

Franciszek Grucza

Tom
5
Dzieła
zebrane



O uczeniu języków i glottodydaktyce I



Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski

Franciszek Grucza

Dzieła zebrane. Tom 5

O uczeniu języków i glottodydaktyce I

Wydanie jubileuszowe z okazji 80. rocznicy urodzin

Pod redakcją naukową
Sambora Gruczy, Magdaleny Olpińskiej-Szkielko,
Moniki Płużyczki, Ilony Banasiak, Marcina Łączka

Przy współpracy
Anny Bonek, Agnieszki Kalety, Alicji Sztuk



Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2017

Komitet redakcyjny

prof. Sambor Grucza, dr hab. Magdalena Olpińska-Szkielko,
dr hab. Monika Płużyczka, dr Ilona Banasiak, dr Anna Bonek,
dr Marcin Łączek, dr Alicja Sztuk, mgr Agnieszka Kaleta

Skład

Sambor Grucza
Agnieszka Kaleta

Projekt okładki

Jacek Loks

Druk

PWP „No Problems” s.c.
biuro@noproblems.pl
www.noproblems.pl

Okładka: fragment obrazu Michała Gorstki Wywiórskiego *Łódź rybacka*

ISBN 978-83-64020-50-6

Wydanie pierwsze



Publikacja *Franciszek Grucza, Dzieła wybrane* jest dostępna na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autora. Zezwala się na wykorzystanie publikacji zgodnie z licencją–pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej oraz wskazania autora jako właściciela praw do tekstu. Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

Adres redakcji

Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa
tel. (+48 22) 55 34 253 / 248
e-mail: iksi@uw.edu.pl
www.iksi.uw.edu.pl

Spis treści

Metasprachen, Kodematik, Fremdsprachenunterricht	5
Metajęzyki, kodematyka, nauczanie języków obcych	15
Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht	25
Rola gramatyki w nauczaniu języków obcych	33
Fremdsprachenunterricht und Übersetzung	41
Nauczanie języków obcych a tłumaczenie	55
O metodyce nauczania języków obcych na studiach zaocznych	69
Lingwistyka a glottodydaktyka	77
Fehlerlinguistik, Lapsologie und Kontrastive Forschungen	89
Lingwistyczne warunkowania glottodydaktyki	101
Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej	117
Glottodydaktyka, jej zakres i problemy	135
Ogólne zagadnienia lapsologii	149
Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu	187
Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glottodidaktik	209
Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny i/ lub jako przedmiot poznania naukowego	227
O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych	235
W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych	273
Grammatik, Fremdsprachenlernen und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Glottodidaktik)	285
Zur Theorie und Praxis der wissenschaftlichen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	297
Gramatyka a nauka języków obcych	305

Metasprachen, Kodematik, Fremdsprachenunterricht ¹

Der Begriff der Metasprache stammt von den polnischen Logisten. Er wurde bekanntlich zuerst von A. Tarski präzisiert und zwar im Zusammenhang mit dem Versuch, eine einwandfreie Definition des logischen Prädikates „wahr“ zu schaffen². Seit einer bestimmten Zeit operieren auch die Linguisten mit dem Begriff der Metasprache. Auf die Produktivität dieses Begriffes in der linguistischen Forschung und auf die wichtige Rolle der metasprachlichen Operationen sowohl im Lernprozess der Mutter- und der Fremdsprachen als auch im sonstigen sprachlichen Kommunikationsprozess hat schon R. Jakobson aufmerksam gemacht³. Im Folgenden soll auf den zweiten Fragenkomplex mit besonderer Berücksichtigung des Fremdsprachenunterrichts eingegangen werden.

Die schon genannten Erwägungen führten A. Tarski dahin, dass er die zunächst einheitliche Sprache in eine Objektsprache und eine Metasprache aufsplitterte. Diese Aufgliederung ergab somit zunächst zwei Teilsprachen der ursprünglich einheitlichen Sprache⁴. Dabei ist die Objektsprache jene Teilsprache, in der Aussagen über Objektsbereiche mit Ausnahme der Aussagen über die Sprache selbst formiert werden können. Die Metasprache dagegen ist jene Teilsprache, in der Aussagen über die in der Objektsprache formierte Aussagen gebildet werden bzw. werden können. Die logistische Voraussetzung, die Metasprache sei so beschaffen, dass es auch möglich wäre, alle Aussagen der Objektsprache in die Metasprache zu übersetzen, ist für unsere Zwecke belanglos, so dass wir sie im Folgenden unberücksichtigt lassen können.

Es darf nun allgemein festgestellt werden, dass die Aufsplitterung der ursprünglich einheitlichen Sprache in eine Objektsprache und eine Metasprache auf Grund einer bestimmten Rangordnung der semantischen (= inhaltlichen) Beziehung der sowohl simplexen als auch komplexen sprachlichen Zeichen erfolgt. Dabei bezieht sich die Metasprache (MS) jeweils auf eine bestimmte Objektsprache (OS); sie ist somit Metasprache in Bezug auf diese Objektsprache. Die Objektsprache bezieht sich wie erwähnt auf bestimmte Gegenstandsbereiche; in ihr können jedoch keine Aussagen über sie selbst formiert werden. Die MS kann aber natürlich auch selbst zum Objekt bestimmter sprachlicher Aussagen werden. Die Aussagen über die MS selbst werden jedoch wieder in einer Metasprache, und zwar in einer Metasprache höheren Ranges als die MS selbst formiert; wir können diese neue Metasprache mit MS₁ bezeichnen. Für die Metasprache gilt nämlich auch die Prämisse, dass in ihr keine Aussagen über sie selbst formuliert werden können. Aus dem Obigen folgt somit, dass streng genommen die Reihenfolge der vom Standpunkt der metasprachlichen Relation geordneten

¹ Oryginal: *Metasprachen, Kodematik, Fremdsprachenunterricht*, (w:) *Glottodidactica* II, 1967, 11–20.

² Vgl. A. Tarski 1933. Auch der Begriff der „Metalinguistik“ geht letzten Endes auf die Logisten zurück; zu diesem Begriff vgl. z.B. G.L. Träger 1949; E. Haugen 1951.

³ Vgl. R. Jakobson 1958: 157f.

⁴ Zu diesen Fragen vgl. z.B. W. Stegmüller 1957; J. Giedymin/ J. Kmita 1966; R. Carnap 1939, 1947, 1948.

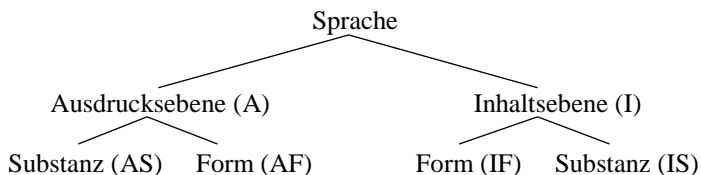
sprachlichen Aussagen unendlich ist. Dabei handelt es sich jeweils um eine Sprache vom Rang n , in der Aussagen über eine Sprache vom Rang $n-1$ formiert werden, d.h. dass MS_n sich jeweils auf MS_{n-1} bezieht, wobei $n \rightarrow \infty$.

Diese Eigenschaft der metasprachlichen Rangordnung der sprachlichen Aussagen besteht darin, dass die sprachlichen Aussagen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Beziehung hierarchisch gestaffelt werden. Abgesehen von der sich daraus ergebenden unterschiedlichen Rangordnung behalten jedoch die Metasprachen sonst die gleichen Eigenschaften bei, so dass wir uns diesbezüglich im Folgenden auf die generelle Unterscheidung zwischen Objektsprache und Metasprache überhaupt beschränken dürfen. Wichtig ist jedoch zu vermerken, dass – soweit es sich jedenfalls um natürliche Sprachen handelt – sowohl die Objekt- als auch die Metasprache grundsätzlich, d.h. abgesehen von manchen speziellen lexikalischen Einheiten, dieselben Ausdrucksmittel verwendet, das heißt, dass wir es in beiden Fällen mit den gleichen substantiellen und strukturellen Eigenschaften der Ausdrucksebene zu tun haben. Auf dieser Tatsache beruht unter anderem die Universalität der natürlichen Sprachen als Kommunikationsmittel. Die Struktur der Ausdrucksebene der natürlichen Sprachen ist nämlich so beschaffen, dass sie eben auch Aussagen über Aussagen vom beliebigen Rang zu formulieren erlaubt.

Die zunächst einheitliche Sprache wird somit zuerst in zwei Teilsprachen – in eine Objektsprache und eine Metasprache – aufgespaltet. Das Interesse der Sprachforschung gilt prinzipiell der Objektsprache; die sprachwissenschaftlichen Forschungsergebnisse werden jedoch in einer entsprechenden Metasprache verfasst. Somit wird sowohl die Beschreibung der Sprache als auch die Theorie von der Sprache in einer Metasprache formuliert.

Nun ist aber die logistische Dichotomie der Sprache in eine Objektsprache und eine Metasprache für die Zwecke der Linguistik nicht ausreichend, weil sich diese Spaltung nur auf die sprachliche Inhaltsebene bezieht. Die Linguistik interessiert sich aber auch für die sprachliche Ausdrucksebene. Dieser Tatsache muss eine linguistische Auffassung der Metasprache auch Rechnung tragen.

Auf Grund des Zeichencharakters des Sprachsystems ergibt sich die Aufspaltung der zunächst einheitlichen Sprache in eine Ausdrucksebene und eine Inhaltsebene. Sowohl die Ausdrucks- als auch die Inhaltsebene fällt auf einer weiteren Analysestufe in eine entsprechende Substanz- und Formebene auseinander⁵. Graphisch könnte man diesen Sachverhalt folgendermaßen darstellen:



⁵ Vgl. F. de Saussure 1949; L. Hjelmslev 1963.

Die beobachtete und untersuchte natürliche Sprache wird zur Objektsprache. Die Beobachtungs- und Untersuchungsergebnisse werden in der entsprechenden Metasprache verfasst. Parallel zu der Aufsplitterung der Objektsprache kann nun auch die zunächst einheitliche Metasprache aufgegliedert werden und zwar in: (1) eine Teilmetasprache MS (A), die sich auf die Ausdrucksebene der Objektsprache bezieht; (2) eine Teilmetasprache MS (I), die sich auf die Inhaltsebene der Objektsprache bezieht; (3) eine Teilmetasprache MS (AS), die sich auf die Substanz der Ausdrucksebene der Objektsprache bezieht; (4) eine Teilmetasprache MS (AF), die sich auf die Form der Ausdrucksebene der Objektsprache bezieht; (5) eine Teilmetasprache MS (IF), die sich auf die Form (= sprachliche Wirklichkeit) der Inhaltsebene der Objektsprache bezieht; (6) eine Teilmetasprache MS (IS), die sich auf die Substanz der Inhaltsebene bezieht.

Diese Aufsplitterung, besonders die der zunächst einheitlichen Metasprache in eine MS (A) und eine MS (I) scheint uns auch von praktischer Bedeutung zu sein und zwar in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht. Bevor wir jedoch auf diese Frage gründlicher eingehen können, muss noch folgendes vermerkt werden: Auf Grund der linearen Segmentierung wird das Sprachsystem bekanntlich so aufgesplittert, dass wir im Ergebnis das phonologische, morphologische, lexikalische und schließlich das satzsyntagmatische Teilsystem erhalten. Auf den Ebenen dieser sprachlichen Teilsysteme haben wir es jeweils mit entsprechenden Einheiten z.B. distinktiven Merkmalen, Phonen⁶, Morphemen usw. und entsprechenden Strukturregeln zu tun. Diese Strukturregeln regieren den Aufbau der unmittelbar höher liegenden Einheiten aus den unmittelbar hierarchisch tiefer liegenden Einheiten. Es sind dies die sog. sprachlichen Transformationsregeln, die von L. Zabrocki als Transformationskodes aufgefasst werden⁷. Beim Aufbau eines Kommunikates, einer Aussage, werden entsprechende Fragmente der Teilsysteme auf Grund der Transformationskodes in ein Ganzes gekoppelt. Die Aussage wird nämlich im konkreten Sprechvorgang letzten Endes auf der Ebene des satzsyntagmatischen Teilsystems formiert. Sie enthält somit implizite die Strukturmodelle aller tiefer liegenden sprachlichen Teilsysteme. Der Aufbau der konkreten Aussage kommt auf Grund eines synthetischen Transformations- bzw. Kodierungsverfahrens zustande; dem Empfang liegt dagegen grundsätzlich ein analytisches Transformations- bzw. Dekodierungsverfahren zugrunde. Die die Synthese bzw. Analyse regierenden Regeln werden von L. Zabrocki synthetischer bzw. analytischer Sprachkode genannt. Beide Sprachkodes sind sowohl im Sprech- als auch im Hörvorgang rückgekoppelt.

Die Beschreibung sowohl der auf Grund der Segmentierung erhaltenen Einheiten (Sätze, Satzglieder, Wörter, bedeutungstragende lexikalische und grammatische Morpheme, distinktive Morpheme, Phone und Laute)⁸ als auch die Beschreibung der analytischen und synthetischen Sprachkodes wird in entsprechenden Metasprachen verfasst: Die sich auf die Transformationsregeln beziehenden Metasprachen wollen wir

⁶ Vgl. L. Zabrocki 1962.

⁷ Hierzu L. Zabrocki 1966

⁸ Zum Begriff der distinktiven Morpheme und der Phone vgl. L. Zabrocki 1962.

einfach mit MS (TK) bezeichnen. Man könnte natürlich auch innerhalb der MS (TK) entsprechende Teilmetasprachen unterscheiden.

Die Segmentierung des sprachlichen Lautkontinuums und, was damit im Zusammenhang steht, die Aufgliederung des Sprachsystems in die genannten Teilsysteme bezieht sich grundsätzlich auf die Ausdrucksebene der Sprache. Sie erfolgt jedoch zum Teil unter Berücksichtigung der Inhaltsebene, zum Teil aber von der Inhaltsebene unabhängig. Im letzten Fall wird die Ausdrucksebene als bezeichnete Substanz analysiert⁹. Die Inhaltsebene wird erst bei den bedeutungstragenden Morphemen berücksichtigt, d.h. dass wir diese Segmente unter Berücksichtigung der Inhaltsebene erhalten. Die Morpheme sind daher die kleinsten bedeutungstragenden Ausdruckskörper. Somit ist ersichtlich, dass das der Segmentierung zugrundeliegende Analyseverfahren uneinheitlich ist.

Für unsere Zwecke ist es nun wichtig festzuhalten, dass wir es, von der Ebene der bedeutungstragenden Morpheme begonnen, mit bedeutungstragenden Einheiten zu tun haben. Die Morpheme (= im Folgenden bedeutungstragende Morpheme) sind somit die kleinsten sprachlichen Segmente, die Zeichencharakter aufweisen. Mit anderen Worten, die Morphem-, Wort-, Satzglied-, Satzeinheiten fungieren als Zeichen. Das Wesen der sprachlichen Zeichen besteht darin, dass den entsprechenden Ausdruckskörpern entsprechende Inhalte (= semantische Informationen) zugeordnet sind¹⁰. Die Zuordnung selbst erfolgt nach ganz bestimmten Regeln. Diese Zuordnungsregeln bilden ebenfalls einen bestimmten Sprachkode, den man im Unterschied zu den sprachlichen Transformationskodes einfach semantischer Zuordnungskode nennen darf. Der semantische Zuordnungskode kann als eine bestimmte Relation aufgefasst werden, die einem bestimmten sprachlichen Ausdruckssegment einen bestimmten sprachlichen Inhalt zuordnet. Die Kodematik¹¹ als Lehre von den sprachlichen Kodes hat sich somit außer den entsprechenden Transformationsregeln auch mit den semantischen Zuordnungskodes zu befassen. Ebenso wie die Beschreibung und die Theorie von den sprachlichen Transformationskodes wird auch die Beschreibung und die Theorie der semantischen Zuordnungskodes in einer entsprechenden Metasprache verfasst; sie sei im Folgenden MS (ZK) genannt. Die Kodematik bildet somit eine metasprachlich verfasste Theorie über die sprachlichen Kodes.

Zweifelsohne hat L. Zabrocki Recht, indem er die grundlegende Bedeutung der Kodematik für eine wissenschaftlich fundierte Theorie des Fremdsprachenunterrichts hervorgehoben hat. Die Aufgabe der Kodematik ist es, die sprachlichen Kodes zu erforschen. Die Theorie des Fremdsprachenunterrichts hat auf der Grundlage der kodematischen Forschungsergebnisse das Problem, „wie“ man die Kodes „dem Lernenden am besten beibringen könnte“, zu lösen (L. Zabrocki, *Kodematische Grundlagen*, S. 9). Vom Standpunkt des „wie“ ist es nun von prinzipieller Bedeutung, zwischen den sprachlichen Transformationskodes einerseits und den semantischen Zuordnungsko-

⁹ Vgl. L. Zabrocki 1957.

¹⁰ Vgl. K. Bühler 1934, C.W. Morris 1938.

¹¹ L. Zabrocki 1962, 1966

des andererseits zu unterscheiden. Dabei sei noch erwähnt, dass sich gemäß der kodematischen Theorie von L. Zabrocki Transformationskodes, (1) die sich auf die Ausdrucksebene, und solche, (2) die sich auf die Inhaltsebene beziehen, unterscheiden lassen. Zu den letzteren gehören jene, die der Transformation der objektiven Wirklichkeit in entsprechende sprachliche Wirklichkeit zugrunde liegen. Dieser Aufgliederung der sprachlichen Transformationskodes in (1) und (2) entspricht unsere Aufsplitterung der Metasprache in MS (A) und MS (I) und zwar in dem Sinne, dass die MS (A) auch die Sprache und das Sprechen über die Transformationskodes (1) und die MS (I) über die Transformationskodes (2) umschließt. Die sich auf die Transformationskodes beziehenden MS lassen sich jedoch zugleich als entsprechende Teilmetasprachen aussondern: MS (TK/A) = Metasprache, die sich auf die Transformationskodes der Ausdrucksebene bezieht; MS (TK/I) = Metasprache, die sich auf die Transformationskodes der Inhaltsebene bezieht.

Wir haben schon oben erwähnt, dass es unseres Erachtens vom Standpunkt der Theorie des Fremdsprachenunterrichts von praktischer Bedeutung ist, zwischen den Transformationskodes und den Zuordnungskodes zu unterscheiden. Diese Unterscheidung ist deswegen unentbehrlich, weil, um es gleich vorwegzunehmen, die Aneignung der beiden Kodetypen grundsätzlich auf einem unterschiedlichen Wege erfolgt und zwar in dem Sinne, dass die Aneignung der Transformationskodes grundsätzlich auf der Objektebene geschieht, dagegen die Aneignung der Zuordnungskodes nur auf der metasprachlichen Ebene möglich ist. Bei der Aneignung der Transformationskodes können metasprachliche Operationen (= Verwendung der Metasprachen) nur als Hilfsmittel fungieren. Die Frage der Aneignung der sprachlichen Transformationskodes wurde in der schon mehrmals erwähnten Arbeit von L. Zabrocki, *Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts*, eingehend untersucht. Hier sei nur erwähnt, dass die Aneignung der Transformationskodes durch eine metasprachliche Vermittlung, sollte sie überhaupt einmal möglich werden, einen Umweg bedeuten würde. Es ist nicht schwer festzustellen, dass die metasprachliche Vermittlung notwendigerweise „das Bewusstsein“ für die Transformationsoperationen in Anspruch nehmen müsste. Diese Operationen gehören jedoch zu den „unbewussten“ automatischen Gehirnoperationen. Abgesehen davon ist es jedenfalls vorläufig unmöglich sich auf Grund ausschließlich metasprachlicher Vermittlung die Transformationskodes anzueignen, weil sie nur mangelhaft bekannt sind.

Die Erschließung und somit auch die Vermittlung der semantischen Zuordnungskodes kann im Gegensatz zu der Vermittlung der sprachlichen Transformationskodes nur auf einer metasprachlichen – mit Hilfe der MS(ZK) – Ebene erfolgen und zwar sowohl im Falle der Muttersprache als auch der Fremdsprachen. Die Erschließung eines semantischen Zuordnungskodes besteht nämlich darin, dass der dem sprachlichen Ausdruckskörper (= dem physischen Teil des Zeichens) zugeordnete Inhalt, d.h. das Denotatum (=die sprachliche Wirklichkeit) bzw. die Designata, auf irgendeine Weise festgestellt und abgegrenzt (mehr oder weniger scharf) und somit „erläutert“ werden. Für den Unterrichtsprozess bedeutet dies, dass der Lehrende (= der Sender) diesen Zusammenhang zwischen dem Ausdruckskörper (= der Trägerwelle, dem Bezeichnenden) und dem Inhalt (= dem Bezeichneten) dem Lernenden (= dem Empfänger)

klar macht (vermittelt) bzw., dass, falls das erste nicht zutrifft, der Empfänger, um das Empfangene zu „verstehen“, den jeweiligen Zuordnungskode selbst auf Grund des Kontextes bzw. der Konsituation zu erschließen versuchen muss. Wird aber der Zuordnungskode weder vom Sender vermittelt noch vom Empfänger erschlossen, dann haben wir es mit teilweise bzw. völlig gestörter Kommunikation zu tun. Die in diesem Sinne völlig gestörte Kommunikation ist vom semantischen Standpunkt eigentlich schon keine Kommunikation mehr.

Es gibt nun mehrere Arten der Erläuterung, Vermittlung bzw. Erschließung der semantischen Zuordnungskodes, die sich grundsätzlich in folgende drei Hauptgruppen zusammenfassen lassen: (1) Durch Angabe der Designata (Gegenstände, Zustände, Erscheinungen, Eigenschaften, Sachverhalte usw.) der Zeichen; dies betrifft sowohl die Simplexen als auch die komplexen Zeichen; es kann dabei in manchen, Fällen lediglich auf die Konsituation bzw. auf den Kontext hingewiesen werden, in dem die entsprechenden Zeichen verwendet werden bzw. zu verwenden sind; die Angabe kann also gegebenenfalls bloß andeutungsweise erfolgen. Diese Erläuterungsart bildet im Grunde eine Art des extensionalen Definierens. Sie lässt sich meist nur im Falle der – wenn auch weit aufgefassten – sog. Konkreta anwenden. Es handelt sich hier um Abgrenzung und Angabe bestimmter Fragmente der objektiven Wirklichkeit. (2) Durch Angabe der Inhalte (der Denotata) bestimmter Zeichen mit Hilfe anderer Zeichen, deren Inhalt auf eine andere Art und Weise bereits vorhin erschlossen wurde. Übereinstimmend mit L. Zabrocki kann man diese Erscheinung „innersprachliche Übersetzung“ nennen¹². Im umgangssprachlichen Sprachverkehr braucht die innersprachliche Übersetzung nicht unbedingt adäquat zu sein; eine adäquate Übersetzung wird als Ziel angestrebt, jedoch nur selten erreicht. Die innersprachliche Übersetzung bildet die wichtigste, auf die semantischen Zuordnungskodes bezogene metasprachliche Operation und zwar sowohl im Kodierungs- als Dekodierungsverfahren. (3) Durch Angabe entsprechender inhaltlich mehr oder weniger adäquater (kongruenter) bekannten Zeichen der Muttersprache bzw. einer anderen fremden Sprache. Es handelt sich hier somit um eine intersprachliche Übersetzung. Diese Operationsart unterscheidet sich jedoch grundsätzlich von den beiden anderen, weil wir es hier mit einer Erläuterung nicht ausschließlich innerhalb derselben Sprache zu tun haben.

