Lehrbuch. Tübingen und Basel: A. Francke, s. XVII–XX.
- Kojs W. (2001), *Kilka uwag o przedmiocie badań dydaktycznych*, [online]: <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/kilka.htm> [dostęp: 30.07.2024].
- Königs F. G. (2016), *Hindernis oder Brücke? Der Beitrag der Angewandten Linguistik zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. „Glottodidactica”, nr XLIII/1, s. 29–45.
- Kowalikowa J. (2008), *Dydaktyka językowa wobec współczesnej polszczyzny*, (w:) Cygał-Krupa Z. (red.), Współczesna polszczyzna. Stan, perspektywy, zagrożenia. Kraków–Tarnów: Księgarnia Akademicka, s. 463–468.
- Orchowska I. (2007), *Kształcenie nauczycieli języków obcych jako interdyscyplinarny przedmiot poznania naukowego. Refleksja metaglottodydaktyczna na temat relacji między glottodydaktyką a pedagogiką*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 23/3, s. 181–195.
- Mecner P. (2000), *Współczesna lingwistyka generatywna w ujęciu interdyscyplinarnym*, (w:) Kielar B. Z. i in. (red.), Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka. Profesorowi Franciszkowi Gruczcy z okazji sześćdziesiątej rocznicy urodzin. Warszawa: Graf-Punkt, s. 83–121.
- Moroni M. C., Ricci Garotti F. (2017), *Einleitung: Zum Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*, (w:) Moroni M. C., Ricci Garotti F. (red.):

- Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 7–23.
- Neuland E. (2012), *DaF-Didaktik in der Auslandsgermanistik. Probleme – Positionen – Perspektiven*, (w:) Birk A., Buffagni C. (red.), Linguistik und Sprachdidaktik im italienischen Hochschulkontext. Münster: Waxmann, s. 15–32.
- Neuland E., Peschel C. (2013), *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Neuland E. (2018), *Aktuelle Sprachwandelprozesse als Gegenstand der Reflexion im DaF-Unterricht*, (w:) Moraldo S. M. (red.), Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Winter, s. 29–48.
- Orchowska I. (2017), *Kształcenie nauczycieli języków obcych jako interdyscyplinarny przedmiot poznania naukowego. Refleksja metaglottodydaktyczna na temat relacji między glottodydaktyką a pedagogiką*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 23/3, s. 181–195.
- Peyer A. i in. (1996), *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder*, (w:) Peyer A., Portmann P. R. (red.), Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder: Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen: Niemeyer, s. 9–46.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pieklarz-Thien M. (2018a), *Von der disziplinären Abhängigkeit zum gleichberechtigten Miteinander? Eine Diskussion über das sensible Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Beispiel der Germanistischen Linguistik und der DaF-Didaktik*, „Glottodidactica”, nr 45/1, s. 115–130.
- Pieklarz-Thien M. (2018b), *Innowacja na drodze praktycznie użytecznej aplikacji? Przyczynek na rzecz dialogu pomiędzy glottodydaktyką a językoznawstwem*. „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego”, nr 50/1, s. 45–64.
- Pieklarz-Thien M. (2022), *Geschwisterrivalität: Wie viel Kampf ist normal? – Noch einmal zum schwierigen Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*, (w:) Pieklarz-Thien M., Chudak S. (red.), Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Göttingen: Brill | V&R unipress, s. 129–150.
- Ricci Garotti F. (2004), *La rivincita di Cenerentola*. Trento: Uniserviece.
- Rieger-Ladich M. (2007), *Akzeptanzkrisen und Anerkennungsdefizite: Die Erziehungswissenschaft als subalterne Disziplin?* (w:) Ricken N. (red.): Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS, s. 159–182.
- Riemer C. (2008), *DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen*, (w:) Chlosta C., Leder G. Krischer B. (red.), Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Göttingen: Universitätsverlag, s. 1–16.
- Schnell R. (2011), *Psychoanalyse, Historische Emotionsforschung, Literaturwissenschaft: ein schwieriges Verhältnis. Überlegungen eines Mediävisten*. „Zeitschrift für deutsche Philologie”, nr 130, 3, s. 388–417.
- Sieber P. (1998), *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik – zum Verhältnis zweier ungleicher Schwestern*. „Beiträge zur Lehrerbildung”, nr 16/3, s. 353–366.

- Spillner B. (2007), *Angewandte Linguistik*, (w:) Bausch K.-R, Christ H., Krumm H.-J. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, s. 31–37.
- Śliwerski B. (2013), *Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka*. „*Studia Edukacyjne*”, nr 28, s. 57–84.
- Wąsik Z. (2005), *Język, języki czy właściwości językowe członków wspólnot komunikatywnych w przedmiocie badań lingwistycznych?* „*Scripta Neophilologica Posnaniensia*”, nr 7, s. 195–219.
- Wilczyńska W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*. „*Neofilolog*”, 34, s. 21–35.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Received: 24.11.2024

Revised: 05.02.2025