Alle diese Erläuterungsarten der semantischen Zuordnungskodes sind im Grunde metasprachliche Operationen (= Verhaltensweisen). Es liegt ihnen eine „schweigend“ vorausgesetzte bzw. *expressis verbis* ausgedrückte Operation von der Art „der Ausdruck A bezeichnet (= bedeutet, ist Zeichen für) den Inhalt B“ zu Grunde. Der Sender kann nämlich die Relation A zu B selbst explizite angeben (= erläutern) und die Empfänger vermitteln; ist dies aber nicht der Fall, d.h. wird die Relation (der semantische Zuordnungskode) vom Sender nicht determiniert, dann bleibt es dem Empfänger überlassen, sie aus dem Kontext bzw. der Konsituation zu ermitteln.

Die auf die semantischen Zuordnungskodes bezogenen metasprachlichen Operationen (1) und (2) spielen in jedem, nicht nur dem wissenschaftlichen sondern auch

¹² L. Zabrocki 1961.

im alltäglichen Sprachverhalten eine außer ordentlich wichtige Rolle¹³, wobei der metasprachliche Operationstyp (2) das Primat hat¹⁴. Die Aufgabe dieser Operationen ist es, semantischen Zuordnungskodes festzulegen bzw. zu erschließen und zu vermitteln. Sowohl die wissenschaftliche (z.B. das Definieren) als auch die alltägliche (umgangssprachliche) Sprachverwendung strebt nach einer adäquaten Angabe der semantischen Zuordnung, jedoch mit dem Unterschied, dass die angestrebte Adäquatheit im umgangssprachlichen Kommunikationsprozess nur selten erreicht wird. Daher haben wir es Rahmen der Umgangssprache bezüglich der semantischen Zuordnungskodes mit individuell bedingten Unterschieden zu tun. Diese Unterschiede, d.h. z.B. die Unterschiede zwischen dem Lehrer und dem Schüler, den Eltern und den Kindern usw. sind zugleich eine wichtige Ursache für die diachrone semantische Sprachentwicklung.

Im Aneignungsprozess der Muttersprache können selbstverständlich grundsätzlich nur die metasprachlichen Operationen (1) und (2) in Frage kommen; dabei spielt auch im Lernprozess der Operationstyp (2) die wichtigste Rolle. Im Falle des Aneignungsprozesses einer Fremdsprache kommt noch der Operationstyp (3) hinzu. Es ist nun nicht schwer festzustellen, dass keiner von diesen drei genannten Operationstypen für die Erläuterung, Vermittlung und Erschließung der semantischen Zuordnungskodes isoliert verwendet ausreichend sein kann. Sie sind nämlich komplementär. Im Falle der Muttersprache ergänzen sich (1) und (2), im Falle einer Fremdsprache können sich (1) und (2), (2) und (3) bzw. (1), (2) und (3) ergänzen. In Anlehnung an (1) ist es z.B. kaum möglich den Inhalt der sog. Abstrakta zu erläutern. Die Operation (2) kann dagegen nur dann angewandt werden, wenn zur Verfügung die sog. Primärbegriffe stehen, d.h. solche Zeichen, deren Inhalt schon vorhin auf eine andere Art und Weise, also mit Hilfe (1) oder (2), erschlossen wurde. Was (3) anbetrifft, so ist es allgemein bekannt, dass auch die auf fast dem gleichen Kulturboden aufgewachsenen Sprachen über inhaltlich voll kongruente Zeichen nur selten verfügen.

Es gehört zu den Aufgaben der Theorie des Fremdsprachenunterrichts festzustellen, wann welche von diesen Operationstypen in der Unterrichtspraxis am besten zu verwenden sind. Am wenigsten ist zweifelsohne das intersprachliche Übersetzungsverfahren zu empfehlen. Die wichtigste Rolle scheint, wie erwähnt, vom Standpunkt der Kodematik, dem Verfahren zuzukommen, das auf den Operationstypus (2) zurückgreift. Auf Grund dieses Verfahrens müsste es, jedenfalls theoretisch, möglich sein, ein innersprachlich kodierte Lernprogramm der zu erlernenden Fremdsprache bezüglich der semantischen Zuordnungskodes aufzubauen. Solch ein Unterrichtsvorgang wäre dem natürlichen Lernprozess ziemlich ähnlich. Als Hilfsmittel sind dabei besonders (1) – auch Fernsehen, Film *etc.* gehören hierher – und, wo es ökonomisch begründet sein sollte, auch (3) anzusehen.

Zusammenfassend kann auf Grund unserer Erörterungen festgestellt werden, dass man übereinstimmend mit der linguistischen Aufsplitterung der untersuchten Objektsprache auch die Metasprache in entsprechende Teilsprachen aufgliedern kann. Es

¹³ Vgl. auch R. Jakobson 1958.

¹⁴ Vgl. L. Zabrocki 1961: 1.

gibt also einerseits Metasprachen, die sich auf die entsprechenden Elemente bzw. Mengen von Elementen beziehen, und andererseits solche, die sich auf entsprechende Regeln bzw. Mengen von Regeln beziehen. Diese Regeln können als Kodes aufgefasst werden. Für wichtig hat sich die Unterscheidung zwischen den sprachlichen Transformationskodes einerseits und den semantischen Zuordnungskodes andererseits erwiesen. Was ihre Aneignung im Lernprozess anbetrifft, so unterscheiden sie sich vor allem dadurch, dass die Aneignung der Transformationskodes grundsätzlich auf der Objektebene, dagegen die der semantischen Zuordnungskodes auf der metasprachlichen Ebene mit Hilfe der MS(ZK) erfolgt. Somit muss auch die fremdsprachliche Unterrichtspraxis die letztere Art der metasprachlichen Operationen berücksichtigen. Die auf die semantischen Zuordnungskodes bezogenen metasprachlichen Vermittlungs- und Erschließungsoperationen lassen sich in drei Hauptgruppen zusammenfassen: Hinweise auf die bezeichneten Fragmente der objektiven Wirklichkeit, innersprachliche Übersetzung und intersprachliche Übersetzung. Als funktionell außerordentlich wichtig erweist sich die innersprachliche Übersetzung.

Es bleibt der künftigen Forschung überlassen, die Frage zu entscheiden, ob überhaupt und auf welche Art und Weise, auf welcher Unterrichtsstufe *etc.* am geeignetsten die übrigen Metasprachen in der Unterrichtspraxis der Fremdsprachen zu verwenden sind.

Zum Schluss sei noch hervorgehoben, dass der hier vorgetragene Begriff der Metasprache nicht in aller Hinsicht dem der Logisten ähnlich ist. Gemeinsam ist in beiden Fällen, dass es sich um bestimmte Mengen sprachlicher Aussagen über jeweils bestimmte Spracherscheinungen handelt. Dem logistischen Begriff entspricht ungefähr unsere Auffassung der MS(ZK).

Aus dem Obigen dürfte auch evident sein, dass der Begriff der „Sprache“ in Metasprache keinesfalls dem linguistischen Begriff der Sprache gleichzusetzen ist. Es handelt sich hier um einen Terminus, der uns die Aussagen über Sprachphänomene zusammenhalten helfen soll. Die Metasprache ist also eine Menge von (deskriptiven bzw. theoretischen) Aussagen über die Objektsprache bzw. über Phänomene der Objektsprache. Für unsere Zwecke hat es sich als günstig erwiesen, den Begriff der Metasprache so auszuweiten, dass jegliche Aussage über die Sprache im linguistischen Sinne als metasprachliche Operation aufzufassen wäre. Ähnlich verfährt auch z.B. C. Cherry¹⁵. Die Objektsprache im logistischen Sinne ist ebenfalls als eine bestimmte Menge von Aussagen zu verstehen, über die bestimmte Aussagen verfasst werden. In dem vorliegenden Aufsatz wurde aber der Begriff der Objektsprache so ausgeweitet, dass er dem linguistischen gleicht.

Bibliographie

Bühler K. 1934, *Sprachtheorie*. Jena.

Carnap R. 1939, *Foundations of Logic and Mathematics*. In: International Encyclopedia of Unified Science Vol. I, No. 3. Chicago.

¹⁵ Vgl. C. Cherry 1963.

- Carnap R. 1947, *Meaning and Necessity, A Study in Semantics and Modal Logic*. Chicago.
- Carnap R. 1948, *Introduction to Semantics*. Studies in Semantics, Vol. I. Cambridge, Mass.
- Cherry C. 1963, *Kommunikationsforschung – eine neue Wissenschaft*. Hamburg.
- Giedymin J./ J. Kmita 1966, *Wykłady z logiki formalnej, teorii komunikacji i metodologii nauk*. Poznań.
- Haugen, E. 1951, *Directions in Modern Linguistics*. In: *Language* 27, 211–222.
- Hjelmslev L. 1963, *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison.
- Jakobson R. 1958, *Metajęzyk w kręgu zagadnień lingwistycznych (Metalanguage within the framework of linguistic Problems)*, Sprawozdania Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk Nr. 2. Poznań.
- Morris C.W. 1938, *Foundations of the Theory of Signs*. In: *International Encyclopaedia of Unified Science Series*, Bd. 1, Nr 2. Chicago.
- Saussure F. De 1949, *Cours de linguistique générale*. Hrsg, von C. Bally und A. Sacehaye in Zusammenarbeit mit A. Riedlinger. Paris.
- Stegmüller W. 1957, *Das Wahrheitsproblem und die Idee der Semantik*. Wien.
- Tarski A. 1933, *Pojęcie prawdy w językach nauk dedukcyjnych (La notion de la vérité dans les langages des sciences déductives)*. Warszawa.
- Träger G.L. 1949, *The Field of Linguistics* (SIL Occasional Papers I). Norman, OK.
- Zabrocki L. 1957, *Systemy języka*. In: *Sprawozdania Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk za I i II kwartał*, 52–56.
- Zabrocki L. 1961, *Sprachkode*. In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 14/1, 64–73.
- Zabrocki L. 1962, *Phon, Phonem und distinktives Morphem*. In: *Biuletyn Fonograficzny* V, 59–87.
- Zabrocki L. 1966, *Kodematyczne Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. In: *Glottodidactica* I, 3–42.

Metajęzyki, kodematyka, nauczanie języków obcych ¹⁶

Pojęcie metajęzyka pochodzi od polskich logików. Jak wiadomo zostało ono sprecyzowane najpierw przez A. Tarskiego w związku z próbą stworzenia jednoznacznej definicji predykatu „prawdziwy”¹⁷. Od pewnego czasu również lingwiści posługują się pojęciem metajęzyka. Już R. Jacobson zwrócił uwagę na jego użyteczność w badaniach lingwistycznych jak również na ważną rolę operacji metajęzykowych w procesie uczenia się zarówno języka ojczystego jak i obcego, a także w innych procesach komunikacyjnych¹⁸. W tym miejscu chciałbym zająć się jedynie drugim z wymienionych kompleksów zagadnień ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języków obcych.

Wspomniane już rozważania doprowadziły A. Tarskiego do twierdzenia, że jednolity początkowo język rozdziela się na język przedmiotowy i metajęzyk. Ten podział daje zatem zrazu dwa języki częściowe pierwotnie jednolitego języka¹⁹. Przy tym język przedmiotowy jest tym językiem częściowym, w którym mogą być formułowane wypowiedzi na temat jakichkolwiek dziedzin przedmiotów z wyłączeniem wypowiedzi na temat samego języka. Natomiast metajęzyk to ten język częściowy, w którym mogą być formułowane wypowiedzi na temat wypowiedzi sformułowanych w języku przedmiotowym. Logistyczny warunek, że metajęzyk winien być tak ukształtowany, aby możliwe było przetłumaczenie wszystkich wypowiedzi z języka przedmiotowego na metajęzyk, jest dla naszych celów bez znaczenia, tak że możemy go w dalszych rozważaniach pominąć.

Należy stwierdzić ogólnie, że podział początkowo jednolitego języka na język przedmiotowy i metajęzyk dokonany został na podstawie pewnej hierarchii semantycznej (treściowej) referencji zarówno prostych jak i kompleksowych znaków językowych. Przy tym metajęzyk (JM) dotyczy każdorazowo jakiegoś konkretnego języka przedmiotowego (JP). JM jest zatem metajęzykiem jedynie w stosunku do owego konkretnego JP. Język przedmiotowy dotyczy – jak już wspomniano – konkretnych dziedzin przedmiotowych. Nie można w nim formułować żadnych wypowiedzi na temat jego samego. JM może jednak stać się także przedmiotem określonych wypowiedzi językowych. Wypowiedzi sformułowane na temat JM będą jednakże sformułowane znowu w pewnym metajęzyku, a mianowicie w metajęzyku wyższego stopnia niż JM; ten nowy metajęzyk możemy określić jako JM_x. Dla metajęzyka zachowuje ważność założenie, że w języku nie można sformułować wypowiedzi na temat jego samego. Z powyższego wynika jednocześnie, że ciąg uporządkowany wypowiedzi z punktu widzenia relacji metajęzykowych jest nieskończony. Przy tym każdorazowo

¹⁶ Original: *Metajęzyk, kodematyka, nauczanie języków obcych*, (w:) F. Grucza (red.), *Polska myśl glotodydaktyczna 1945–1975*. Warszawa 1979, 43–51. (tłum. P. Fedak).

¹⁷ Por. A. Tarski 1933. Również pojęcie „metalingwistyki” pochodzi ostatecznie od logistów; na temat tego pojęcia por. np. G.L. Trager 1949; E. Haugen 1951.

¹⁸ Por. R. Jacobson, 1958.

¹⁹ Na ten temat por. np. W. Stegmüller 1957; J. Giedymin, J. Kmita 1966; R. Carnap 1939, 1947, 1948.

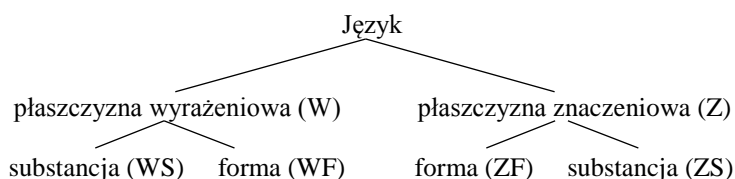
chodzi o język stopnia n , w którym formułowane są wypowiedzi na temat języka stopnia $n-1$, co znaczy, że JM_n dotyczy każdorazowo JM_{n-1} , przy czym $n \rightarrow \infty$.

Pokazana tu właściwość hierarchii metajęzykowej polega na tym, że wypowiedzi językowe są z punktu widzenia zachodzących pomiędzy nimi stosunków⁷ znaczeniowych ułożone stratyfikacyjnie. Abstrahując od wynikającej stąd ich różnej pozycji hierarchicznej metajęzyki zachowują te same cechy, tak że pod tym względem możemy się w naszych rozważaniach ograniczyć do ogólnego rozróżnienia pomiędzy językiem przedmiotowym a metajęzykiem. Trzeba jednak zaznaczyć, że o ile chodzi o języki naturalne, to – abstrahując od pewnych szczególnych jednostek leksykalnych – można stwierdzić, że zarówno język przedmiotowy jak i metajęzyk używają w zasadzie tych samych środków wyrażeniowych. Znaczy to, że w obu wypadkach mamy do czynienia z tymi samymi cechami substancjalnymi i strukturalnymi płaszczyzny wyrażeniowej. Między innymi na tym fakcie bazuje uniwersalność języka naturalnego jako środka komunikacji. Struktura płaszczyzny wyrażeniowej języków naturalnych jest mianowicie tak zbudowana, że pozwala na formułowanie wypowiedzi na temat wypowiedzi dowolnego stopnia.

Jednolity z początku język jest zatem najpierw rozdzielany na dwa języki częściowe: język przedmiotowy i metajęzyk. Zainteresowania językoznawców koncentrują się głównie na języku przedmiotowym; niemniej wyniki badań językoznawczych formułowane są w odpowiednim metajęzyku. Można zatem powiedzieć, że opis języka oraz teoria języka są formułowane w jakimś metajęzyku.

Ale logiczny podział języka na język przedmiotowy i metajęzyk jest dla celów lingwistyki niewystarczający, podział ten dotyczy bowiem tylko płaszczyzny treści, a lingwistyka interesuje się również płaszczyzną wyrażeniową. Lingwistyczne pojęcie metajęzyka musi ten fakt uwzględniać.

Na podstawie znakowego charakteru systemu językowego można dokonać podziału jednolitego języka na płaszczyznę wyrażeniową i znaczeniową. Zarówno płaszczyzna wyrażeniowa jak i płaszczyzna treści rozpadają się następnie na odpowiednie płaszczyzny substancji i formy²⁰. Graficznie można podział ten przedstawić w sposób następujący:



Obserwowany i badany język naturalny staje się językiem przedmiotowym. Wyniki obserwacji i badań będą sformułowane w odpowiednim metajęzyku. Równoległe do podziału języka przedmiotowego można również podzielić jednolity zrazu metajęzyk, a mianowicie na:

²⁰ Por. F. de Saussure 1949; L. Hjelmslev 1963.

1. częściowy metajęzyk MJ, (W), który dotyczy płaszczyzny wyrażeniowej języka przedmiotowego,
2. częściowy metajęzyk MJ (Zj), który dotyczy płaszczyzny treści języka przedmiotowego,
3. częściowy metajęzyk MJ (WS), który dotyczy substancji płaszczyzny wyrażeniowej języka przedmiotowego,
4. częściowy metajęzyk MJ (WF), który dotyczy formy płaszczyzny wyrażeniowej języka przedmiotowego,
5. częściowy metajęzyk MJ (ZF), który dotyczy formy (= rzeczywistości językowej) płaszczyzny treści języka przedmiotowego,
6. częściowy metajęzyk MJ (ZS), który dotyczy substancji płaszczyzny treści języka przedmiotowego.

Ten podział, a zwłaszcza podział jednolitego zrazu metajęzyka na MJ (W) i MJ (Z) wydaje się mieć znaczenie praktyczne, a mianowicie w odniesieniu do nauczania języków obcych. Zanim jednak dokładniej zajmiemy się tym problemem, trzeba zaznaczyć, że na podstawie liniowej segmentacji system językowy można tak podzielić, że w rezultacie otrzymamy następujące częściowe systemy: fonologiczny, morfologiczny, leksykalny i syntagmatyczny (zdaniowy). Na płaszczyźnie każdego z tych systemów częściowych mamy każdorazowo do czynienia z odpowiednimi jednostkami, np. cechami dystynktywnymi, fonami²¹, morfemami itd. i odpowiednimi regułami strukturalnymi. Reguły strukturalne rządzą budową jednostek bezpośrednio wyższej płaszczyzny z jednostek płaszczyzny leżącej w hierarchii bezpośrednio niżej. Są to tzw. językowe reguły transformacji, które L. Zabrocki określa jako kody transformacyjne²². Przy budowie jakiegoś komunikatu czy wypowiedzi odpowiednie fragmenty systemów częściowych są łączone w całość na podstawie odpowiedniego kodu transformacyjnego. W konkretnym procesie mówienia wypowiedź jest ostatecznie formowana na płaszczyźnie systemu syntagmatyczno-zdaniowego. Zawiera ona zatem implicite modele strukturalne wszystkich leżących niżej systemów częściowych języka. Budowa konkretnej wypowiedzi dochodzi zatem do skutku na podstawie pewnego syntetycznego procesu transformacji względnie kodowania; u podstaw odbioru leży natomiast analityczny proces transformacji lub dekodowania. Reguły rządzące tą syntezą i analizą nazywa L. Zabrocki odpowiednio językowym kodem syntetycznym lub analitycznym. Obydwa kody językowe są zarówno w procesie mówienia jak i słyszenia sprzężone zwrotnie.

Zarówno opis jednostek otrzymanych w wyniku segmentacji zdania, człony zdania, słowa będące nośnikami znaczeń, leksykalne i gramatyczne morfemy, dystynktywne morfemy, fony i dźwięki²³ jak i opis analitycznego i syntetycznego kodu językowego są formułowane w odpowiednim metajęzyku. Metajęzyki dotyczące reguł transformacji nazwiemy po prostu MJ (TK). Oczywiście wewnątrz MJ (TK) można by również wyróżnić odpowiednie metajęzyki częściowe. Podziały językowego ciągu

²¹ Por. L. Zabrocki 1962.

²² L. Zabrocki 1961, 1966.

²³ Na temat pojęcia dystynktywnego morfemu i fonu por. L. Zabrocki 1962.

dźwiękowego i co się z tym wiąże podziały systemu językowego na wspomniane już systemy częściowe dotyczą zasadniczo płaszczyzny wyrażeniowej języka. Podział ten jest jednak po części zależny od płaszczyzny treści a po części od niej niezależny. W tym ostatnim przypadku płaszczyzna wyrażeniowa jest analizowana jako substancja²⁴ określana. Płaszczyzna treści jest brana pod uwagę dopiero w przypadku morfemów będących nośnikami znaczenia, to znaczy, że otrzymanie tych segmentów warunkowane jest uwzględnieniem płaszczyzny treści. Dlatego morfemy są najmniejszymi częstkami wyrażeniowymi będącymi nośnikami znaczenia. Widać tym samym wyraźnie, że proces analizy leżący u podstaw segmentacji nie jest jednolity.

Dla naszych celów ważne jest stwierdzenie, że poczynając od płaszczyzny morfemów będących nośnikami znaczenia mamy do czynienia z jednostkami będącymi nośnikami znaczenia. Morfemy (= w dalszym ciągu morfemy będące nośnikami znaczenia) są zatem najmniejszymi segmentami języka, które mają charakter znaków. Innymi słowy jednostki takie, jak morfemy, wyrazy, człony zdania, zdania – pełnią rolę znaków. Istota znaku językowego polega na tym, że odpowiednim członom wyrazu są przyporządkowane odpowiednie treści (= informacje semantyczne)²⁵. Samo przyporządkowanie dokonuje się według określonych reguł. Reguły przyporządkowania tworzą również pewien określony kod językowy, który w odróżnieniu od językowego kodu transformacyjnego można nazwać po prostu semantycznym kodem przyporządkowania. Semantyczny kod przyporządkowania można potraktować jako pewną relację, która określonemu segmentowi wyrażeniowemu przyporządkowuje określoną treść językową. Kodematyka²⁶ jako nauka o kodach językowych musi zatem oprócz odpowiednich reguł transformacyjnych zajmować się również semantycznym kodem przyporządkowania. Tak jak opis i teoria językowego kodu transformacyjnego również opis i teoria semantycznego kodu przyporządkowania są formułowane w odpowiednim metajęzyku. Język ten będziemy nazywać MJ (PK). Kodematyka tworzy zatem metajęzykowo ujętą teorię kodów językowych.

Bez wątpienia rację ma L. Zabrocki uwypuklając zasadnicze znaczenie kodematyki dla opartej na naukowych podstawach teorii nauczania języków obcych. Zadaniem kodematyki jest zbadanie kodów językowych. Teoria nauczania języków obcych ma na podstawie wyników badań kodematyki za zadanie rozwiązanie problemu „jak” owe kody w sposób optymalny przyswoić uczącemu się²⁷. Z punktu widzenia „jak” zasadnicze znaczenie ma rozróżnienie pomiędzy językowym kodem transformacyjnym z jednej a semantycznym kodem przyporządkowania z drugiej strony. Przy tym należałoby jeszcze wspomnieć, że według kodematycznej teorii L. Zabrockiego można rozróżnić kody transformacyjne,

1. które dotyczą płaszczyzny wyrażeniowej,
2. które dotyczą płaszczyzny treści. Do tych ostatnich zaliczyć trzeba te, które

²⁴ L. Zabrocki 1959.

²⁵ K. Bühler 1934; C.W. Morris 1938.

²⁶ Pojęcie kodematyki pochodzi od L. Zabrockiego (1961, 1966)

²⁷ L. Zabrocki 1966.

leżą u podstaw transformacji rzeczywistości obiektywnej w odpowiednią rzeczywistość językową. Podział językowych kodów transformacyjnych na 1. i 2. odpowiada naszemu podziałowi metajęzyka na MJ (W) i MJ (Z), a mianowicie w tym sensie, że MJ (W) obejmuje język i mówienie na temat kodu transformacyjnego 1. A MJ (Z) na temat kodu transformacyjnego 2. Metajęzyki dotyczące kodów transformacyjnych można jednocześnie wydzielić jako odpowiednie metajęzyki częściowe: MJ (TK/W) = metajęzyk, który dotyczy kodu transformacyjnego na płaszczyźnie wyrażeniowej, MJ (TK/Z) = metajęzyk, który dotyczy kodu transformacyjnego na płaszczyźnie treści.

Powyżej wspomnieliśmy już, że naszym zdaniem z punktu widzenia teorii nauczania języków obcych praktyczne znaczenie ma rozróżnienie pomiędzy kodem transformacyjnym a kodem przyporządkowania. Antycypując dalsze rozważania, należy stwierdzić, że rozróżnienie to jest niezbędne dlatego, ponieważ przyswajanie obydwu typów kodów zachodzi w sposób zasadniczo różny. A mianowicie: przyswojenie kodu transformacyjnego ma miejsce na płaszczyźnie przedmiotowej, natomiast przyswojenie kodu przyporządkowania jest możliwe jedynie na płaszczyźnie metajęzykowej. Przy przyswajaniu kodu transformacyjnego operacje metajęzykowe (korzystanie z MJ) mogą odgrywać jedynie rolę pomocniczą. Problem przyswajania językowego kodu transformacyjnego został szczegółowo zbadany w kilkakrotnie wspomnianym artykule L. Zabrockiego *Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. Tutaj należy jedynie wspomnieć, że przyswojenie kodu transformacyjnego za pośrednictwem metajęzykowym, jeżeli byłoby w ogóle możliwe, oznaczałoby drogę okrężną. Nietrudno jest stwierdzić, że nauczanie metajęzykowe byłoby zmuszone przy operacjach transformacyjnych uwzględnić „świadomość”. Operacje te należą jednak do „nieświadomych”, automatycznych operacji mózgowych. Ale nawet abstrahując od tego faktu, nie można na razie przyswoić sobie kodów transformacyjnych wyłącznie za pośrednictwem metajęzykowym, ponieważ kody są zbyt mało znane.

Rozpoznanie i co za tym idzie także przekazanie semantycznego kodu przyporządkowania może – w przeciwieństwie do przekazania językowego kodu transformacyjnego – dokonać się tylko na płaszczyźnie metajęzykowej – z pomocą MJ (PK) – to zarówno w przypadku języka ojczystego jak i języka obcego. Rozpoznanie semantycznego kodu przyporządkowania polega mianowicie na tym, że treść tj. denotatum (= rzeczywistość językowa) albo desygnaty przyporządkowane segmentowi językowego wyrażenia (= fizycznej części znaku) zostaną w jakiś sposób ustalone i tym samym „objaśnione”. Dla procesu nauczania oznacza to, że nauczający (= nadawca) objaśnia (= przekazuje) ten związek pomiędzy danym segmentem wyrażeniowym (= falą nośną, stroną oznaczającą) a treścią (= oznaczanym) uczącemu się (= odbiorcy), a jeśli tak się nie dzieje, to odbiorca aby „zrozumieć” to, co odbiera, musi sam próbować odgadnąć i pojąć dany kod przyporządkowania na podstawie kontekstu lub też konsytuacji. Jeśli kod przyporządkowania nie zostanie ani przekazany przez nadawcę, ani rozpoznany przez odbiorcę, to mamy do czynienia z częściowo albo całkowicie zakłóconą komunikacją. W ten sposób zakłócona komunikacja nie jest już z semantycznego punktu widzenia komunikacją.

Istnieje kilka sposobów objaśniania, przekazywania czy rozpoznawania semantycznego kodu przyporządkowania. Zasadniczo można je podzielić na trzy następujące główne grupy:

1. Poprzez podanie desygnatów (przedmiotów, stanów, zjawisk, cech, stanów rzeczy itp.) znaków; dotyczy to zarówno znaków prostych jak i kompleksowych; można przy tym w niektórych przypadkach wskazać na kontekst lub konsytuację, w których dane znaki bywają lub w których należy ich używać; może tu zatem zachodzić także jedynie przybliżone podanie desygnatu. Ten sposób objaśniania jest w zasadzie rodzajem ekstencjonalnego definiowania. Można go jednak stosować w zasadzie jedynie w przypadku tzw. – chociaż szeroko pojętych – konkretów. Chodzi tu o oddzielenie i podanie określonych fragmentów obiektywnej rzeczywistości.

2. Poprzez podanie treści (denotatum) określonych znaków za pomocą innych znaków, których treść została już uprzednio w inny sposób rozszyfrowana. Zgadza się z L. Zabrockim można to zjawisko nazwać „tłumaczeniem wewnątrzjęzykowym”²⁸. W potocznej komunikacji językowej tłumaczenie wewnątrzjęzykowe nie musi być konieczne adekwatne; adekwatne tłumaczenie jest celem do którego się dąży, ale który osiąga się jedynie bardzo rzadko. Wewnątrzjęzykowe tłumaczenie jest najważniejszą dotyczącą semantycznego kodu podporządkowania operacją metajęzykową i to zarówno w procesie kodowania jak i dekodowania.

3. Poprzez podanie odpowiednich mniej lub bardziej adekwatnych treściowo (kongruentnych) znanych znaków języka ojczystego albo innego języka obcego. Chodzi zatem w tym przypadku o tzw. tłumaczenie międzyjęzykowe. Ten rodzaj operacji różni się jednak zasadniczo od dwóch poprzednich, ponieważ mamy tu do czynienia z wyjaśnieniem nie tylko w ramach tego samego języka.

Wszystkie te sposoby objaśniania semantycznego kodu przyporządkowania są w zasadzie operacjami (= sposobami zachowania) metajęzykowymi. U ich podstaw leży „milcząco” założona albo *expressis verbis* wyrażona operacja w rodzaju: „wyrażenie A oznacza (= znaczy, zastępuje) treść B”. Nadawca może bowiem sam podać *explicite* (= wyjaśnić) relację A do B, a także przekazać ją odbiorcy. Jeśli jednak przypadek ten nie zachodzi to znaczy, jeśli nadawca relacji tej (tj. semantycznego kodu przyporządkowania) nie zdeterminował, to jest zadaniem odbiorcy rozszyfrowanie jej na podstawie kontekstu lub konsytuacji. Operacje metajęzykowe 1. i 2. dotyczące semantycznego kodu przyporządkowania odgrywają niezwykle ważną rolę²⁹ nie tylko w naukowej, ale również i w codziennej komunikacji językowej, przy czym metajęzykowe operacje typu 2. są prymarne³⁰. Zadaniem operacji tych jest ustalenie względnie rozszyfrowanie, a także przekazywanie semantycznych kodów przyporządkowania. Zarówno w zakresie naukowego (np. definiowania) jak i potocznego posługiwania się językiem należy dążyć do adekwatnego określenia semantycznego przyporządkowania z tą jednak różnicą, że adekwatność ta bardzo rzadko jest osiągnięta w proce-

²⁸ L. Zabrocki 1961.

²⁹ Por. też R. Jakobson 1958.

³⁰ Por. L. Zabrocki 1961.

sie potocznej komunikacji. Dlatego też w ramach języka potocznego mamy do czynienia – jeśli chodzi o semantyczny kod przyporządkowania – z indywidualnie uwarunkowanymi różnicami. Różnice te tj. np. różnice pomiędzy nauczycielem a uczniem, rodzicami a dziećmi itp. są jednocześnie ważną przyczyną diachronicznego rozwoju języków w zakresie semantyki.

W procesie przyswajania języka ojczystego w zasadzie w rachubę wchodzi jedynie metajęzykowe operacje 1. i 2.; przy czym także w procesie uczenia się ważniejszą rolę odgrywa typ operacji 2. W przypadku procesu przyswajania języka obcego dochodzi jeszcze typ operacji 3. Nietrudno jest stwierdzić, że żaden z wymienionych tu trzech typów operacji zastosowany w izolacji od innych nie wystarczy do rozszyfrowania wyjaśnienia i przekazania semantycznych kodów przyporządkowania. Operacje te są natury komplementarnej. W przypadku języka ojczystego uzupełniają się (1. i 2.), w przypadku języka obcego mogą się uzupełniać (1. i 2.), (2. i 3. lub 1.), (2. i 3.). W oparciu o 1. jest np. prawie niemożliwością objaśnienie treści tzw. abstraktów. Operację 2. można natomiast zastosować tylko wtedy, gdy mamy do dyspozycji tzw. pojęcie prymarne, tj. takie znaki, których treść została już rozszyfrowana uprzednio w inny sposób, a więc z pomocą 1. lub 2. Jeśli chodzi o 3. to ogólnie wiadomo, że nawet języki wyrosłe na prawie tym samym podłożu kulturowym jedynie bardzo rzadko dysponują znakami treściowo w pełni kongruentnymi. Zadaniem teorii nauczania języków obcych jest ustalenie optymalnych warunków zastosowania w praktyce nauczania opisanych typów operacji. Bez wątpienia mniej godnym polecenia jest proces tłumaczenia międzyjęzykowego. Najważniejsza rola – jak już wspomniano – wydaje się, z punktu widzenia kode- matyki, przypadać procesowi bazującemu na typie operacji 2. Na podstawie tego procesu powinno być możliwe – przynajmniej teoretycznie – zbudowanie wewnątrz językowo zakodowanego programu nauczania kodów przyporządkowania danego języka obcego. Tak zorganizowany proces nauczania byłby stosunkowo podobny do naturalnego procesu uczenia się. Jako środki pomocnicze należałoby przy tym uznać zwłaszcza 1. – również telewizja, film itp., należałoby tu, – a także 3. tam, gdzie by to było uzasadnione ekonomicznie.

Podsumowując dotychczasowe rozważania należy stwierdzić, że zgodnie z lingwistycznym rozczłonowaniem badanego języka przedmiotowego można również metajęzyk podzielić na odpowiednie języki częściowe. Z jednej strony istnieją zatem takie metajęzyki, które dotyczą określonych elementów względnie zbiorów elementów, a z drugiej strony takie, które dotyczą określonych reguł względnie zbiorów reguł. Reguły te można traktować jako kody. Istotnym okazało się rozróżnienie pomiędzy językowymi kodami transformacyjnymi z jednej, a semantycznymi kodami przyporządkowania z drugiej strony. Jeśli chodzi o ich przyswajanie w procesie uczenia się, to różnią się one przede wszystkim tym, że przyswojenie kodu transformacyjnego ma miejsce przede wszystkim na płaszczyźnie przedmiotowej, natomiast przyswojenie semantycznego kodu przyporządkowania na płaszczyźnie metajęzykowej za pomocą MJ (PK). Praktyka nauczania języków obcych musi zatem uwzględnić ostatni typ operacji metajęzykowych. Metajęzykowe operacje rozszyfrowywania i przekazywania semantycznych kodów przyporządkowania można zebrać w trzech głównych

grupach: wskazywania na oznaczane fragmenty rzeczywistości obiektywnej, wewnątrz językowe tłumaczenie oraz tłumaczenie międzyjęzykowe. Okazuje się przy tym, że niezwykle ważne funkcjonalne znaczenie przypada tłumaczeniu wewnątrz językowemu.

Do przyszłych badań należy odpowiedź na pytanie, czy w ogóle, a jeśli tak, to w jaki sposób, na jakim poziomie nauczania itd. można do praktyki nauczania języków obcych w sposób właściwy zastosować pozostałe metajęzyki.

Na koniec należałoby jeszcze podkreślić, że zaprezentowane tu pojęcie metajęzyka nie pod każdym względem jest zgodne z jego pojęciem logistycznym. Wspólnie w obu przypadkach jest to, że chodzi o określone zbiory wypowiedzi językowych na temat określonych każdorazowo zjawisk językowych. Logistycznemu pojęciu odpowiada mniej więcej nasze rozumienie MJ (PK).

Na podstawie powyższego powinno być także jasne, że pojęcie „języka” w metajęzyku w żadnym wypadku nie jest równoznaczne z lingwistycznym pojęciem języka. Chodzi tu o termin, który ma nam pomóc w ujęciu wypowiedzi o fonemach językowych. Metajęzyk jest zatem zbiorem (deskryptywnych względnie teoretycznych) wypowiedzi na temat języka przedmiotowego lub na temat fonemów języka przedmiotowego. Dla naszych celów korzystne okazało się poszerzenie pojęcia metajęzyka na tyle, by każda wypowiedź na temat języka w rozumieniu lingwistycznym mogła być rozumiana jako operacja metajęzykowa. Podobnie postępuje również C. Cherry³¹. Język przedmiotowy w sensie logistycznym należy również rozumieć jako pewien zbiór wypowiedzi, na temat których można formułować inne wypowiedzi. W niniejszym artykule pojęcie języka przedmiotowego zostało jednak tak poszerzone, że jest równoznaczne z lingwistycznym pojęciem języka.

Bibliografia

- Bühler K. 1934, *Sprachtheorie*. Jena.
- Carnap R. 1939, *Foundations of Logic and Mathematics*, (w:) International Encyclopaedia of Unified Science Vol. I, No. 3. Chicago.
- Carnap R. 1947, *Meaning and Necessity, A Study in Semantics and Modal Logic*. Chicago.
- Carnap R. 1948, *Introduction to Semantics*. Studies in Semantics, Vol. I. Cambridge, Mass.
- Cherry C. 1963 *Kommunikationsforschung – eine neue Wissenschaft*. Hamburg.
- Giedymin J./ J. Kmita. 1966, *Wykłady z logiki formalnej, teorii komunikacji i metodologii nauk*. Poznań.
- Haugen, E. 1951, *Directions in Modern Linguistics*, (w:) *Language* 27, 211–222.
- Hjelmslev L. 1963, *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison.
- Jakobson R. 1958, *Metajęzyk w kręgu zagadnień lingwistycznych (Metalanguage*

³¹ Por. C. Cherry, *Kommunikationsforschung – eine neue Wissenschaft* (tłum. z ang.), Hamburg 1963.

- within the framework of linguistic Problems*), Sprawozdania Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk Nr. 2. Poznań.
- Morris C.W. 1938, *Foundations of the Theory of Signs*, (w:) International Encyclopaedia of Unified Science Series, Bd. 1, Nr 2. Chicago.
- Saussure F. De 1949, *Cours de linguistique générale*. Paris.
- Stegmüller W. 1957, *Das Wahrheitsproblem und die Idee der Semantik*. Wien.
- Tarski A. 1933, *Pojęcie prawdy w językach nauk dedukcyjnych (La notion de la vérité dans les langages des sciences déductives)*, Warszawa.
- Träger G.L. 1949, *The Field of Linguistics* (SIL Occasional Papers I). Norman, OK.
- Zabrocki L. 1957, *Systemy języka*, (w:) Sprawozdania Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk za I i II kwartał, 52–56.
- Zabrocki L. 1961, *Sprachkode*, (w:) Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, 14/1, 64–73.
- Zabrocki L. 1962, *Phon, Phonem und distinktives Morphem*. In: Biuletyn Fonograficzny V, 59–87.
- Zabrocki L. 1966, *Kodematrische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts*, (w:) Glottodidactica I, Poznań, 3–42.

Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ³²

1.

Die Frage nach der Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht gehört zweifelsohne zu den zentralen Problemen jenes Gebietes der angewandten Linguistik, das auch Fremdsprachenmethodik genannt wird. Es ist zugleich eine Frage, die sowohl von den Theoretikern als auch von den Praktikern keinesfalls einheitlich beantwortet wird. Im Folgenden wird diese Frage jedoch im Grunde ausschließlich vom theoretischen Standpunkt erörtert. Dabei wird aber hier keine endgültige Lösung dieser Frage angestrebt; es handelt sich lediglich um einen Versuch, manche Begriffe zu klären und weitere Erörterungen der Frage nach der Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht zu stimulieren.

Die extremen Standpunkte bezüglich dieser Frage darf man ganz allgemein folgendermaßen formulieren: Einerseits wird behauptet, dass die Fremdsprache mittels Grammatikunterrichts zu erlernen sei, andererseits, dass im Fremdsprachenunterricht kein Grammatikunterricht betrieben werden darf. Zwischen diesen äußeren Standpunkten hegt eine ganze Skala von Übergangspunkten, die von der Behauptung ausgehen, dass die Fremdsprache zwar ohne Grammatikunterricht erlernbar sei, jedoch beschleunige der Grammatikunterricht den Fremdsprachenlernprozess wesentlich, da die theoretischen Kenntnisse im allgemeinen die entsprechenden Verhaltensweisen kräftigen. Dabei ist es meist leider so, dass nur die bloße Behauptung aufgestellt wird, ohne dass sich der Behauptende um eine ernst zu nehmende theoretische Fundierung seiner Stellungnahme zu bemühen versuchte.

Es ist ein grundsätzliches Missverständnis, wenn man das hier in Frage kommende Gebiet der angewandten Linguistik so interpretiert, als ob es sich lediglich um eine Ansammlung von praktischen oder technischen Hinweisen bezüglich des Unterrichts bzw. einfach um eine Ansammlung von didaktischen „Rezepten“ handle. Innerhalb der angewandten Linguistik gibt es ebenfalls Raum für Theorie; dabei wird die Theorie der angewandten Linguistik konstituiert, indem man die Theorie der „reinen“ Linguistik vom didaktischen Standpunkt aus transformiert. Die für die praktische Anwendung empfohlenen Postulate müssen innerhalb der Theorie der angewandten Linguistik ihre Begründung haben. Die Theorie muss aber selbstverständlich zugleich die beobachtbaren Daten zu interpretieren vermögen.

2.

Bevor auf die hier zur Diskussion gestellte Frage überhaupt genauer eingegangen werden kann, muss wenigstens allgemein der Begriff *Grammatik* expliziert werden. Da die Explikation des in der Diskussion verwendeten Begriffes *Grammatik* meist vernachlässigt wird, kommt es oft zu einem „Aneinander-Vorbeireden“.

Da auch die radikalsten Vertreter einer auf Grammatikunterricht basierenden

³² Oryginal: *Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*, (w:) Glottodidactica III/IV, 83–91.

Fremdsprachenunterrichtsmethode grundsätzlich an keine diachronischen Sprachaspekte denken, kann man sich in diesem Zusammenhang auf die synchronische Betrachtungsweise beschränken. Wir dürfen aber in diesem Zusammenhang auch die Unterscheidung zwischen der präskriptiv-normativen und strukturell-deskriptiven Auffassung beiseitelassen und uns im Folgenden auf die strukturell-deskriptive oder kurz deskriptive Grammatik konzentrieren. Es gibt im Grunde keine rein präskriptiv-normative Grammatik: Meist handelt es sich um eine Mischung von Prä- und Deskription, wobei sich die Präskription auf manche normierenden Hinweise bezieht, die dann im gleichen Maße den *nicht native Speaker* wie den *native Speaker* selbst betreffen. Die rein normativen Präskriptionen sind nur dann von Bedeutung und kommen nur dann zum Vorschein, wenn zwischen solchen Sprachphänomenen wie Standard(Hoch)sprache, Umgangssprache, Mundart, *etc.* unterschieden wird.

Deskriptive Grammatiken sind als bestimmte Modelle der zu beschreibenden Sprachen bzw. bestimmter Teile dieser Sprachen aufzufassen. Dieser Auffassung nach bildet also die Grammatik ein beschreibendes Modell der Sprache bzw. eines bestimmten Teiles der Sprache. Unter *Modell* versteht man dabei entweder (1) einen Mechanismus, der aus einer bestimmten Menge von Ausgangselementen erwünschte Ketten dieser Elemente zu erzeugen vermag, oder (2) eine hinsichtlich bestimmter Eigenschaften isomorphe Abbildung des modellierten Phänomens.

Die Auffassung (1) liegt den sog. generativen Grammatiken, die Auffassung (2) den taxonomischen oder klassifizierenden Grammatiken zugrunde. Unter *Sprache* versteht man dabei im Falle (1) eine unendliche Menge von allen möglichen korrekten Sätzen, die die Sprachintuition der Träger oder Benutzer dieser Sprache als „möglich“ gelten lässt. Mit anderen Worten, das generative Grammatikmodell soll alle jene korrekten Sätze strukturell zu erzeugen vermögen, die die Benutzer dieser Sprache zu produzieren imstande sind. Die Adäquatheit des generativen Modells wird grundsätzlich daran gemessen, ob es (a) alle Sätze, d.h. unendlich viele, und (b) nur korrekte Sätze strukturell zu erzeugen vermag. Dieses Modell besteht aus der genannten endlichen Menge der Ausgangselemente und einer ebenfalls endlichen Menge von Erzeugungs- oder Ableitungsregeln. Das bekannteste Modell einer generativen Grammatik bildet die sog. transformationelle Grammatik, deren Wesen darin besteht, dass sie aus den Ausgangseinheiten nur eine bestimmte Untermenge von Sätzen erzeugt, die Kernsätze genannt werden, und die die Basis für die Ableitung aller übrigen Sätze bilden. Diese Ableitung geschieht mit Hilfe der sog. Transformationsregeln³³. Eine Art generativer Grammatik bildet aber auch die sog. stratifikationelle Grammatik³⁴.

Im Falle (2) wird die Sprache abgebildet oder modelliert, indem bestimmte formale bzw. inhaltliche wiederkehrende oder sich wiederholende Einheiten der zu dieser Sprache gehörenden Texte ausgegliedert und klassifiziert werden. Das so erhaltene Modell „beschreibt“ die Sprache, indem es die Segmente oder Glieder der Texte und

³³ Vgl. N. Chomsky 1965; dort weitere Literatur.

³⁴ Vgl. S.M. Lamb 1966.

die Relationen, darunter möglicherweise auch die hierarchischen Relationen, zwischen den Gliedern aufzählt und systematisiert. Gleichzeitig werden meist Prozeduren angegeben, die die Auffindung der Glieder beschreiben³⁵.

Für unsere Zwecke dürfte diese grobe Charakterisierung des Begriffes *Grammatik* ausreichend sein. Eine auf Einzelheiten eingehende Auseinandersetzung ist in diesem Zusammenhang nicht nötig. Es sei also festgehalten, dass man unter *Grammatik* ein Sprachmodell zu verstehen hat, wobei es sich entweder um ein generatives oder ein klassifizierendes Modell handeln kann³⁶. Wenigstens erwähnt muss jedoch noch werden, dass manche Forscher den Begriff der Grammatik auf Morpheme bzw. Formative und Morphem- bzw. Formativanordnungen beschränken, so dass die phonemisch-morphophonemische Ebene ausgeschlossen bleibt³⁷. Diese Auffassungsunterschiede bestanden auch in der prästrukturellen Linguistik. Dies ist jedoch kein Interpretations-, sondern lediglich ein Umfangsunterschied, der als solcher im Folgenden unberücksichtigt bleiben kann; dabei wollen wir den weiteren Umfang im Auge behalten, d.h. jenen, der auch die phonemisch-morphonemische Ebene einschließt. Im engeren Sinne bildet die Grammatik danach ein Modell der morphemischen bzw. syntaktischen Sprachebene oder Sprachkomponente. Im weiteren Sinne bildet sie das deskriptive Modell des ganzen Ausdruckskorrelates der Sprache. Das Inhaltskorrelat bleibt in beiden Fällen zunächst ausgeschlossen. Die morphemische bzw. syntaktische Ebene, die zunächst synonymisch verstanden werden, können in einem weiteren Analyseschritt in weitere Unterebenen aufgliedert werden.

Ältere Definitionen, wie *Grammatik = Buch über ...* oder *Grammatik = Lehre von dem Bau der Sprache*, sind im Grunde doch nur metaphorische Beschreibungen dessen, was oben kurz skizziert wurde, und können folglich als Pseudodefinitionen beiseitegelassen werden.

3.

Wenn man nun überhaupt eine Sprache sprechen will, muss man imstande sein, korrekte Sätze (Äußerungen) in dieser Sprache zu erzeugen, d.h. man muss den entsprechenden Erzeugungsmechanismus beherrschen. Man muss aber gleichzeitig von anderen erzeugte Sätze korrekt zu interpretieren, zu verstehen vermögen. Sowohl die Erzeugung als auch die Interpretierung wird nur dann möglich, wenn man die entsprechenden Ausgangseinheiten und die Anordnungsregeln so beherrscht, dass man automatisch aus den Ausgangseinheiten erlaubte Ketten von diesen zu komponieren und die Ketten in die Ausgangseinheiten zu dekomponieren vermag. Mit anderen Worten: Sowohl der Sprecher als auch der Hörer operieren ebenfalls mit einer Art Grammatik. Wir wollen diese Sprecher-Hörer-Grammatik im Folgenden kurz G(SH) nennen. Man

³⁵ Z.S. Harris 1951.

³⁶ Vgl. z.B.: N. Chomsky (1964: 9): "The grammar, (...), is a device that (in particular) specifies the infinite set of well-formed sentences and assigns to each of these one or more structural descriptions. Perhaps we shall call such a device a generative grammar to distinguish it from descriptive statements that merely present the inventory of elements that appear in structural descriptions, and their contextual variants".

³⁷ Vgl. z.B.: Ch.F. Hockett 1958.

könnte sie auch als die natürliche oder innere Grammatik auffassen. Es ist dies der Mechanismus, dessen sich der Sprecher beim Sprechen und der Hörer beim Hören (Verstehen) bedienen. Dieser Mechanismus besteht aus einer bestimmten Menge von sprachlichen Einheiten und entsprechenden Regeln, die in die Kodierungs-(synthetische)Regeln, Dekodierungs-(analytische)Regeln und die semantischen (Zuordnungs)Regeln zerfallen³⁸.

4.

Die G(SH) ist jedoch keinesfalls mit den Grammatiken, die kurz unter 2 besprochen wurden, und die man als linguistische oder äußere Grammatiken bzw. kurz als G bezeichnen kann, gleichzusetzen. Diese G sind Modelle, die sich prinzipiell auf die Produkte oder Leistungen einer G(SH) beziehen, und können daher als Leistungsmodelle, im Folgenden G(L), bezeichnet werden. Dabei soll die generative G(L) strukturell gleiche Produkte erzeugen oder rekursiv aufzählen, wie die G(SH). Sie geht mehr vom Standpunkt eines Sprechers aus. Die taxonomische G(L) betrachtet die Leistungen der G(SH) mehr vom Standpunkt eines Hörers aus. Sie analysiert und klassifiziert die Leistungen der G(SH) und versucht allgemeine Leistungsmuster aufzustellen. Auf die Erzeugungsregeln geht sie zunächst nicht ein.

Zwischen den G(L) und den G(SH) besteht nur eine mittelbare Verbindung, die man graphisch folgendermaßen darstellen kann:

$$G(SH) \rightarrow \text{Leistungen oder Erzeugnisse (= Äußerungen)} \rightarrow G(L)$$

Dabei bezieht sich die generative G(L) im Gegensatz zu der taxonomischen G(L) nicht nur auf die konkreten Äußerungen (Texte), sondern auf alle möglichen.

5.

Beim Sprachunterricht überhaupt und beim Fremdsprachenunterricht insbesondere kommt es jedoch zunächst nicht auf die G(L), sondern auf die G(SH) an. Mit anderen Worten: Der Lernende muss sich die entsprechende G(SH) selbst, nicht das Leistungsmodell, aneignen. Der Lernende baut aber seine eigene G(SH) ebenfalls auf Grund der Leistungen der G(SH) seiner Lehrer (Kommunikationspartner) auf. Die sich aufbauende G(SH) des Lernenden bildet jedoch kein beschreibendes Leistungsmodell der G(SH) der Lehrer, sondern eine Parallele zu den letzteren.

Der Unterschied zwischen einer G(SH) und einer G(L) als Leistungsmodell besteht also prinzipiell nicht darin, dass die G(L) auf Grund der Erzeugnisse der G(SH) aufgebaut wird, da letzten Endes auch die G(SH)₂ im Aufbau (genetisch) auf die Leistungen einer G(SH)₁ zurückgeht. Der Unterschied liegt vielmehr darin, dass die G(L) prinzipiell nicht aus einer gleichen Menge von gleich beschaffenen Elementen und Regeln im Vergleich zu der G(SH) zu bestehen braucht und tatsächlich auch nie besteht. Die G(L) als Modell operiert in Bezug auf die modellierte G(SH) notwendigerweise mit Pseudoeinheiten und folglich auch Pseudoregeln, die die Pseudoeinheiten betreffen (vgl. z.B. Morphophoneme oder Allomorphe, morphophonemische Regeln, etc.)³⁹.

³⁸ Vgl. L. Zabrocki, 1966: 3–42; F. Grucza 1967.

³⁹ Vgl. J. Gastiew 1967.

Die G(L) ist ein Gegenstück zu der G(SH) zunächst nur in Bezug auf die Struktur der Leistungen. Die G(L) leistet nur strukturelle Abbildungen der Erzeugnisse der G(SH). Es handelt sich aber keinesfalls um konkrete Äußerungen. Im Falle der G(L) werden nur bestimmte Eigenschaften der konkreten Äußerungen modelliert, so dass die G(L) nur diese Eigenschaften zu generieren oder aufzuzählen vermag. Demgegenüber handelt es sich im Falle einer G(SH)₂ um eine „Nachbildung“ oder Reproduktion der Leistungen der G(SH), wobei die G(SH) selbst ebenfalls eine Nachbildung ist.

6.

Man könnte nun jedoch versuchen, auch ein Modell der G(SH) selbst aufzubauen. Ein solches Modell müsste das Funktionieren der G(SH) kopieren. Es könnte daher Funktionsmodell oder kurz G(F) genannt werden. Ein solches sprachliches Funktionsmodell aufzubauen, wurde z.B. von L. Zabrocki in der schon erwähnten Arbeit *Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts* unternommen. Wir wollen dieses Modell *kodeMATisches Funktionsmodell* nennen. Ohne jedoch auf die Einzelheiten des Funktionsmodells eingehen zu müssen, dürfte es klar sein, dass auch ein solches Modell keinesfalls mit der G(SH), die es modelliert, gleichzusetzen ist. Auch die G(F) kann nur bestimmte Eigenschaften der G(SH) abbilden. Es gibt kein Modell, das alle Eigenschaften des modellierten Phänomens abbilden und zugleich sich von dem modellierten Phänomen unterscheiden würde. Auch die Funktionsmodelle können ohne Pseudoeinheiten und Pseudoregeln nicht auskommen, denn man kann sowohl im Falle einer G(L) als auch einer G(F) nur mit Hilfe bestimmter Pseudoeinheiten und Pseudoregeln zu den erwünschten Generalisationen gelangen.

7.

Wir dürfen nun zu der am Anfang gestellten Frage zurückkehren. Zunächst ist aus den obigen Erörterungen die Schlussfolgerung zu ziehen, dass es sich im Unterricht grundsätzlich nur um die G(SH) handeln kann. Die G(SH) kann weder durch die G(L) noch durch die G(F) ersetzt werden, und zwar deswegen, weil diese *qua* Modelle ihr keinesfalls gleichen. Diese Modelle beziehen sich entweder auf das Funktionieren und auf die Leistungen der G(SH) oder nur auf die Leistungen. Die Anhänger der Grammatikmethode denken dabei meistens ausschließlich an eine G(L); die G(L) funktioniert aber und, wie erwähnt, muss anders als eine G(SH) funktionieren, und zwar deswegen, weil sie im Vergleich zu der G(SH) notwendigerweise mit Pseudoeinheiten und Pseudoregeln operiert. Dies betrifft letzten Endes auch die G(F). Würden aber die Modelle auf die mit Hilfe der Pseudoentitäten zu erreichenden Verallgemeinerungen verzichten, dann wären es eben keine rationalen Modelle der G(SH).

Die Tatsache, dass die deskriptiven Sprachmodelle notwendigerweise mit Pseudoentitäten arbeiten müssen, kommt sicherlich daher, dass die Sprache *qua* Kommunikationsmittel kein in sich selbst „vollautomatisiertes“ Kommunikationsmittel ist. Sie ist vielmehr ein defektives Werkzeug, dessen Mängel auf eine „außersprachliche“ Art und Weise vom Benutzer kompensiert werden. Zu diesen Mängeln gehört unter anderem auch, dass jede G(SH) auch „nichtkorrekte“ Äußerungen vom Standpunkt des Kommunikationseffektes zu produzieren vermag. Das Kriterium der Korrektheit

ist keinesfalls in dem Produktionsmechanismus (= der G(SII)) selbst enthalten. Die Produkte des Mechanismus werden bezüglich der Korrektheit vielmehr mit Hilfe eines Kriteriums interpretiert, das außerhalb des Mechanismus steht. Wenn *grammatisch* alles ist, was die *Grammatik* produziert, dann ist es unmöglich, dass eine Grammatik auch zusätzlich *nichtgrammatische* Phänomene produziert. Den Leistungen der G(SH) wird die Eigenschaft *grammatikalisch* bzw. *nichtgrammatikalisch* mit Hilfe eines Kriteriums zugeordnet, dass aus der G(L), nicht aber aus der G(SH) selbst, abgeleitet wird. Den Produkten der G(SH) kann keinesfalls die Eigenschaft *Nichtprodukt der G(SH)* zugeschrieben werden. Es ist jedoch etwas ganz anderes, wenn man fragt, ob alle Leistungen einer G(SH) nützlich im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte sind. Auf diese Frage wollen wir aber in diesem Zusammenhang nicht eingehen.

In der *lingua vernacula* kann man vielleicht die Modelle als formalisiertes Wissen über die G(SH) auffassen, oder noch einfacher, als das den Sprachphänomenen zugrunde liegende Systematische. Es dürfte dann klar sein, dass die G(F) die umfangreichste ist, da sie sich nicht nur auf die Leistungen der G(SH), sondern zugleich auf die G(SH) selbst bezieht. Vom Standpunkt dieser Interpretationskapazität wäre der generativen G(L) dann die mittlere Position zwischen der taxonomischen G(L) und der G(F) zuzuweisen.

8.

Die Arbeit der reinen Linguistik geht mit dem Aufbau eines Modells, das die möglichst große Interpretationskapazität bezüglich der Sprachphänomene aufweist, zu Ende. Dort aber, wo die reine Linguistik auf hört, muss gerade die angewandte Linguistik anfangen. Die Aufgabe der angewandten Linguistik besteht, wie schon erwähnt, darin, die Ergebnisse der reinen Linguistik vom didaktischen Standpunkt aus zu durchdenken und entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen. Bezogen auf die oben ausgegliederten Kategorien bedeutet dies: Mit Hilfe der in der G(L) und G(F) enthaltenen Informationen über die G(SH) das Sprachmaterial so vorzubereiten, dass es dem Lernenden ermöglicht wird, sich die G(SH) auf kürzestem und leichtestem (= optimalem) Wege anzueignen⁴⁰. Selbstverständlich müssen dabei auch die entsprechenden außerlinguistischen Informationen, etwa psychologische, didaktische *etc.* verarbeitet werden. Die linguistischen Fakten bilden jedoch die Grundlage, sie sind primär. Die G(L) und die G(F) dienen also im Fremdsprachenunterricht als Informationsquellen, mit deren Hilfe es möglich sein müsste auch die sog. Tiefenstrukturen an der Oberfläche der linearen sprachlichen Sequenzen systematisch zum Ausdruck zu bringen, so dass der Lernende die G(SH) aus den so vorbereiteten „Texten“ am schnellsten ableiten kann. Hierin besteht die primäre Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht.

Dieser Standpunkt schließt aber den mittleren Standpunkt, der davon ausgeht, dass das theoretische Wissen die Fähigkeiten kräftigt, nicht aus. Es ist nur dabei je-

⁴⁰ Vgl. auch R. Mossel 1967.

weils festzuhalten, dass die Fähigkeiten (hier = G(SH)) das Primäre und das theoretische Wissen (=G) das Sekundäre sind. Die Frage, ob man den Grammatikunterricht aus dem Fremdsprachenunterricht völlig ausschließen und nur die direkte Methode verwenden soll, ist sicherlich in Übereinstimmung z.B. mit L. Zabrocki⁴¹ zugunsten der gemäßigten Auffassung zu entscheiden, und zwar aus zeitökonomischen Gründen. Das heißt, dass die extremen Standpunkte zu verwerfen sind.

9.

Die so aufgefasste direkte Methode ist aber keine natürliche Methode *sensu stricto*, d.h. sie ist nicht gleich dem Weg, den das Kind beim Erlernen der Primärsprache geht. Der Aufbau der G(SH) wird hier gesteuert, und zwar insofern, inwiefern die Texte, die die Grundlage für die Ableitung der G(SH) bilden, bewusst auf Grund der Informationen aus der G die Struktur systematisch an die Oberfläche bringen. Es handelt sich also eigentlich um eine teilnatürliche Methode. Sie ist aber natürlich insofern, als sie direkt auf den Aufbau der Fähigkeiten, d.h. die automatische Beherrschung der G(SH), zielt. Das Reflektieren über die G(SH) ist dabei sekundär.

10.

Wir fassen zusammen: Die G(L) kann die G(SH) nicht ersetzen. Die G(L) setzt eine G(SH) voraus. Die G(SH) setzt aber keine G voraus. Wer behauptet, dass man von der G(L,F) auszugehen hätte, beschreitet einen Umweg und belastet den Lernenden mit zusätzlichen Aufgaben: Der Lernende muss in dem Falle nicht nur die G(SH), sondern auch die G beherrschen. Dabei genügt die G(SH) selbst, um das eigentliche Ziel zu erreichen. Die G allein genügt aber nicht.

Ein rationaler Aufbau des Fremdsprachenunterrichts setzt jedoch die G voraus. Graphisch kann man es vielleicht folgendermaßen darstellen: $G(SH)_1 \rightarrow \text{Leistungen} \rightarrow G(L,F) \rightarrow \text{Unterrichtstexte } G(SH)_2$. Wer außer der Synchronen G(L,F) noch zusätzlich an eine diachrone G im Unterricht denken sollte, der würde dem Lernenden eine zweite zusätzliche Aufgabe stellen: Der Lernende müsste in dem Fall die G(SH) selbst beherrschen und außerdem wissen, wie sie funktioniert und wie sie entstanden ist. Selbstverständlich kann man diese Aufgaben stellen, aber man muss sich im Klaren sein, dass die G(SH) keinerlei G voraussetzt. Die G(SH) kann auch nicht durch die G(L,F) ersetzt werden, denn die G(L,F) *qua* Modell bildet immer nur ein Bruchstück der G(SH) ab. Die G(SH) kann folglich aus der G nicht zurückgewonnen werden.

Die hier getroffene Entscheidung ist keine absolute Entscheidung, sondern vielmehr eine relative. Die Entscheidung hängt nämlich von den jeweiligen didaktischen Zielen ab. Oben wurde sie vom Standpunkt der maximalen Sprachunterrichtsziele, die eine vollständige aktive Beherrschung der Sprache anstreben, zu entscheiden versucht. Dies braucht nicht zu gelten und gilt auch sicherlich nicht im Falle, wenn es sich z.B. nur um passive Beherrschung der geschriebenen sprachlichen Form handelt.

⁴¹ Vgl. L. Zabrocki 1966.

Bibliographie

- Chomsky N. 1964, *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague.
- Chomsky N. 1965, *Aspekts of the Theory of Syntax*. Cambridge.
- Gastiew J. 1967, *Treść i forma matematyki*. In: J. Lewin/ J. Gastiew/ J. Rozanow (red.), *Język, matematyka, cybernetyka*. Warszawa, 59– 97.
- Grucza, F. 1967, *Metasprachen, Kodematik, Fremdsprachenunterricht*. In: *Glottodidactica II*, 11–20.
- Harris Z.S. 1951, *Methods in Structural Linguistics*. Chicago.
- Hockett Ch.F. 1966, *A Course in Modern Linguistics*. New York.
- Lamb S.M. 1966, *Outline of Stratificational Grammar*. Washington.
- Mossel R. 1967, *Some Considerations on the Structure of Language Courses and the Didactic Organization of Linguistic Material*. In: *Linguistic Theories and their Application*, AIDELA, 116–119.
- Zabrocki L. 1966, *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Zabrocki L. 1966, *Kodemalische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. In: *Glottodidactica I*, 3–42.

Rola gramatyki w nauczaniu języków obcych ⁴²

1.

Pytanie o rolę gramatyki w nauczaniu języków obcych należy bez wątpienia do centralnych problemów tego zakresu lingwistyki stosowanej, który nazywa się również metodyką nauczania języków obcych. Jest to jednocześnie pytanie, na które ani teoretycy ani praktycy w żadnym wypadku nie odpowiedzą zgodnie. W niniejszym artykule będzie ono jednak rozważone wyłącznie z teoretycznego punktu widzenia. Nie chodzi tu jednak o dążenie do ostatecznego rozwiązania tego problemu, lecz jedynie o próbę wyjaśnienia pewnych pojęć, a także o pobudzenie do dalszych rozważań na temat roli gramatyki w nauczaniu języków obcych.

Krańcowe poglądy na ten temat można sformułować następująco: z jednej strony twierdzi się, że języka obcego należy nauczać za pośrednictwem nauki gramatyki, z drugiej strony zaś, że w procesie nauczania języków obcych nie wolno uczyć gramatyki. Pomiedzy tymi skrajnymi poglądami znajduje się cała skala poglądów pośrednich, które wychodzą od twierdzenia, że wprawdzie można nauczyć się języka obcego bez nauki gramatyki, ale nauka gramatyki w sposób istotny przyspiesza proces nauki języka obcego, ponieważ wiedza teoretyczna ogólnie rzecz biorąc wzmacnia pożądane sposoby zachowania. Przy tym na ogół dzieje się tak, że autorzy przedstawiają gołe twierdzenia, których nawet nie próbują w sposób poważny uzasadnić teoretycznie.

Zasadniczym nieporozumieniem jest interpretacja wchodzącego tu w grę zakresu lingwistyki stosowanej w ten sposób, jakby chodziło jedynie o zbiór praktycznych czy też technicznych wskazówek dotyczących nauczania lub też po prostu w zbiór „recept” dydaktycznych. W ramach lingwistyki stosowanej jest również miejsce na teorię, przy czym teoria lingwistyki stosowanej jest konstruktem powstającym w wyniku dokonanej z dydaktycznego punktu widzenia transformacji teorii lingwistyki czystej. Postulaty zalecane do praktycznego stosowania muszą znaleźć uzasadnienie w tak rozumianej teorii lingwistyki stosowanej. Jednocześnie teoria ta musi oczywiście interpretować dane pochodzące z obserwacji.

2.

Zanim w ogóle będzie można bliżej zająć się dyskutowanym problemem trzeba chociażby w zarysie wyjaśnić pojęcie gramatyki. Właśnie wskutek posługiwania się w podjętej tu dyskusji zwykle nie wyjaśnionym pojęciem gramatyki dochodzi często do „mówienia obok siebie”.

Ponieważ nawet najbardziej radykalni przedstawiciele metody nauczania języków obcych opartej na nauce gramatyki zasadniczo nie myślą o diachronicznych aspektach języka, można się tu ograniczyć do synchronicznego sposobu rozumienia języka.

⁴² Oryginał: *Rola gramatyki w nauczaniu języków obcych*, (w:) F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*. Warszawa 1979, 52–59 (tłum. P. Fedak).

W tym kontekście możemy pominąć również rozróżnienie pomiędzy rozumieniem preskryptywno-normatywnym a strukturalno-opisowym i skoncentrować się na gramatyce strukturalno-opisowej lub po prostu opisowej. W zasadzie nie ma czystej gramatyki preskryptywno-normatywnej, najczęściej mamy bowiem do czynienia z mieszaniną preskrypcji i deskrypcji, przy czym preskrypcja dotyczy pewnych wskazówek normujących, które w tym samym stopniu odnoszą się do nie-”native speaker’ów”, co i samych „native speaker’ów”. Całkiem normatywna preskrypcja ma znaczenie tylko wtedy kiedy rozróżniamy takie zjawiska językowe jak język standardowy (literacki), język potoczny, dialekt itd.

Gramatykę deskryptywną należy rozumieć jako określone modele opisywanych języków lub pewnych części tych języków. Według tego rozumienia gramatyka jest więc opisowym modelem języka lub pewnej jego części. Pod pojęciem modelu należy przy tym rozumieć albo

- 1) mechanizm, który jest w stanie z pewnego zbioru elementów wyjściowych stworzyć pożądany łańcuch tych elementów, albo
- 2) izomorficzne odwzorowanie modelowanego zjawiska z punktu widzenia określonych cech.

Rozumienie 1. leży u podstaw tzw. gramatyk generatywnych, rozumienie 2. natomiast u podstaw tzw. gramatyk taksonomicznych czyli klasyfikacyjnych. Pod pojęciem języka rozumiemy w 1. przypadku nieskończony zbiór wszystkich możliwych poprawnych zdań, które z punktu widzenia intuicji językowej nosicieli czyli użytkowników tego języka mogą być uznane jako „możliwe”. Innymi słowy generatywny model gramatyki powinien być w stanie strukturalnie generować wszystkie poprawne zdania, które wyprodukować potrafią użytkownicy tego języka. Adekwatność modelu generatywnego mierzy się zasadniczo tym czy jest on w stanie strukturalnie wyprodukować a. wszystkie, tj. nieskończenie wiele zdań, czy też b. jedynie zdania poprawne. Model ten składa się ze wspomnianego skończonego zbioru elementów wyjściowych oraz pewnego również skończonego zbioru reguł generatywnych. Najbardziej znanym modelem gramatyki generatywnej jest tzw. gramatyka transformacyjna. Istota jej polega na tym, że z jednostek wyjściowych tworzy ona jedynie określony podzbiór zdań, które nazywa się zdaniami jądrowymi. Zdania te tworzą następnie podstawę do derywacji wszystkich pozostałych zdań. Derywacja ta dokonuje się za pomocą tzw. reguł transformacji⁴³. Pewnym rodzajem gramatyki generatywnej jest jednak również tzw. gramatyka stratyfikacyjna⁴⁴.

W przypadku 2. język jest odwzorowywany względnie modelowany w ten sposób, że określone jednostki formalne lub treściowe, pojawiające się ponownie lub powtarzające się w tekstach należących do tego języka są z nich wydzielane i klasyfikowane. Otrzymany w ten sposób model „opisuje” język wyliczając i systematyzując segmenty lub człony tekstów, a także relacje – w tym również ewentualne relacje hierarchii pomiędzy tymi członami. Jednocześnie przedstawia się zwykle procedury,

⁴³ N. Chomsky 1965; tam również dalsza literatura.

⁴⁴ S.M. Lamb 1966.

które opisują ustalanie tych członów⁴⁵.

Powyższa ogólna charakterystyka pojęcia gramatyki powinna wystarczyć dla naszych celów. Nie zachodzi tu bowiem konieczność szczegółowej jego analizy. Zadowolmy się zatem stwierdzeniem, że pod pojęciem gramatyki należy rozumieć model języka, przy czym może to być model generatywny lub klasyfikujący⁴⁶. Trzeba jednak przynajmniej wspomnieć jeszcze, że niektórzy badacze ograniczają pojęcie gramatyki do morfeinów i formatywów oraz ciągów morfemów i formatywów, tak że jest z niej wyłączona płaszczyzna fonemiczno-inorfonemiczna^{47 48}. Te różnice w rozumieniu gramatyki istniały już w lingwistyce przedstrukturalnej. Nie jest to jednak różnica w zakresie interpretacji lecz jedynie w zakresie pojemności, którą zatem możemy w niniejszych rozważaniach pominąć; w dalszych rozważaniach będziemy posługiwać się pojęciem gramatyki w sensie szerokim, tj. zawierającą płaszczyznę fonemiczno-morfemiczną. W wąskim rozumieniu – jak z tego wynika – gramatyka jest modelem morfemicznej lub syntaktycznej płaszczyzny języka czy komponentu języka. W szerokim rozumieniu jest ona opisowym modelem całego wyrażeniowego korelatu języka. Korelat znaczeniowy pozostaje w obu wypadkach najpierw poza nawiasem. Płaszczyzny morfemiczna i syntaktyczna, które zrazu są uważane za synonimiczne, można na wyższym stopniu analizy podzielić na dalsze podpłaszczyzny.

Starsze definicje w rodzaju „gramatyka = książka o...” lub „gramatyka = nauka o budowie języka” są w gruncie rzeczy jedynie metaforycznym opisem tego, co zostało pokrótce naszkicowane powyżej. Jako pseudodefinicje można je w dalszych rozważaniach pominąć.

3.

Jeśli się w ogóle chce mówić w jakimś języku, to trzeba osiąść umiejętność tworzenia pokrewnych zdań (wypowiedzi) w tym języku, to znaczy, że trzeba opanować odpowiedni mechanizm ich wytwarzania. Jednocześnie trzeba potrafić prawidłowo interpretować, zrozumieć zdania wyprodukowane przez innych. Zarówno wytwarzanie jak i interpretacja będą możliwe dopiero wtedy, gdy opanuje się jednostki wyjściowe i reguły łączenia ich w ciągi tak, aby móc automatycznie komponować z jednostek wyjściowych dowolne ich łańcuchy, a także łańcuchy te rozkładać na jednostki wyjściowe. Innymi słowy: zarówno mówca jak i słuchacz operują również pewnym rodzajem gramatyki. Tę gramatykę mówcy-słuchacza będziemy w skrócie nazywać G (MS). Można by ją również nazwać gramatyką naturalną lub wewnętrzną. Jest to mechanizm, którym posługuje się mówca przy mówieniu a słuchacz przy słuchaniu (rozumieniu). Mechanizm ten składa się z pewnego zbioru jednostek językowych

⁴⁵ Z. E. Harris 1951.

⁴⁶ Por. np. N. Chomsky (1964: 9): „Gramatyka..., jest urządzeniem, które (w szczególności) określa nieskończony zbiór poprawnie sformułowanych zdań oraz przyporządkowuje każdemu z nich jeden lub więcej strukturalnych opisów. Być może, że urządzenie takie powinniśmy nazywać gramatyką generatywną, by odróżnić je od stwierdzeń deskryptywnych, które jedynie przedstawiają inwentarze elementów, a także ich warianty występujące w strukturalnych opisach.”

⁴⁷ L. Zabrocki 1966.

i odpowiednich reguł, które dzielą się na reguły kodowania (syntetyczne), dekodowania (analityczne) i semantyczne (przyporządkowania).

4.

G (MS) nie jest w żadnym wypadku równoznaczna z gramatykami, które krótko omówiliśmy w punkcie 2, a które można określić jako gramatyki lingwistyczne lub zewnętrzne, tj. krótko jako G. Te G są modelami, które odnoszą się do produktów lub wytworów G (MS) i mogą być zatem określone jako modele wytworów tj. G (W). Przy tym generatywna gramatyka G (W) powinna strukturalnie generować lub wyliczać rekursywnie takie same produkty jak G (MS). Wychodzi ona bardziej z punktu widzenia mówcy. Taksonomiczna G (W) traktuje natomiast wytwory G (MS) bardziej z punktu widzenia słuchacza. Ta ostatnia analizuje i klasyfikuje wytwory G (MS) oraz próbuje stworzyć ogólne ich wzorce. Na razie nie zajmuje się ona regułami ich wytwarzania.

Pomiędzy G (W) a G (MS) istnieje jedynie pośrednie połączenie, które można przedstawić graficznie w następujący sposób:

$$G (MS) \rightarrow \text{wytwory lub produkty (= wypowiedzi)} \rightarrow G (W)$$

Przy tym w przeciwieństwie do taksonomicznej G (W) generatywna G (W) odnosi się nie tylko do konkretnych lecz wszystkich możliwych wypowiedzi (tekstów).

5.

W przypadku nauczania języków w ogóle, a zwłaszcza w przypadku nauczania języków obcych chodzi jednak nie o G (W) lecz przede wszystkim o G (MS). Innymi słowy: Uczący się musi przyswoić sobie odpowiednią G (MS), a nie model jej wytworów G (MS). Uczący się buduje jednak swoją G (MS) również na podstawie wytworów G (MS) swoich nauczycieli (partnerów komunikacyjnych). Powstająca G (MS) uczącego się nie stanowi jednak opisowego modelu wytworów G (MS) jego nauczycieli lecz G (MS) równoległą do ich G (MS).

Różnica pomiędzy G (MS) a G (W) jako modelem wytworów polega zatem w zasadzie nie na tym, że G (W) jest budowana na podstawie wytworów G (MS), ponieważ ostatecznie również G (MS)₂ powstała za pośrednictwem wytworów jakiejś innej G (MS). Różnica ta polega raczej na tym, że G (W) zasadniczo nie musi w porównaniu do G (MS) składać się i w rzeczywistości nigdy się nie składa⁴⁹ z takiego samego zbioru jednakowo ukształtowanych elementów i reguł. G (W) jako model z konieczności operuje w odniesieniu do modelowanej G (MS) pseudojednostkami oraz, co za tym idzie, pseudoregułami, dotyczącymi owych pseudojednostek (por. np. morfofonemy lub alomorfy, reguły morfofonemiczne itd.)⁵⁰.

G (W) jest odpowiednikiem G (MS) najpierw tylko w odniesieniu do struktury wytworów. G (W) wytwarza jedynie strukturalne odwzorowania produktów G (MS). Nie chodzi tu jednak w żadnym wypadku o konkretne wypowiedzi. W przypadku

⁴⁹ F. Grucza 1967.

⁵⁰ Ch.F. Hockett 1961.

G (W) modelowane są jedynie pewne cechy konkretnych wypowiedzi, tak że G (W) jest w stanie jedynie te cechy generować i wyliczać. Natomiast w przeciwieństwie do tego w przypadku G (MS)₂ chodzi o „kopiowanie” czy reprodukcję wytworów G (MS)₁, przy czym G (MS)_x sama jest również kopią.

6.

Można by jednak spróbować zbudować model samej G (MS). Taki model musiałby kopiować funkcjonowanie G (MS). Można by go zatem nazwać modelem funkcjonowania lub w skrócie G (F). Próba zbudowania takiego modelu została podjęta np. przez L. Zabrockiego we wspomnianej już pracy *Kodematrische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. Nazwijmy ten model kodematycznym modelem funkcjonowania. Nie wdając się w dyskusję nad szczegółami tego rodzaju modelu funkcjonowania można stwierdzić, że również ten model w żadnym wypadku nie jest równoznaczny z G (MS) którą modeluje. Również G (F) może odwzorować tylko pewne cechy G (MS). Nie istnieje model, który ilustrowałby wszystkie cechy modelowanego zjawiska i jednocześnie różnił się od niego⁵¹. Również modele funkcjonowania nie mogą się obejść bez pseudojednostek i pseudoreguł, ponieważ zarówno w przypadku G (W) jak i G (F) zamierzone uogólnienia można osiągnąć jedynie za pomocą określonych pseudojednostek i pseudoreguł.

7.

Możemy teraz wrócić do postawionego na początku pytania. Najpierw należy z rozważań powyższych wyciągnąć wniosek, że w procesie nauczania chodzi zasadniczo jedynie o G (MS), która nie może być zastąpiona ani przez G (W), ani przez G (F), a to dlatego, że jako modele nie są one z nią identyczne. Modele te dotyczą albo funkcjonowania i wytworów G (MS) albo tylko jej wytworów. Zwolennicy metody gramatycznej myślą przy tym na ogół wyłącznie o G (W); G (W) funkcjonuje jednak, a nawet jak już wspomniano musi funkcjonować inaczej niż G (MS), a to dlatego, że w porównaniu do G (MS) z konieczności operuje pseudojednostkami i pseudoregułami. Dotyczy to w końcu również G (F). Jeśliby jednak w modelach tych zrezygnować z uogólnień osiągalnych za pomocą owych pseudotworów, to przestałyby one być racjonalnymi modelami G (MS).

Fakt, że opisowe modele języka zmuszone są do operowania pseudotworami pochodzi zapewne stąd, że język jako środek komunikacji nie jest sam w sobie „w pełni zautomatyzowanym” środkiem komunikacji. Jest on raczej niekompletnym narzędziem, którego braki użytkownik kompensuje w sposób „poza- językowy”. Do tych braków zaliczyć można między innymi fakt, że każda G (MS) potrafi wyprodukować również wypowiedzi z punktu widzenia efektu komunikacyjnego „niepoprawne”, kryterium poprawności nie jest wcale zawarte w samym mechanizmie produkcji (= G/MS). Jeśli chodzi o ich poprawność, to produkty danego mechanizmu są interpretowane raczej za pomocą kryteriów znajdujących się poza tym mechanizmem. Jeśli wszystko jest gramatyczne, co gramatyka wyprodukuje, to nie jest możliwe, aby

⁵¹ J. Gastiew 1967.

gramatyka produkowała dodatkowo niegramatyczne zjawiska. Wytworom G (MS) przyporządkowuje się cechę: gramatyczny lub niegramatyczny za pomocą kryterium wyprowadzonego z G (W), a nie z samej G (MS).

Wytworom G (MS) nie można w żadnym razie przypisać cechy „nie jest wytworom G (MS)”. Całkiem inaczej sprawa przedstawia się jednak wtedy, gdy pytamy, czy wszystkie wytwory są użyteczne z punktu widzenia treści, które mają być z ich pomocą przekazane. Tego problemu nie będziemy jednak rozważać w tym miejscu.

Być może, że w języku potocznym można by powiedzieć, iż modele to sformalizowana wiedza o G (MS), albo jeszcze prościej, że to systemowość leżąca u podstaw zjawisk językowych. W świetle takiego sformułowania staje się jasne, że G (F) jest najobszerniejsza, ponieważ dotyczy nie tylko wytworów G (MS), lecz również samej G (MS).

Z punktu widzenia tego rodzaju pojemności interpretacyjnej generatywna G (W) zajmowałaby miejsce pośrednie pomiędzy taksonomiczną G (W) a G (F).

7.1.

Praca lingwistyki czystej kończy się ze zbudowaniem modelu o największej z możliwych pojemności interpretacyjnej w odniesieniu do zjawisk językowych. Dokładnie tam jednak, gdzie kończy swą działalność lingwistyka czysta, musi podjąć działania lingwistyka stosowana. Zadanie lingwistyki stosowanej polega – jak już wspomniano – na przetwarzaniu wyników lingwistyki czystej z punktu widzenia dydaktyki i wyciągania odpowiednich wniosków. W odniesieniu do wyróżnionych wyżej kategorii oznacza to: z pomocą informacji na temat G (MS) zawartych w G (W) i G (F) tak przygotować materiał językowy, aby umożliwić uczącemu się przyswojenie sobie G (MS) w sposób jak najszybszy i jak najłatwiejszy (= optymalny)⁵². Naturalnie w procesie tym trzeba również przetworzyć odpowiednie informacje pozalingwistyczne np. psychologiczne, dydaktyczne itp. Lingwistyczne fakty stanowią jednak podstawę, są one prymarne. G (W) i G (F) służą w nauczaniu języków obcych jako źródła informacji, z pomocą których powinno być możliwe również systematyczne ukazanie tzw. struktur głębi na powierzchni liniowych sekwencji i to w ten sposób, aby uczący się z tak przygotowanych tekstów mógł jak najszybciej „odtworzyć” G (MS). Na tym polega prymarna rola gramatyki w nauczaniu języków obcych.

7.2.

Ten punkt widzenia nie wyklucza jednak pośredniego poglądu, wywodzącego się z założenia, że wiedza teoretyczna umacnia sprawności. Należy jedynie pamiętać, że sprawności (tutaj = G/MS) są pierwszoplanowe, a wiedza teoretyczna (= G) drugoplanowa. Problem, czy naukę gramatyki należy całkowicie wyłączyć z nauczania języków obcych i stosować jedynie metodę bezpośrednią, należy zapewne zgodzić np. z L. Zabrockim⁵³ rozstrzygnąć na korzyść rozwiązania umiarkowanego chociażby ze względu na ekonomikę czasu. Oznacza to, że skrajne poglądy należy odrzucić.

⁵² Por. również R. Mossel 1967.

⁵³ L. Zabrocki 1966.

8.

Tak rozumiana metoda bezpośrednia nie jest jednak metodą naturalną *sensu stricto*, tzn. że nie jest ona równa drodze, którą odbywa dziecko opanowując język ojczysty. Budowa G (MS) jest tu sterowana przynajmniej o tyle, ile teksty, które stanowią podstawę dla wyprowadzenia G (MS), świadomie systematycznie, na podstawie informacji z G wydobywają odpowiednie struktury na powierzchni. Mamy tu zatem do czynienia z metodą częściowo naturalną. Jest ona jednak naturalna o tyle, że jej celem jest bezpośrednia budowa sprawności, tj. automatycznego opanowania G (MS). Refleksje na temat G (MS) są tu drugoplanowe.

9.

Podsumujemy: G (W) nie może zastąpić G (MS). G (W) zakłada istnienie G (MS). G (MS) nie zakłada istnienia żadnej G. Kto twierdzi, że trzeba wychodzić od G (W, F) idzie drogą okrężną i obciąża uczącego się dodatkowymi zadaniami. Uczący się musi w tym wypadku opanować nie tylko G (MS) ale i G. Przy czym sama G (MS) wystarczy by osiągnąć właściwy cel, ale sama G nie wystarczy.

Racjonalne podejście do nauczania języków obcych zakłada jednak potrzebę G. Graficznie można by to przedstawić następująco:

$$G (MS) \rightarrow \text{wytwory} \rightarrow G (W, F) \rightarrow \text{teksty nauczania} \rightarrow G (MS)_2$$

Kto chciałby oprócz synchronicznej G (W, F) wprowadzić w procesie nauczania dodatkowo diachroniczną G, ten stawiałby uczącemu się drugie dodatkowe zadanie. Uczący się musiałby w tym przypadku opanować samą G (MS) oraz ponadto dowiedzieć się jak ona funkcjonuje i jak powstała. Oczywiście można te zadania postawić, ale trzeba sobie zdać sprawę, że G (MS) absolutnie nie jest warunkowana przez G. G (MS) nie może być również zastąpiona przez G (W, F), albowiem jako model odwzorowuje zawsze jedynie fragment G (MS). G (MS) nie można zatem „odzyskać” z G.

Podjęte tu rozstrzygnięcie nie jest absolutnym, lecz raczej względnym. Takie czy inne rozstrzygnięcie zależy zawsze od postawionych celów dydaktycznych. Przedstawione tu rozstrzygnięcie podjęte zostało z punktu widzenia maksymalnych celów nauczania języka, które zmierzają do pełnego opanowania języka obcego.

Nie musi ona być i zapewne nie byłaby słuszna w przypadku, gdyby chodziło np. jedynie o pasywne opanowanie graficznej formy języka.

Bibliografia

- Chomsky N. 1964, *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague.
Chomsky N. 1965, *Aspekts of the Theory of Syntax*. Cambridge.
Gastiew J. 1967, *Treść i forma matematyki*. In: J. Lewin/ J. Gastiew/ J. Rozanow (red.), *Język, matematyka, cybernetyka*. Warszawa, 59– 97.
Grucza, F. 1967, *Metasprachen, Kodematik, Fremdsprachenunterricht*. In: *Glottodidactica II*, 11–20.
Harris Z.S. 1951, *Methods in Structural Linguistics*. Chicago.

- Hockett Ch.F. 1966, *A Course in Modern Linguistics*. New York.
- Lamb S.M. 1966, *Outline of Stratificational Grammar*. Washington.
- Mossel R. 1967, *Some Considerations on the Structure of Language Courses and the Didactic Organization of Linguistic Material*. In: *Linguistic Theories and their Application*, AIDELA, 116–119.
- Zabrocki L. 1966, *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Zabrocki L. 1966, *Kodemalische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. In: *Glottodidactica I*, 3–42.

Fremdsprachenunterricht und Übersetzung⁵⁴

1.

Wenn im folgenden z.B. von syntaktischen, semantischen u.a. Regeln oder ähnlichen Erscheinungen die Rede sein wird, so soll es sich grundsätzlich um Tatsachen aus dem Bereich der Ebene der sprachlichen Wirklichkeit handeln, und nicht um Phänomene aus dem Bereich der linguistischen (grammatischen) Wirklichkeit. Der Bereich der linguistischen Wirklichkeit (= das linguistische Sprachmodell) darf auf keinen Fall mit der sprachlichen Wirklichkeit gleichgesetzt werden⁵⁵. Beim Spracherlernen überhaupt und somit auch beim Fremdsprachenlernen geht es um das Aneignen der sprachlichen Wirklichkeit. Informationen aus dem Bereich der linguistischen Wirklichkeit sollen es aber ermöglichen, sich die betreffende Sprache (bzw. Bruchstücke aus ihr) auf optimale Art und Weise anzueignen. Es soll und kann sich beim Fremdsprachenlernen nicht um die Aneignung des linguistischen Modells der betreffenden Sprache handeln. Linguistische Modelle bilden bestimmte wissenschaftliche auf die Sprache als ihr Objekt bezogene Hypothesen, die als solche in extremen Fällen nur heuristischen Wert besitzen.

2.

2.1.

Eine Sprache lernen, heißt unter anderem ihre semantische Komponente beherrschen. Der Lernende muss sich also im Lernprozess die Regeln der semantischen Interpretation der syntaktischen Zeichenfolge aneignen, das heißt, dass der Lernende die elementaren Bedeutungen der elementaren syntaktischen Konstituenten (der Morpheme) und die Regeln der Projektion der Wort-, Satzbedeutungen usw. aufgrund der elementaren Bedeutungen lernen muss⁵⁶, und zwar entweder nur im passiven oder sowohl im passiven als auch im aktiven Sinne. Kurz gesagt, dass der Lernende sich den semantischen (Znordnungs-)Kode aneignen muss. Entsprechend kann man auch von Artikulations-, syntaktischen Formations- und Transformationskodes usw. sprechen. Vom Standpunkt des Fremdsprachenunterrichts ist es dabei unentbehrlich, den semantischen Kode von den übrigen sprachlichen Komponenten zu trennen, und zwar deswegen, weil sich der erstere von den letzteren im Hinblick auf das Erlernen wesentlich unterscheidet: Die Aneignung des semantischen Kodes einer Sprache ist nur auf eine metasprachliche Art und Weise möglich, die Aneignung der übrigen Kodes geschieht aber grundsätzlich auf der Objektebene.

⁵⁴ Oryginal: *Fremdsprachenunterricht und Übersetzung*, (w:) Glottodidactica V, 1970, 37–50; auch in K.-R. Bausch/ F.-R. Weller (red.), *Übersetzung und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M. 1981, 32–45.

⁵⁵ Genauer zu dieser Unterscheidung: F. Gruzca 1970: 40 ff.

⁵⁶ Vgl. hierzu z.B. J.J. Katz 1906: 151 ff. Die Projektionsregeln sollte man dabei natürlich so verstehen, dass sie das „Ganzheitsprinzip“ einschließen; vgl. z.B. H.-M. Gauger 1969: 11 ff.

2.2.

Es gibt grundsätzlich drei Arten von metasprachlichen Operationen, mit deren Hilfe der semantische Kode der zu erlernenden Sprache entschlüsselt werden kann⁵⁷: 1. durch direkte Angabe⁵⁸ der Designata der Zeichen; 2. durch innersprachliche Übersetzung, d.h. durch Angabe synonyme (semantisch kongruente) Zeichen bzw. Zeichenfolgen derselben Sprache; 3. durch intersprachliche Übersetzung, d.h. durch Angabe synonyme (semantisch kongruente) Zeichen bzw. Zeichenfolgen der Muttersprache bzw. einer anderen semantisch schon entschlüsselten Sprache. Es sind dies zugleich die möglichen Vermittlungsoperationen des semantischen Kodes im Unterrichtsprozess der betreffenden Fremdsprache. Der semantische Kode der Muttersprache wird aber ausschließlich mit Hilfe der zwei ersten metasprachlichen Operationsarten erlernt. Dabei spielt die metasprachliche Übersetzung, d.h. die metasprachliche Operation im engeren Sinne, die wichtigste Rolle sowohl im Lernprozess der Muttersprache als auch der Fremdsprache.

Die Operation der intersprachlichen Übersetzung kann also erst im Lernprozess einer Fremdsprache angewandt werden. Die Übersetzung kann als Interpretationsmittel des semantischen Kodes einer Sprache nur dann erfolgreich angewandt werden, wenn der Lernende den semantischen Kode einer anderen Sprache, d.h. normalerweise der Muttersprache, schon im ausreichenden Maße beherrscht.

3.

Vom methodischen Standpunkt aus gesehen, ist zweifelsohne die innersprachliche Übersetzung für den Unterrichtsprozess am meisten zu empfehlen. Man kann aber methodisch kaum etwas gegen die Erschließung des semantischen Kodes durch direkte Angabe der entsprechenden Designata vorbringen. Das letztere Verfahren ist jedoch sehr begrenzt, da es sich eigentlich auf z.B. abstrakte Designata kaum anwenden lässt. Und es ist außerdem in der Unterrichtspraxis oft recht umständlich.

Gegen das Anwenden der metasprachlichen Übersetzung als eines Mittels des Fremdsprachenunterrichts hat aber die sog. moderne Methodik des Fremdsprachenunterrichts einen fast generellen Protest erhoben. Die Übersetzung wurde als das wichtigste der traditionellen (d.h. rückständigen) Methodik gekennzeichnet, und als solches wollte es die moderne Methodik für alle Zeiten kategorisch ausgeschlossen wissen. Bei der Begründung der Beurteilung der Übersetzung als eines Mittels im Fremdsprachenunterricht verblieb man meistens auf der Ebene ganz allgemeiner und oberflächlicher Argumente.

Dieser radikale Standpunkt ist jedoch ziemlich verständlich aus der Sicht jener Pioniere der modernen Methodik des Fremdsprachenunterrichts, die sich den damals tatsächlich fast ausnahmslos herrschenden klassisch-mittelalterlichen Übersetzungsmethoden zu widersetzen versucht haben⁵⁹. Als eigentliche Pioniere der modernen Methoden des Fremdsprachenunterrichts muss man dabei einerseits M.D. Berlitz,

⁵⁷ Genauer darüber: F. Grucza 1967.

⁵⁸ Durch Zeigen, durch Bilder usw.

⁵⁹ Zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts vgl.: R. Titone 1968; D. Van Abbé 1965: 85 ff.

F. Gouin u.a. ansehen, die nämlich in den 70er Jahren des 19. Jh. praktische, sog. direkte, Methoden des Unterrichts entwickelt haben, und den bekannten Phonetiker W. Viëtor andererseits, da von ihm die ersten wissenschaftlichen Begründungen der neuen Methoden stammen. Aber auch solche Gelehrten wie H. Sweet, P. Passy, H.E. Palmer u.a. müssen hier genannt werden. Heute dürfte man aber auch schon den extremen Standpunkt der antitraditionellen und behavioristisch fundierten Theorien der audio-lingualen Methoden, die vorzugsweise der amerikanischen Schule entstammen, im allgemeinen überwunden haben. Die Theorien des kognitiven Lernens (*cognitive code-learning theories*) gewinnen immer mehr Anhänger; eine bedeutende Rolle spielt dabei die mentalistisch fundierte transformationell-generative Theorie der Sprachaneignung.

Es lässt sich also vielleicht der folgende Versuch rechtfertigen, sich erneut um eine Analyse des Problems der Übersetzung als eines Verfahrens im Fremdsprachenunterricht zu bemühen. Das Problem der Übersetzung ist jedenfalls viel komplizierter, als es zunächst scheinen könnte, und die gestellte Frage lässt sich weder mit einem einfachen „ja!“ noch mit einem einfachen „nein!“ beantworten.

4.

Wilhelm Viëtor hat sich bekanntlich öffentlich mit Fragen des traditionellen Fremdsprachenunterrichts in der 1882 unter dem Titel *Der Sprachunterricht muss umkehren: ein Beitrag zur Überbürgungsfrage von Quousque Tandem* veröffentlichten Broschüre befasst und sich scharf mit den Prinzipien der Übersetzungsmethoden auseinandergesetzt⁶⁰. Es ist dies die Schrift, in der man den berühmten Satz findet: „Das Übersetzen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht.“ Recht entschieden trat auch O. Jespersen⁶¹ gegen die Verwendung der Übersetzung als eines Unterrichts- bzw. Lernmittels der Fremdsprachen auf. Aber nicht alle Anhänger der natürlichen oder direkten Methode bezogen gleiche Stellung hinsichtlich der Übersetzung als eines Mittels des Fremdsprachenunterrichts. Henry Sweet schrieb z.B. in der Einleitung zu der 1899 veröffentlichten bekannten Schrift *The practical study of languages*⁶²: „...I agree with the continental reformers in condemning the practice of exercise writing and the use of *a priori* methods such as Ahn's, I refuse to join with them in their condemnation of translation and the use of grammar“. Auch Harold E. Palmer hielt sich weit von einer totalen „condemnation“ der Übersetzung zurück. Er hat sich dabei als erster um eine recht tiefe Analyse der Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht bemüht. Schon in der Arbeit *The Scientific Study and Teaching of Languages* hat er, wie ich nun sehe, alle drei oben in 2.2. genannten Arten der Interpretation des semantischen Kodes einer Fremdsprache erkannt. Insgesamt zählt er jedoch vier Arten der, wie er sagt, „*semanticizing*“ auf. Wörtlich schreibt er S. 77: „There are four different manners or modes of conveying to the pupil the meaning of a given unit: (a)

⁶⁰ Eine erweiterte Auflage dieser Kampfschrift erschien in Leipzig 1905.

⁶¹ Vgl. z. B. O. Jespersen 1947.

⁶² Neuere Auflage: London 1904. R. Titone 1968: 48 schreibt: „Sweet's book *The practical Study of Languages* can be considered the first comprehensive, systematic treatise on the methodology of foreign language teaching“.

by material association, i.e. associating the unit with that which is designated by it; (b) by translation, i.e. associating the unit with the equivalent native unit; (c) by definition, i.e. associating the unit with its definition of paraphrase (i.e. its polylogical equivalent); (d) by context, i.e. giving examples of its use.”

Bezüglich der vierten Art irrt er jedoch: Es handelt sich hier um keine besondere Art der Semantisierung. Durch den Kontext wird das Designierte determiniert. Die Bedeutung der Einheit wird hier auf unscharfe Art erschlossen, indem nämlich die Einheit nicht direkt, sondern „kontextuell“ mit „that which is designated by it“ assoziiert wird. Es handelt sich also im Grunde um eine Abart der Art (a).

H.E. Palmer hat also ganz zutreffend auf die Übersetzung als ein Mittel der Bedeutungserschließung aufmerksam gemacht und will die Übersetzung in dieser Rolle im Fremdsprachenunterricht ohne weiteres zugelassen wissen. Es scheint sogar, als ob er die Übersetzung als das beste Mittel der „Semantisierung“ betrachtet. Er schreibt nämlich: „Translation is a more direct mode of conveying the meaning of a unit than definition, and, a fortiori, more direct than context”⁶³. Etwas weiter sagt er jedoch: „No hard and fast rule can be adopted as to the mode of giving the meanings of units: each in its turn may be superior to the others”⁶⁴. Ich glaube jedenfalls, wie schon oben erwähnt, dass die wichtigste Rolle bei der Semantisierung der innersprachlichen Definierung (Übersetzung) zukommt, denn dies ist die natürliche Art und Weise der Erschließung und Vermittlung des semantischen Kodes. Auf diese Weise wird auch der semantische Kode der Muttersprache erlernt. Ich bin aber trotzdem völlig mit folgender Behauptung von H.E. Palmer einverstanden: „The exclusion of translation as a regular means of conveying the meaning of units is an uneconomical and unnatural principle”.

H.E. Palmers Ausführungen bilden zweifelsohne einen gewissen Höhepunkt in der Einschätzung der Rolle, die der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben wird. H.E. Palmer hat nämlich, wie aus obigem folgt, ziemlich genau den Anteil determiniert, den die Übersetzung seiner Auffassung nach im Prozess des Fremdsprachenunterrichts haben dürfte und sollte. Vor Palmer hat schon, wie gezeigt, z.B. H. Sweet einen gemäßigten Standpunkt bezüglich der Übersetzung bezogen, und später werden auch andere ähnliche Positionen beziehen (hierher gehören solche Persönlichkeiten wie François Closset, Adolf Bohlen u.a.), aber keinem von diesen gelang es, seinen Standpunkt so präzise und linguistisch zutreffend zu fassen, wie Palmer. Man begnügt sich nämlich meist mit einer allgemeinen Kompromissfeststellung, dass „die Übersetzung im richtigen Stadium der Spracherlernung”⁶⁵ herangezogen werden darf. Die Frage: Wann wird das richtige Stadium der Spracherlernung erreicht?, bleibt aber unbeantwortet. Man will die Übersetzung nicht total aus dem Unterricht verbannen, aber man weiß nicht genau, was durch das Heranziehen der Übersetzung als eines Unterrichtsmittels erreicht werden soll, und verbleibt also auch in diesem Punkte bei ganz allgemeinen Vorstellungen. F. Closset z. B. äußerte sich zu

⁶³ H.E. Palmer 1917: 88.

⁶⁴ Ibid., S. 100.

⁶⁵ Ibid., S. 93; F. Closset 1965: 94.

diesem Punkte folgendermaßen: Die Übersetzung „kann als Mittel zur Verdeutlichung der zwischen zwei Sprachen bestehenden, oft feinen Unterschiede im Weltbild, in der Satzstruktur, in der Idiomatik und in den Ausdrucksmöglichkeiten überhaupt nützlich sein. Außerdem kann sie als sicheres Mittel zur Kontrolle der wirklich vorhandenen Kenntnisse ihre Dienste erweisen“⁶⁶.

Mit Hilfe der Übersetzung sollen also einerseits die intersprachlichen Kontraste hervorgehoben werden, und zwar auf allen Ebenen, sowohl im Ausdrucks- als auch im Inhaltsbereich, andererseits wird die Übersetzung als ein Testmittel empfohlen. Aber was anhand einer Übersetzung z.B. getestet werden soll, wird nicht eindeutig bestimmt.

Diese zwei Funktionen werden dem Übersetzen von fast allen Befürwortern eines methodischen Kompromisses im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben. Gerade in der Bejahung einer beschränkten Rolle der Übersetzung besteht das Wesen des Kompromisses. Aber im Gegensatz zu H.E. Palmer, der die Rolle der Übersetzung auf den Inhaltsbereich eingeschränkt hat, wird ihr hier, ähnlich wie von den Vertretern der extremen Übersetzungsmethode auch eine gewisse, auf die Ausdrucksebene (z.B. Satzstruktur) bezogene, Funktion zugeschrieben. Wenn aber die extreme Übersetzungsmethodik den ganzen Fremdsprachenunterricht auf „mechanisch zu handhabende Übersetzung“⁶⁷ reduzierte, so wird die Übersetzung innerhalb der Kompromissmethoden als ein Teilmittel betrachtet, und zwar als ein Komparationsmittel.

5.

Die neue Etappe in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts, die um 1940 in den USA mit einer programmatischen und meritorischen Linguistisierung der Methodik des Fremdsprachenunterrichts auf der Basis des Deskriptivismus begann, brachte bezüglich der Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht zunächst nichts grundsätzlich Neues. Die amerikanischen Linguisten beziehen dabei bezüglich der Übersetzung meist eine recht extreme, an W. Viëtor erinnernde Stellung. Robert Lado schrieb z.B. hinsichtlich der Übersetzungsmethode und der Übersetzung selbst folgendes: „Translation as a class activity was erroneously equated with understanding, speaking, reading and writing, wich are very different skills and need to be learned as such“⁶⁸. Und etwas weiter: „Translation can be defended as valuable skill of itself, but not as a substitute for practicing the language without recourse to translation,...“¹⁶. Als das wichtigste Mittel des Fremdsprachenunterrichts wird von den amerikanischen Linguisten das als „pattern drill“ gekennzeichnete Verfahren betrachtet.

Das Zurückgreifen auf linguistische Sprachtheorien ließ aber einerseits das Wesen der Übersetzung besser erkennen und andererseits die Ablehnung der Übersetzung als eines Mittels des Fremdsprachenunterrichts besser begründbar werden. R. Lado begründete seine Stellungnahme, die übrigens als typisch für die Deskriptivisten und ihre Anhänger, d.h. die Vertreter der sog. audio-lingualen Methode, aufgefasst werden

⁶⁶ Ibid, S. 94.

⁶⁷ Ibid., S. 15.

⁶⁸ R. Lado 1964: 4.

darf, folgenderweise: „Translation is not a substitute for language practice. Arguments supporting this principle are (1) that few words if any are fully equivalent in any two languages, (2) that the student, thinking that words are equivalent, erroneously assumes that his translation can be extended to the same situations as the original and as a result makes mistakes, and (3) that word-for-word translations produce incorrect constructions”⁶⁹. Ich breche an dieser Stelle die Ausführungen von R. Lado ab, denn es scheint mir bemerkenswert, dass F. Closset die Übersetzung als ein Mittel zur „Verdeutlichung” der intersprachlichen Unterschiede empfiehlt und R. Lado sie zunächst deswegen ablehnt, weil es eben intersprachliche Unterschiede gibt, weil Wörter oft nicht äquivalent sind. R. Lado nennt jedoch auch andere Gründe:

Psychologically, the process of translation is more complex than, different from, and unnecessary for speaking, listening, reading, or writing. Furthermore, good translation cannot be achieved without mastery of the second language. [...] Bilinguals who achieve full use of both languages do not translate when using either. They are said to have acquired two coordinate systems. Translation, on the contrary, develops a subordinate, overly complex functional organization of the second language. There is insufficient evidence for or against the use of translation to convey the meaning of what is taught or as a means to check comprehension⁷⁰.

Einen ähnlichen Standpunkt vertreten auch andere amerikanische Linguisten, z.B. Nelson Brooks⁷¹, William G. Moulton⁷² u.a. Alle Anhänger des „linguistic approach” im Fremdsprachenunterricht warnen vor der Anwendung der Übersetzung. Sie fürchten, dass das Übersetzen infolge einer Stärkung der muttersprachlichen Interferenz beim Lernenden eine Strukturenkonfusion der Mutter- und der Fremdsprache hervorrufen könnte.

6.

In der jüngsten Zeit haben sich mit der Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht vor allem J.C. Catford⁷³ und B.V. Beljaev⁷⁴ ausführlicher befasst. Beide sind dabei für eine teilweise Anwendung der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht. Im einzelnen bestehen aber zwischen ihren Auffassungen bestimmte Unterschiede.

6.1.

J.C. Catford schreibt wohl mit Recht, dass: „It is not translation in itself which is dangerous, but the misuse of translation, or the use of bad translation. The main defect of the old and discredited ‘Grammar-translation’ method was not that it used translation, but that it used it badly”⁷⁵. Leider sagt uns aber auch J.C. Catford nicht, wie man sich

⁶⁹ Ibid., S. 53 f.

⁷⁰ Ibid., S. 54.

⁷¹ N. Brooks 1960.

⁷² W.G. Moulton 1966.

⁷³ J.C. Catford 1967; vgl. auch J.C. Catford 1965.

⁷⁴ Б.В. Беляев 1965, bes. Kap. 11: Об использовании перевода в процессе обучения иностранному языку; vgl. auch Б.В. Беляев 1964.

⁷⁵ J.C. Catford 1967: 140; ein anderer britischer Linguist, P.D. Stevens (1965: 15), geht noch einen

beim Fremdsprachenunterricht der Übersetzung korrekt bedienen sollte. Er kam im Grunde über die Ebene der zum größten Teil schon bekannten allgemeinen Feststellungen nicht hinaus. Er schreibt z.B.: „In the classroom, translation has been or may be used for various purposes: these include (i) the initial presentation of meanings, (ii) the consolidation of learning by translation exercises, (iii) the testing of progress“. Er beschränkt also die Rolle der Übersetzung nicht auf Bedeutungserschließung. Zusätzlich möchte sich J.C. Catford der Übersetzung noch bei der Abgrenzung und Anordnung des Unterrichtsmaterials irgendwie bedienen.

J.C. Catford will also der Übersetzung eine recht bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht einräumen. Um so mehr muss also der abschließende Abschnitt seines Aufsatzes überraschen: „Summing up the opinions expressed in writings on translation over the last 2,000 years, B.Q. Morgan says: «Good translation requires both knowledge of the foreign language (and world) and skill in the native tongue, and the translator needs the ultimate in both». With this I am in entire agreement, as much of what precedes has shown. He continues: «It is generally acknowledged that translation is as much an art as original composition...»⁷⁶. Translation is an art, it is true⁷⁷. Er verpflichtet sich also der Behauptung, dass das Übersetzen eine Kunst sei, will aber die Übersetzung trotzdem als ein Mittel des Fremdsprachenunterrichts verwenden. Wie das eine mit dem anderen vereinbart werden soll, teilt er dem Leser nicht mit. Dabei wissen wir, dass die Hauptattacken gegen die Verwendung der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht seit W. Viëtor gerade von der Auffassung ausgegangen sind, dass die Übersetzung eine Kunst sei. Typisch für den Standpunkt der Gegner der Übersetzung ist z.B. die Argumentation von H.A. Cartledge: „The art of translation is a great and a difficult art, and the translator has very responsible task. To perform it satisfactorily he needs a combination of qualities. He must have perfect mastery of the two languages he is working in. He must have complete insight into the mind of the writer whose words he is translating, together with a clear understanding of what the words themselves mean. He must also possess a high degree of literary ability in order to translate without distortion and without awkwardness of expression⁷⁸. Noch zugespitzter ist folgende Behauptung von H.A. Cartledge: „...translation is the hardest of all language exercises, the one which should not be attempted until all the others are mastered⁷⁹. Zu diesen Argumenten der Gegner der Übersetzung bezieht J.C. Catford keine Stellung. Entschieden gegen die Auffassung von J.C. Catford traten Cidioli und Girard auf. „We are convinced – schreibt z. B. Girard – that it is not only the fact

Schritt weiter, er schreibt nämlich: „It is not true that nobody has learned foreign languages through this method relying largely upon learning grammatical rules and exercising the pupil through translation into and out of the foreign language. In any case there can be no ‘right’ and ‘wrong’ ways of language teaching. But modern thought believes that other methods are generally more effective, more rapid and more relevant to the changed aims of the profession“, (P.D. Strevens, *Papers in Language and Language Teaching*, London 1965, S. 15).

⁷⁶ Bayard Q. Morgan 1959: 273.

⁷⁷ J.C. Catford 1967: 145 f.

⁷⁸ H.A. Cartledge 1953: 86

⁷⁹ Ibid.

of translating badly that is dangerous, but that „translation in itself is dangerous”⁸⁰. Girard geht von der behavioristischen Auffassung der Sprache als Verhalten aus und betont daher ähnlich wie z.B. R. Lado, dass „when learning a second language one has to fight habits connected with one’s first language (phonological, grammatical, lexical and extra-linguistic habits)”. Um ihre Interferenz zu schwächen, soll man im Unterricht die Muttersprache auch als Vermittler „between the concept and its expression in language No. 2” eliminieren. Die Bedeutungen sollen grundsätzlich durch direkte Angabe der Designata vermittelt werden. Behilflich sollen dabei technische Mittel sein, vor allem Filme. Aber Girard sagt zwar: „We declare that translation must be completely banished from beginners’ classes...”, fügt jedoch gleich hinzu: „At the most advanced level, we are convinced that it becomes, on the contrary, an extremely useful exercise (both translating into the foreign language and from the foreign language),...”⁸¹.

6.2.

B.V. Beljaev polemisiert sowohl gegen die Übersetzungs- als auch gegen die direkten Methoden⁸². Beide Standpunkte hält er für falsch. B.V. Beljaev ist aber kein Linguist, sondern Psychologe und will also in die Diskussion psychologische Argumente einführen. Es ist ihm aber nicht gelungen, die psychologischen und die linguistischen Argumente auseinanderzuhalten. Allgemein lässt sich sein Standpunkt bezüglich der Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht anhand folgender zwei Zitate veranschaulichen:

Резюмируя вышеизложенное, мы неизбежно приходим к выводу о том, что использование перевода в качестве основного средства обучения иностранным языкам (когда к этому переводу прибегают в целях семантизации иноязычных слов, понимания воспринимаемой речи на иностранном языке, контроля этого понимания, когда перевод превращается, иначе говоря, в основной метод обучения) крайне нецелесообразно. Перевод в таком случае не столько способствует, сколько препятствует овладению иностранным языком.⁸³

Und etwas früher stellte er fest:

К переводу в целях понимания иностранного текста можно прибегать лишь в тех случаях, когда учащийся действительно никаким иным путем не может понять какого-либо иноязычного выражения. Но в таких случаях лучше делать так называемый дословный перевод, ...⁸⁴

⁸⁰ In: *Linguistic Theories and Their Application*, S. 149.

⁸¹ *Ibid.*, S. 150.

⁸² Seit etwa 1930 beherrschte den Fremdsprachenunterricht in der UdSSR fast ausnahmslos die Übersetzungsmethode. Die direkte Methode gewann in der UdSSR erst im letzten Jahrzehnt wieder Bedeutung. Ein großer Anhänger der Übersetzungsmethode war der bekannte russische Sprachforscher L.V. Stscherba; vgl. L.V. Stscherba 1947. Zur Kritik der Ansichten von L.V. Stscherba vgl. Э. Г. Шубин 1963.

⁸³ Б.В. Беляев 1965: 163.

⁸⁴ *Ibid.*, S. 160.

B.V. Beljaev beschränkt also die Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht grundsätzlich auf die Semantisierung, lässt sie aber als solche nur dann zu, wenn man die Bedeutung mit Hilfe anderer Semantisierungsmittel nicht erschließen kann. B.V. Beljaev lehnt die Übersetzung auch als ein Testmittel ab. Wie er sich die Semantisierung im Fremdsprachenunterricht denkt, legte B.V. Beljaev im einzelnen in dem schon erwähnten Buch *Психологические основы усвоения лексики иностранного языка* dar⁸⁵.

7.

Wir fassen nun die Ergebnisse des kurzen Überblickes zusammen, ergänzen unsere Bemerkungen und ziehen einige Folgerungen aus den vorangegangenen Erörterungen. Obwohl wir einen etwas anderen Standpunkt als der schon zitierte H.A. Cartledge vertreten, können wir uns trotzdem mit seiner folgenden Auffassung völlig einverstanden erklären: „It is no purpose of this article to advocate any hard-and-fast method of teaching languages, direct or otherwise. Methods are all too often the last resort of those who have no method. Teaching is the most subjective of occupations, and fifty different teachers may teach equally successfully in fifty different ways. Moreover, conditions vary so widely from class to class and from country to country that it would be a great mistake to recommend universally any set method. What is necessary is that teachers of languages should keep clearly in mind what their purpose is, namely, to teach a foreign language and not to teach their pupils to think about it in terms of their own language”⁸⁶. Wir stellen also auf dem Standpunkt, dass alle sich als behilflich erweisenden Mittel im Fremdsprachenunterricht zugelassen werden dürfen. Im Einzelnen stellen wir dabei bezüglich der Übersetzung folgendes fest:

(1) Seit etwa W. Viëtor wird das Übersetzen fast ausnahmslos als eine Kunst betrachtet. Manche wollen es teilweise aber trotzdem als ein Mittel des Fremdsprachenunterrichts anwenden. Die Übersetzung soll dabei erst auf der „most advanced level“ eingeführt werden. Die Kennzeichen dieser Ebene werden jedoch nicht angegeben.

(2) Meines Erachtens darf man die Übersetzung nicht in allen Fällen als Kunst

⁸⁵ Im großen und ganzen ist er mit H. Palmer einverstanden und fasst seinen Standpunkt auf Seite 120 folgendermaßen zusammen: „если иноязычное слово выражает точно такое же понятие, какое выражается и словом родного языка, то наилучшим способом раскрытия его смысловой стороны является перевод (однословный); если же понятие, выражаемое иноязычным словом, не совпадает полностью с понятием, которое выражается словом родного языка, то рациональнее всего семантизировать иноязычное слово путем многословного истолкования соответствующего ему понятия”; Zu dieser Auffassung von B.V. Beljaev aufierte sich kürzlich A.A. Leont’ev (1969). Er glaubt, dass man die obige These von B.V. Beljaev folgenderweise umformulieren müsste: „Если иноязычное слово совпадает со словом родного языка по предметной отнесенности или, более широко, обозначает тот же класс предметов или явлений действительности, то на первом этапе его усвоения наилучшим способом раскрытия его семантического содержания является однословный перевод; однако если мы ставим перед учащимся задачу более сложную, чем простое понимание несложного текста, этот способ как оптимальный требует еще специального обоснования. Если же иноязычное слово заведомо отличается от слова родного языка в семантическом плане, то рациональнее всего семантизировать его путем эксплицитного определения.

⁸⁶ H.A. Cartledge 1953: 87.

auffassen. Das Übersetzen stellt zunächst nur eine besondere Art der sprachlichen Aktivität dar. Man kann aber erst dann übersetzen, wenn man wenigstens bestimmte Teile⁸⁷ zweier Sprachen beherrscht. Dies ist die wichtigste Vorbedingung des Übersetzens. Die Auffassung, dass das Übersetzen eine Kunst sei, ist wohl damit verbunden, dass man dabei in der Regel nur an das Übersetzen literarischer Texte einer Sprache in literarische Texte einer anderen denkt. Und als literarische Texte werden nur solche gekennzeichnet, welche einen höchst persönlichen, auffallenden und komplizierten Stil aufweisen. Man kann aber auch ganz gewöhnliche Texte aus der alltäglichen Kommunikation übersetzen. Im letzteren Falle wird man kaum von Kunst sprechen können.

(3) Aus dem Obigen kann schon eine erste Folgerung abgeleitet werden: Wenn man Übersetzungsübungen als für den Fremdsprachenunterricht nützlich ansehen sollte, so darf es sich nicht um das Übersetzen literarischer Texte handeln, sondern höchstens um das Übersetzen der Texte alltäglicher Kommunikationsakte. Der Lernende braucht ja nicht die Eigentümlichkeiten der Schriftsprache eines Individuums zu lernen, sondern soll und muss gerade das Allgemeine, das Systemhafte der zu erlernenden Sprache beherrschen.

(4) Das Übersetzen ist aber insofern als Kunst zu betrachten, als wir, wenigstens vorläufig, nicht imstande sind, den Algorithmus des Übersetzens aus einer Sprache in eine andere genau zu beschreiben. Aber wir müssten dann auch das gewöhnliche monolinguale Sprechen im gleichen Maße als Kunst bezeichnen, denn die Algorithmen der Rede, d.h. die Algorithmen der monolingualen Produktion von Texten sind uns ebenfalls nicht bekannt⁸⁸.

(5) Bezüglich der Anwendung der Übersetzung als eines Mittels im Fremdsprachenunterricht lassen sich grundsätzlich vier Standpunkte unterscheiden: a) man verwende kein Übersetzen, b) man verwende das Übersetzen nur als ein Semantisierungsmittel, c) man verwende das Übersetzen nur auf einer höheren Unterrichtsstufe, d) man verwende nur Übersetzen! Die zwei extremen Standpunkte sind ohne Zweifel abzulehnen. Manchmal wird das Übersetzen als ein Mittel empfohlen, mit dessen Hilfe der Lernende die zwischen zwei Sprachen bestehenden Unterschiede kennenlernen soll (so z. B. F. Closset). Das Übersetzen wird sehr oft auch als ein Testmittel angewandt.

(6) Es unterliegt keinem Zweifel, dass man mit Hilfe der Übersetzung den semantischen Kode der zu erlernenden Sprache erschließen kann. Es bestehen jedoch Zweifel, ob man sich der Übersetzung für diese Zwecke bedienen soll. Nun gibt es tatsächlich bestimmte theoretische linguistisch-psychologische Gründe auch für die Ablehnung der Übersetzung als eines Semantisierungsmittels. Es bleibt aber das Argument der Ökonomie des Unterrichts, das für die Anwendung der Übersetzung bei

⁸⁷ Will man z.B. nur „schriftliche“ Texte einer Sprache in „schriftliche“ Texte einer anderen Sprache übersetzen, muss man nicht unbedingt die phonetisch-phonologische Ebene dieser Sprachen beherrschen. Die „mündliche“ Übersetzung geschieht ganz unabhängig von den Schriftkodes der betreffenden Sprachen.

⁸⁸ Vgl. z. B.F. Gruzca 1969.

der Semantisierung spricht. Die zwei übrigen zu Beginn des Aufsatzes erwähnten Semantisierungsverfahren sind manchmal recht umständlich und erlauben es öfters nicht, den Inhalt eindeutig festzulegen. Außerdem ist es oft so, dass die letzteren Verfahren dahin, führen, dass die Lernenden, wie es schon E.P. Schubin⁸⁹ ganz richtig beobachtet hat, z.B. das zu semantisierende Wort der Fremdsprache mit dem entsprechenden Wort der Muttersprache im Endergebnis allein zusammenstellen. Es bleibt aber festzulegen, wann und in welchem Maße man sich der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht als eines Semantisierungsmittels bedienen darf. Dabei müsste man zunächst auf Grund konfrontativer Studien die Synonymitätsbeziehungen zwischen den Einheiten der betreffenden Sprache untersuchen und bestimmen.

(7) Die Semantisierung wird von den Fremdsprachenmethodikern meist so aufgefasst, als ob es sich dabei lediglich um Wortbedeutungen handelte. In der Tat handelt es sich aber grundsätzlich um die Erschließung der Bedeutungen der elementaren syntaktischen Konstituenten, d.h. der Morpheme und erst in einem zweiten Schritt um die Projektion der Wort- und auch der Satzbedeutungen auf der Basis der Morphembedeutungen. Es ist die traditionelle Semantik daran schuld, dass man die Wortbedeutungen in den Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts rückte. Die traditionelle Semantik baute aber ihrerseits auf nicht zutreffenden Vorstellungen bezüglich des Sprachbaus auf.

(8) Die Problematik der Semantisierung im Fremdsprachenunterricht darf nicht auf das bloße Erschließen von Bedeutungen der fremden Sprache eingengt werden. Es müssen, abgesehen davon, zugleich der Bedeutungsbereich und die semantische Junktivität der fremden Einheiten festgelegt oder determiniert werden; semantische Junktivität steht dabei zu der grammatisch-formalen Junktivität im Gegensatz und darf als der semantisch determinierte kontextuelle Verwendungsbereich der betreffenden Einheit interpretiert werden. Im Grunde handelt es sich selbstverständlich um bestimmte Verwendungsbeschränkungen, und man könnte daher auch von semantischer Distribution sprechen. Man formuliert die Beschränkungen meist folgenderweise: Im Kontext $x...y$ sagt man nicht a (z. B. „riecht“) sondern b (z. B. „duftet“).

Bei der Bestimmung der interlingualen Korrespondenzen bezüglich des Bedeutungsbereiches und der semantischen Junktivität der Morpheme u.a. Einheiten dürfen konfrontative Studien behilflich sein.

(9) Wir haben schon oben erwähnt, dass jene, die das Übersetzen auf einer höheren Unterrichtsstufe zugelassen wissen wollen, z. B. nicht präzisieren, in welcher Form das Übersetzen angewandt und was damit gewonnen werden soll. Es ist aber jedenfalls klar, dass sie seine Anwendung nicht auf die Semantisierungsrolle einschränken; d.h., dass ihrer Ansicht nach anhand des Übersetzens auch syntaktische Phänomene unterrichtet werden sollen.

⁸⁹ Э.П. Шувин 1963; siehe auch: А.А. Миролубова/ И.В. Рахманова/ В.С. Цетлин (1967: 305): „Утверждение некоторых методистов, что непосредственная ассоциация иностранного слова с понятием является более коротким путем усвоения слова, остается в большой степени лишь декларацией, так как из практики преподавания известно, что для раскрытия значения слов без помощи перевода требуется большая затрата времени, чем с помощью родного языка учащихся“.

Vom Standpunkt einer behavioristisch fundierten audio-lingualen Methode wäre diese Auffassung wohl abzulehnen, aber wie stellen sich zu ihr die neuerdings auferstehenden kognitiven Methoden? Generell, d.h. für alle Lernenden und für alle Zeiten lässt sich dieses Problem nicht lösen. Es gab und es wird wohl Situationen geben, wo sich das Übersetzen als ein produktives Unterrichtsmittel auch bezüglich syntaktischer Erscheinungen erweisen wird. Übersetzen darf man aber grundsätzlich nur Alltagstexte.

(10) Verfehlt ist die Idee, die Übersetzung als ein konfrontatives Mittel zu verwenden: Erstens sind konfrontative Mittel keine Unterrichtsmittel, und zweitens geht das aus der Konfrontation gewonnene Wissen grundsätzlich den Lernenden nichts an, es dient ja der Aufbereitung des Unterrichtsmaterials.

(11) Als ein Testmittel wird die Übersetzung selbst von jenen verwendet, die sie aus dem sonstigen Unterricht völlig verbannen. Und dies muss am meisten überraschen, denn fasst man das Übersetzen als eine hoch spezialisierte und individuelle Tätigkeit (Kunst) auf, die zunächst gelernt werden muss, so darf man sie auf keinen Fall als ein Testmittel anwenden. Man stellt aber fest, dass selbst bilinguale Personen Schwierigkeiten beim Übersetzen haben, und wendet die Übersetzung trotzdem als ein Testmittel an! Aber sieht man von diesem offensichtlichen Widerspruch ab, so muss man feststellen, dass es sich um ein recht wenig erforschtes Problem handelt. Vorläufig kann man nur so viel sagen, dass auch hier, d.h. bei der Anwendung der Übersetzung als eines Testmittels im Fremdsprachenunterricht sehr vorsichtig vorgegangen werden muss. Es wäre jedenfalls nicht vertretbar, wenn man das, was man nicht unterrichtet hat, testete und für die Unterrichtsprogression und – regression maßgebend machen wollte.

(12) Es ist heute schon genügend klar, dass das Übersetzen gewisse Funktionen im Fremdsprachenunterricht zu erfüllen hat. Zunächst ist dabei auf die Semantisierungsrolle zu verweisen. Es bleibt aber eine ganze Reihe von noch unbeantworteten Fragen. Sie lassen sich aber erst dann befriedigend beantworten, wenn die Ergebnisse entsprechender didaktischer Experimente und linguistischer Forschungen vorliegen. Es muss überhaupt festgestellt werden, dass man vorläufig in der Diskussion um die Verwendung des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht nur wenig wissenschaftlich getestete Argumente vorfinden kann. Die Frage bedarf also weiterer Forschungen.

Bibliographie

Abbé D. van 1965, *Audiolingual methods in modern language teaching*, In: B. Dutton (Hg.), *Guide to modern language teaching methods*. London.

Bielajew B.W. 1969, *Zarys psychologii nauczania języków obcych*. Warszawa

Brooks N. 1960, *Language and Language Learning. Theory and Practice*. New York/Burlingame.

Cartledge H.A. 1953, *Teaching without Translating*, In: *English Language Teaching*, Spring.

Catford J.C. 1965, *A Linguistic Theory of Translation*. London.

- Catford J.C. 1967, *Translation and Language Teaching*, In: *Linguistic Theories and Their Application*, ed. by the Council for Cultural Co-Operation, AIDELA (Strasbourg), 125–146.
- Closset F. 1965, *Didaktik des neusprachlichen Unterrichts*. München.
- Gauger H.-M. 1969, *Die Semantik in der Sprachtheorie der transformationellen Grammatik*, In: *Linguistische Berichte* 1, 1969, 11–24.
- Grucza F. 1967, *Metasprachen, Kodematik, Fremdsprachenunterricht*, In: *Glottodidactica* II, 11–20.
- Grucza F. 1969, *Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*, In: *Glottodidactica* III/IV, 83–91.
- Grucza F. 1970, *Sprachliche Diakrise im Bereich der Ausdrucksebene des Deutschen. Beiträge zur allgemeinen Sprachtheorie*. Poznań.
- Jespersen B.O. 1947, *How to teach a foreign language*. London.
- Katz J.J. 1906, *The Philosophy of Language*. New York.
- Lado R. 1964, *Language Teaching. A Scientific Approach*. New York etc.
- Leont'ev A.A. 1969, *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*. Москва.
- Morgan B.Q. 1959, *A Critical Bibliography of Works on Translation*, In: *On Translation* (= *Harvard Studies in Comparative Literature* 23). Cambridge, Mass.
- Moulton W.G. 1966, *A Linguistic Guide to Language Learning*. Menasha, Wisc.
- Palmer H.E. 1917, *The Scientific Study and Teaching of Languages*. New York.
- Rachmanow I.W./ W.S. Cetlin/ A.A. Miroljubow 1967, *Obszczaja mietodika obuczzenija inoslranym jazykam w sriedniej szkole*. Moskwa.
- Stevens P.I. 1965, *Papers in Language and Language Teaching*. London.
- Stscherba У.Л. 1947, *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*, Москва-Ленинград.
- Szubin E.P. 1963, *Osnownyje principy mietodiki obuczzenija inoslranym jazykam*. Moskwa.
- Titone R. 1968, *Teaching Foreign Languages*. Washington.
- Беляев Б.В. 1964, *Психологические основы усвоения лексики иностранного языка*, Москва.
- Беляев Б.В. 1965, *Очерки по психологии обучения иностранным языкам* (2. umgearbeitete und ergänzte Auflage). Москва.
- Шубин Э.Г. 1963, *Основные принципы методики обучения иностранным языкам*. Москва.

Nauczanie języków obcych a tłumaczenie⁹⁰

1.

Jeśli w niniejszych rozważaniach będzie mowa np. o syntaktycznych, semantycznych regułach lub innych faktach językowych, to chodzić będzie zasadniczo o zjawisko z zakresu płaszczyzny rzeczywistości językowej, a nie o zjawiska z zakresu rzeczywistości lingwistycznej (gramatycznej). Zakres rzeczywistości lingwistycznej (= lingwistyczny model języka) nie może być w żadnym wypadku utożsamiany z rzeczywistością językową⁹¹. Przy uczeniu się języka w ogóle, a tym samym również przy uczeniu się języka obcego chodzi o przyswojenie sobie rzeczywistości językowej. Informacje z zakresu rzeczywistości lingwistycznej mają natomiast umożliwić przyswojenie sobie danego języka (lub jego fragmentów) w sposób optymalny. Przy uczeniu się języka obcego nie powinno i nie może chodzić o przyswojenie sobie lingwistycznego modelu danego języka. Modele lingwistyczne stanowią określone hipotezy naukowe dotyczące języka jako przedmiotu, które jako takie w ekstremalnych przypadkach mają jedynie wartość heurystyczną.

2.

Nauczyć się języka oznacza m. in. opanować jego komponentę semantyczną. Uczący się musi zatem w procesie uczenia się przyswoić sobie reguły interpretacji semantycznej syntaktycznego ciągu znaków, to znaczy, że uczący się musi poznać elementarne znaczenia elementarnych składników syntaktycznych (morfemów) i reguły projekcji znaczenia słów, zdań itd. na podstawie znaczeń elementarnych⁹² i to bądź jedynie w sensie pasywnym, bądź zarówno w sensie pasywnym, jak i aktywnym. Mówiąc krótko, uczący się musi przyswoić sobie semantyczny kod (przyporządkowania). To samo powiedzieć można również o kodzie artykulacyjnym, syntaktycznym formacji i transformacji itd. Z punktu widzenia nauczania języków obcych niezbędne jest przy tym oddzielenie kodu semantycznego od innych składników języka, a to dlatego, że różni się on od nich zasadniczo z punktu widzenia akwizycyjnego. Przyswojenie semantycznego kodu języka jest możliwe tylko w sposób metajęzykowy, przyswojenie natomiast innych kodów odbywa się w zasadzie na płaszczyźnie przedmiotowej.

2.1.

Istnieją zasadniczo trzy rodzaje operacji metajęzykowych, za pomocą których można rozszyfrować semantyczny kod opanowywanego języka⁹³:

⁹⁰ Oryginał: *Nauczanie języków obcych a tłumaczenie*, (w:) F. Gucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*. Warszawa 1979, 314–326. (tłum. P. Fedak).

⁹¹ Bliżej na temat tego rozróżnienia: F. Gucza 1970: 40 i n.

⁹² Por. np. J. Katz 1966: 151 i n. Reguły projekcji należy oczywiście rozumieć w ten sposób, że implikują one zasadę „całościowości”; por. np. H.-M. Gauger 1969: 11 i n.

⁹³ Dokładniej na ten temat: F. Gucza 1967.

- A. poprzez bezpośrednio przedstawienie desygnatów znaków⁹⁴,
- B. poprzez tłumaczenie wewnątrzjęzykowe tj. podanie synonimicznych semantycznie kongruentnych znaków lub ciągów znaków tego samego języka,
- C. poprzez tłumaczenie międzyjęzykowe tj. podanie synonimicznych (semantycznie kongruentnych) znaków lub ciągów znaków języka ojczystego lub innego już rozszyfrowanego języka. Są to jednocześnie operacje, za pomocą których można przekazać kod semantyczny w procesie nauczania danego języka obcego. Kod semantyczny języka ojczystego jest naturalnie opanowywany wyłącznie za pomocą dwóch pierwszych operacji metajęzykowych. Przy tym tłumaczenie metajęzykowe czyli operacja metajęzykowa *sensu stricto* odgrywa najważniejszą rolę zarówno w procesie nauki języka ojczystego jak i nauki języka obcego.

Operacja tłumaczenia międzyjęzykowego może być zatem wykorzystana dopiero w procesie uczenia się języka obcego. Tłumaczenie jako środek interpretacji semantycznego kodu języka może tylko wtedy być skutecznie wykorzystane, jeśli uczący się w wystarczającym stopniu opanował uprzednio kod semantyczny innego, tj. na ogół ojczystego języka.

3.

Z punktu widzenia metodyki bez wątpienia najbardziej godne zalecenia w procesie nauczania jest tłumaczenie wewnątrzjęzykowe. Nie można jednak z punktu widzenia metodycznego niczego zarzucić rozszyfrowaniu kodu semantycznego drogą bezpośredniego wskazywania desygnatów. Ostatni sposób postępowania jest jednak bardzo ograniczony, ponieważ nie da się go właściwie wcale zastosować do np. desygnatów abstrakcyjnych. Poza tym w praktyce dydaktycznej bywa on często dość kłopotliwy.

Natomiast przeciwko korzystaniu z tłumaczenia międzyjęzykowego jako środka w nauczaniu języków obcych tzw. „nowoczesna” metodyka nauczania języków obcych zaprotestowała prawie jednogłośnie. Tłumaczenie zostało określone jako najważniejszy składnik „tradycyjnej” (tj. wstecznej) metodyki i jako takie „nowoczesna” metodyka pragnęła je na wsze czasy kategorycznie usunąć poza nawias. Przy oskarżeniu tłumaczenia jako środka nauczania języków obcych nie zdołano jednak wyjść na ogół poza całkiem ogólnikowe i powierzchowne argumenty.

To radykalne stanowisko jest jednak stosunkowo zrozumiałe z punktu widzenia pionierów nowoczesnej metodyki nauczania języków obcych, którzy przecież usiłowali przeciwstawić się panującym wówczas prawie powszechnie klasyczno-średnio-wiecznym metodom tłumaczeniowym⁵. Za właściwych pionierów nowoczesnej metodyki nauczania języków obcych trzeba przy tym uznać z jednej strony M.D. Berlizfa, F. Gouin’a i in., którzy w latach siedemdziesiątych XIX stulecia rozwinęli praktyczne, tzw. bezpośrednie, metody nauczania, a z drugiej strony znanego fonetyka W. Yietora, ponieważ był on autorem pierwszego naukowego uzasadnienia owych nowych metod. Ale trzeba tu wymienić również takich uczonych jak np. H. Sweety,

⁹⁴ Poprzez pokazanie ich, pokazanie ich obrazów itp.

P. Passy, H.E. Palmer. Dzisiaj można jednak uznać, że przynajmniej w ogólnych założeniach przewyżnione zostało także ekstremalne podejście antytradycyjalne, tzn. przede wszystkim fundowane behawiorystycznie, pochodzące głównie ze szkół amerykańskich, teorie leżące u podstaw tzw. metod audio-lingwalnych. Teorie kognitywnego uczenia się (*cognitive code learning theories*) zyskują coraz więcej zwolenników; istotną rolę odgrywa przy tym mentalistycznie fundowana transformacyjno-generatywna teoria przyswajania języka.

W obliczu powyższych faktów warto podjąć na nowo próbę analizy problemu tłumaczenia jako środka w nauczaniu języków obcych. Problem tłumaczenia jest w każdym razie znacznie bardziej skomplikowany, niżby to się mogło zrazu wydawać, a na postawione pytanie nie da się odpowiedzieć ani prostym „tak” ani prostym „nie”.

4.

Wilhelm Viëtor zajął się publicznie – jak ogólnie wiadomo – problemami tradycyjnego nauczania języków obcych w wydanej w roku 1882 broszurze *Der Sprachunterricht muss umkehren: ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem?*⁹⁵ w której ostro polemizował z zasadami metod tłumaczeniowych. Jest to broszura, w której znajduje się owo słynne zdanie: „Das Übersetzen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht” („Tłumaczenie jest sztuką, która szkołę nic nie obchodzi”). Bardzo zdecydowanie wystąpił przeciw korzystaniu z tłumaczenia jako środka nauczania języków obcych również O. Jespersen^{96,97}. Ale nie wszyscy zwolennicy metody naturalnej czy bezpośredniej zajęli takie samo stanowisko w sprawie tłumaczenia jako środka w nauczaniu języków obcych. Henry Sweet pisał np. we wprowadzeniu do opublikowanego w roku 1899 znanego dzieła: *The Practical Study of Languages*⁹⁸: „Zgadzam się z kontynentalnymi reformatorami potępiającymi praktykę pisania ćwiczeń i używania metod apriorycznych takich jak metoda Ahnā, nie przyłączam się do ich potępienia tłumaczenia i używania gramatyki”. Również Harald E. Palmer daleki był od absolutnego wyklęcia tłumaczenia; jako pierwszy podjął on przy tym próbę dość głębokiej analizy roli tłumaczenia w nauczaniu języków obcych. Już w pracy *The Scientific Study and Teaching of Languages* rozpoznał on – jak to teraz widzę – wszystkie trzy wyżej w pkt. 2.1. wymienione sposoby interpretacji semantycznego kodu języka obcego. W sumie wymienia on jednak cztery rodzaje, jak to nazywa, *semantizing*. Dosłownie pisze on: „Są cztery różne sposoby czy też techniki przekazywania uczniowi znaczenia określonej jednostki:

- a) przez skojarzenie materialne, tj. przez skojarzenie jednostki z tym, co ona de-sygnuje;
- b) przez tłumaczenie, tj. przez skojarzenie jednostki z ekwiwalentną jednostką w języku ojczystym;

⁹⁵ Rozszerzone wydanie tego polemicznego dzieła ukazało się w Lipsku w 1905 r.

⁹⁶ Na temat historii nauczania języków obcych por. R. Titone 1968; D. Van Abbé 1965: 85 i n.

⁹⁷ Por. np. O. Jespersen 1947.

⁹⁸ Nowsze wydanie: Londyn 1964; R. Titone 1968: 48 pisze: „Książka Sweeta *The Practical Study of Languages* może być uznana za pierwsze zwięzłe, systematyczne przedstawienie metodyki nauczania języków obcych”.

- c) przez definicję, tj, przez skojarzenie jednostki z jej definicją lub parafrazą (tj. jej ekwiwalentem polilogicznym);
- d) przez kontekst, tj. dając przykłady jej użycia”⁹⁹.

Co do czwartego rodzaju, to myli się on jednak: nie chodzi tu o żaden szczególnie sposób semantyzacji. Poprzez kontekst determinowany jest desygnat. Znaczenie jednostki jest tym sposobem ustalane w przybliżeniu, dana jednostka nie jest bowiem w tym wypadku kojarzona bezpośrednio lecz „kontekstowana” z „tym, co ona desygnuje”. Chodzi tu zatem w zasadzie o odmianę rodzaju a.

Palmer słusznie zatem wskazał na tłumaczenie jako środek rozszyfrowywania znaczenia; słusznie też domagał się dopuszczenia w tej roli tłumaczenia w nauczaniu języków obcych. Wydaje się nawet, że traktował on tłumaczenie jako najlepszą metodę „semantyzacji”. Pisze on mianowicie: „Tłumaczenie jest bardziej bezpośrednim sposobem przekazania znaczenia jednostki niż podanie definicji i, *a forliuri*, bardziej bezpośrednim sposobem niż posłużenie się kontekstem”¹⁰⁰. Nieco dalej mówi on jednak: „Nie można przyjąć żadnej niezmiennej i łatwej w użyciu reguły na temat sposobu przekazywania znaczenia jednostek: każdy sposób może być w różnych sytuacjach lepszy od innych”¹⁰¹. W każdym razie sądzę, że najważniejsza rola przy semantyzacji przypada wewnątrzjęzykowemu definiowaniu (wewnątrzjęzykowemu tłumaczeniu), ponieważ jest to naturalny sposób rozszyfrowywania i przekazywania semantycznych kodów. Tą drogą ludzie przyswajają sobie semantyczny kod języka ojczystego. Mimo to całkowicie zgadzam się z następującym twierdzeniem H.E. Palmera: „Wyłączenie tłumaczenia jako regularnego sposobu przekazywania znaczenia jednostek jest nieekonomiczną i nienaturalną zasadą”¹⁰².

Wywody Palmera są niewątpliwie pewnym punktem szczytowym w ocenie roli, którą przypisuje się tłumaczeniu w nauczaniu języków obcych. Stosunkowo dokładnie określił on udział, jaki tłumaczenie może i powinno mieć w procesie nauczania języków obcych. Przed Palmerem już np. H. Sweet zajął umiarkowane stanowisko w sprawie tłumaczenia, a później także inni autorzy reprezentowali podobny punkt widzenia. Wystarczy w tym związku wymienić takich chociażby znanych uczonych, jak François Closset, Adolf Bohlen i inni, ale nikomu nie udało się tak precyzyjnie i lingwistycznie trafnie sformułować swego stanowiska jak to uczynił Palmer. Na ogół zadowalano się bowiem ogólnym, kompromisowym stwierdzeniem, że tłumaczenie może być stosowane „im richtigen Stadium der Spracherlernung”¹⁰³ („na właściwym etapie nauki języka”). Pytanie: Kiedy osiąga się właściwy etap nauki języka? – pozostawiono jednak bez odpowiedzi. Nie chciano całkowicie wykluczać tłumaczenia z nauczania, ale nie wiedziano jednocześnie jaki cel ma być osiągnięty dzięki zastosowaniu tłumaczenia jako środka w nauczaniu i właśnie dlatego nie wykraczano

⁹⁹ H.E. Palmer 1968: 49.

¹⁰⁰ H.E. Palmer 1968: 55.

¹⁰¹ H.E. Palmer 1968: 66.

¹⁰² H.E. Palmer 1968: 60.

¹⁰³ F. Closset 1965: 94.

poza bardzo ogólne wyobrażenia. F. Closset np. wypowiedział się na ten temat następująco: Tłumaczenie „może być korzystne jako środek wyraźniejszego ukazania istniejących często pomiędzy dwoma językami subtelnych różnic w obrazie świata, w strukturze zdania, w idiomatyce i w ogóle w możliwościach wyrażeniowych. Poza tym może się ono okazać pomocne jako pewny środek kontroli rzeczywiście posiadanych wiadomości”¹⁰⁴.

Za pomocą tłumaczenia mają być zatem z jednej strony zaakcentowane kontrasty i to na wszystkich płaszczyznach, zarówno w zakresie treści jak i wyrażenia, z drugiej strony tłumaczenie zaleca się jako środek testowania. To co ma być testowane za pomocą tłumaczenia nie zostało jednak sprecyzowane jednoznacznie.

Obie te funkcje przypisują tłumaczeniu prawie wszyscy zwolennicy metodycznego kompromisu w nauczaniu języków obcych, którego istota polega na uznaniu ograniczonej roli tłumaczenia. Ale w przeciwieństwie do H.E. Palmera, który rolę tłumaczenia ograniczył do zakresu treści, przypisuje mu się tu – podobnie jak to czynili przedstawiciele ekstremalnej metody tłumaczeniowej – również pewną funkcję w odniesieniu do płaszczyzny wyrażeniowej (np. struktury zdania). O ile jednak ekstremalna metodyka tłumaczeniowa redukowała całą naukę języka obcego do „tłumaczenia, którym należy się posługiwać mechanicznie” („mechanisch zu handhabende Übersetzung”¹⁰⁵), to w ramach metody kompromisowej tłumaczenie jest traktowane jako środek częściowy, a mianowicie przede wszystkim jako środek porównawczy.

5.

Nowy etap w metodyce nauczania języków obcych, który rozpoczął się około roku 1940 w USA od programowanej i merytorycznej „lingwistyzacji” metodyki nauczania języków obcych na bazie deskryptywizmu, nie przyniósł zrazu, jeśli chodzi o rolę tłumaczenia w nauczaniu języków obcych, zasadniczo nic nowego. Lingwiści amerykańscy zajęli w sprawie tłumaczenia na ogół bardzo ekstremalne stanowisko, podobne do stanowiska W. Viëtora.

Robert Lado np. pisał na temat metody tłumaczeniowej i samego tłumaczenia: „Tłumaczenie jako klasa pewnych aktywności było błędnie identyfikowane z rozumieniem, mówieniem, czytaniem i pisanem, które są całkiem odmiennymi sprawnościami i winny być przyswajane jako takie”¹⁰⁶. I nieco dalej: „Tłumaczenia można bronić jako wartościowej sprawności samej w sobie, ale nie jako środka zastępującego ćwiczenia języka bez odwoływania się do tłumaczenia”¹⁰⁷. Jako najważniejszy środek w nauczaniu języków obcych lingwiści amerykańscy uznali tzw. *pattern drill*.

Odwołanie się do lingwistycznych teorii języka pozwoliło jednak z jednej strony lepiej poznać istotę tłumaczenia, a z drugiej strony lepiej uzasadnić odrzucenie tłumaczenia jako środka w nauczaniu języków obcych. R. Lado uzasadnił swoje stanowisko, które *nota bene* można uznać za typowe dla deskryptywistów i ich zwolenników

¹⁰⁴ F. Closset 1965: 94.

¹⁰⁵ F. Closset 1965: 15.

¹⁰⁶ R. Lado 1964: 4.

¹⁰⁷ R. Lado 1964: 4.

tj. przedstawicieli tzw. metody audio-lingwalnej, w sposób następujący: „Tłumaczenie nie zastąpi ćwiczenia języka. Argumenty na rzecz takiego twierdzenia są następujące:

- a) niewiele wyrazów, jeśli w ogóle takie istnieją, jest w pełni ekwiwalentnych w jakichkolwiek dwóch językach,
- b) uczeń myśląc, że wyrazy są ekwiwalentne, błędnie zakłada, iż jego tłumaczenie da się zastosować do takich samych sytuacji jak w oryginale i w rezultacie robi błędy, i
- c) tłumaczenie słowo w słowo daje nieprawidłowe konstrukcje¹⁰⁸.

Przerywam w tym miejscu wyjaśnienia R. Lado, ponieważ godne uwagi wydaje mi się, że F. Closset zaleca tłumaczenie jako środek dla wyraźniejszego ukazania (*Verdeutlichung*) międzyjęzykowych różnic, a R. Lado odrzuca je właśnie dlatego, że istnieją różnice językowe, że często wyrazy nie są ekwiwalentne. R. Lado podaje jednak również i inne przyczyny: „Z psychologicznego punktu widzenia proces tłumaczenia jest bardziej skomplikowany niż różniący się od mówienia, i w ogóle niepotrzebny do mówienia, rozumienia tekstów mówionych, czytania lub pisania. Ponadto dobrego tłumaczenia nie da się osiągnąć bez doskonałej znajomości języka obcego. (...) Osoby bilingwalne, które osiągnęły umiejętność doskonałego używania obu języków nie tłumaczą używając któregośkolwiek z nich. Mówi się, że nabyli oni dwa systemy językowe współrzędnie. Tłumaczenie natomiast rozwija podrzędną, niezwykle skomplikowaną, funkcjonalną organizację języka obcego. Brak jest wystarczających danych przemawiających za lub przeciw stosowaniu tłumaczenia do przekazywania znaczenia tego, czego się uczy, lub do sprawdzania rozumienia¹⁰⁹. Podobny punkt widzenia reprezentują również inni lingwiści amerykańscy, np. Nelson Brooks¹¹⁰, Wiliam G. Moulton¹¹¹ i inni. Wszyscy zwolennicy podejścia lingwistycznego (*linguistic approach*) w nauczaniu języków obcych ostrzegają przed stosowaniem tłumaczenia. Obawiają się oni, że tłumaczenie w rezultacie wzmocni interferencję języka ojczystego i w ten sposób może u uczącego się wywołać pomieszanie struktur języka ojczystego i języka obcego.

6.

G.W. w ostatnim czasie rolę tłumaczenia w nauczaniu języków obcych szerzej zajmowali się przede wszystkim J.G. Catford¹¹² i B.W. Bielajew¹¹³. Obydwaj opowiedzieli się za częściowym stosowaniem tłumaczenia w nauczaniu języków i obcych. Jeśli jednak chodzi o szczegóły, to pomiędzy ich poglądami istnieją poważne różnice.

¹⁰⁸ R. Lado 1964: 53.

¹⁰⁹ R. Lado 1964: 54.

¹¹⁰ N. Brooks 1960.

¹¹¹ W.G. Moulton 1966.

¹¹² J.C. Catford 1967; por. J.C. Catford 1965.

¹¹³ B.W. Bielajew 1969; szczególnie rozdz. 11 „Tłumaczenie w procesie nauczania języka obcego”; por. także B.W. Bielajew 1964.

6.1.

J.C. Catford pisze wprawdzie słusznie, że: „To nie tłumaczenie samo w sobie jest niebezpieczne, lecz nieprawidłowe używanie tłumaczenia lub używanie złego tłumaczenia. Podstawową wadą starej i zdyskredytowanej metody „gramatyczno-tłumaczeniowej” nie było to, że używano tłumaczenia, ale że używano go źle”¹¹⁴. Niestety również Catford nie powiedział co to znaczy w sposób właściwy posługiwać się tłumaczeniem w nauczaniu języków obcych. W gruncie rzeczy nie wychodzi on poza płaszczyznę znanych, w dużej mierze ogólnych stwierdzeń. Pisze on np. „Tłumaczenie może być i jest używane w klasie dla różnych celów, takich jak (i) początkowa prezentacja znaczeń, (ii) utrwalanie materiału przy pomocy ćwiczeń tłumaczeniowych, (iii) dla testowania postępów w nauce”¹¹⁵. Nie ogranicza on zatem roli tłumaczenia do rozszyfrowywania znaczenia; dodatkowo chciałby posługiwać się tłumaczeniem także przy wyróżnianiu i porządkowaniu materiału do nauki.

Catford opowiedział się zatem za przyznaniem tłumaczeniu w nauczaniu języków obcych całkiem zasadniczej roli. Tym bardziej zaskakuje końcowy odcinek jego rozprawy: „Podsumowując opinie wyrażone w publikacjach na temat tłumaczenia w ciągu ostatnich 2 tysięcy lat. B.Q. Morgan pisze: Dobre tłumaczenie wymaga zarówno znajomości języka obcego (i świata) jak i sprawności w używaniu języka ojczystego. Zatem tłumacz musi osiągnąć wysoki poziom w obu zakresach. Zgadzam się z powyższym całkowicie, jak to wynika z tego co powiedziałem uprzednio. Morgan pisze dalej: Jest ogólnie przyjęte, że tłumaczenie jest w takim samym stopniu sztuką jak napisanie oryginalnego utworu...”¹¹⁶. Tłumaczenie jest sztuką – to prawda”¹¹⁷. Ale mimo to Catford chce się nim posługiwać jako środkiem w nauczaniu języków obcych. Nie wyjaśnia jednak czytelnikowi, jak pogodzić jedno z drugim. A wiemy przecież, że od czasu Viëtorra główne ataki na korzystanie z tłumaczenia w nauczaniu języków obcych wywodziły się właśnie z poglądu, że tłumaczenie jest sztuką. Typowa dla stanowiska przeciwników tłumaczenia jest argumentacją H.A. Cartledge’a: „Sztuka tłumaczenia jest wielką i trudną sztuką, a zadanie tłumacza jest zadaniem bardzo odpowiedzialnym. Aby wykonać je zadowalająco musi on osiągnąć pewną kombinację właściwości. Musi on umieć doskonale posługiwać się obu językami, którymi pracuje. Musi on mieć pełny wgląd w myśl autora, którego słowa tłumaczy oraz jasne zrozumienie, co wyrazy te same przez się znaczą. Musi on mieć również w wy-

¹¹⁴ J.C. Catford 1967: 140; inny lingwista brytyjski P. D. Strevens posunął się jeszcze dalej i napisał: „Nie jest prawdą, że nikt nie nauczył się języka obcego za pośrednictwem tej metody, polegającej przede wszystkim na przyswajaniu sobie reguł gramatycznych oraz ćwiczeniach tłumaczeniowych z i na język obcy. W każdym razie nie ma „poprawnych” i „złych” sposobów nauczania języka. Ale współcześni myśliciele uważają, że inne metody są ogólnie bardziej efektywne, bardziej błyskawiczne i bardziej relevantne z punktu widzenia zmienionych zadań w tym zawodzie”.

¹¹⁵ J.C. Catford 1967: 140.

¹¹⁶ B.Q. Morgan 1959: 273.

¹¹⁷ J.C. Catford 1967: 145 i n.

sokim stopniu rozwinięte zdolności literackie, aby tłumaczyć bez zniekształceń i niezgrabności wyrażeniowych”¹¹⁸. Jeszcze ostrzej sformułowane jest następujące twierdzenie H.A. Gartledge’a: „... tłumaczenie jest najtrudniejszym ćwiczeniem językowym, które nie powinno być stosowane zanim nie opanuje się innych”¹¹⁹. W stosunku do tego rodzaju argumentów wytaczanych przez przeciwników tłumaczenia J.C. Catford nie zajmuje żadnego stanowiska. Natomiast przeciwko jego poglądom zdecydowanie wystąpili Culioli i Girard. „Jesteśmy przekonani – pisze np. Girard – że nie tylko fakt, że się źle tłumaczy jest niebezpieczny, lecz że tłumaczenie samo w sobie jest niebezpieczne”¹²⁰. Girard wychodzi od behawiorystycznego rozumienia języka jako zachowania i dlatego podkreśla podobnie jak np. R. Lado, że „podczas nauki języka obcego uczeń musi walczyć z nawykami, które ma wyrobione w języku ojczystym (fonologicznymi, gramatycznymi, leksykalnymi i pozajęzykowymi)”¹²¹. Aby osłabić interferencję języka ojczystego w nauce należy wyeliminować go również jako pośrednika „Między pojęciem i jego wyrażeniem w języku nr 2”¹²². Znaczenia powinny być z zasady przekazywane za pomocą bezpośredniego wskazania desygnatów. Pomagać winny przy tym środki techniczne, zwłaszcza filmy. Ale Girard mówi wprawdzie: „Twierdzimy, że tłumaczenie powinno być całkowicie zakazane w początkujących klasach” jednak zaraz dodaje: „Jesteśmy przekonani, że na poziomie najbardziej zaawansowanym staje się ono natomiast niezwykle użytecznym ćwiczeniem (zarówno tłumaczenie na język obcy jak i na ojczysty)...”¹²³.

6.2.

B.W. Bielajew polemizuje zarówno z metodą tłumaczeniową, jak i z metodą bezpośrednią¹²⁴. Obydwa stanowiska uważa on za błędne. Nie jest on jednak lingwistą lecz psychologiem i dlatego pragnie wprowadzić do dyskusji argumenty psychologiczne. Nie udało mu się jednak nie pomieszać argumentów psychologicznych i argumentów lingwistycznych. Jego punkt widzenia, jeśli chodzi o rolę tłumaczenia w nauczaniu języków obcych, można zilustrować za pomocą dwóch następujących cytatów: „Reasumując, dochodzimy do wniosku, że stosowanie tłumaczenia jako podstawowego środka nauczania języków obcych (w celu semantyzacji wyrazów, rozumienia postrzeganej mowy, kontroli tego rozumienia, gdy więc przekład przekształca się, innymi słowy, w podstawową metodę nauczania) jest absolutnie bezcelowe. Tłumaczenie w tym przypadku nie sprzyja, lecz przeszkadza opanowaniu języka obcego”¹²⁵.

¹¹⁸ H.A. Cartledge 1953: 86.

¹¹⁹ H.A. Cartledge 1953: 86.

¹²⁰ Girard, *Linguistic Theories and Their Applications*, s. 149.

¹²¹ Girard, *Linguistic Theories...*, s. 149.

¹²² Girard, *Linguistic Theories...*, s. 149.

¹²³ Girard, *Linguistic Theories...*, s. 149.

¹²⁴ B.W. Bielajew 1969; Od mniej więcej 1930 r. w nauczaniu języków obcych w Związku Radzieckim panowała prawie wyłącznie metoda tłumaczeniowa. Metoda bezpośrednia zyskała na znaczeniu dopiero w ostatnim dziesięcioleciu. Wielkim zwolennikiem metody tłumaczeniowej był znany rosyjski językoznawca L.V. Szczerba, por. jego książkę: *ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ. ОБЩЕЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ* (1947); Na temat krytyki poglądów L.V. Szczerby por. E.P. 1963.

¹²⁵ B.W. Bielajew 1969: 200.

A nieco wcześniej stwierdził on: „Do tłumaczenia należy się uciekać tylko wtedy, gdy uczeń rzeczywiście w żaden inny sposób nie może zrozumieć danego wyrażenia obcojęzycznego. Wówczas jednak lepiej jest stosować tzw. przekład dosłowny, który doskonale ułatwia nie tylko rozumienie myśli, ale także uchwycenie osobliwości myślenia w języku obcym. Co prawda, tłumaczenia dosłowne często są „chropowate”, ale za to przyuczają uczniów do myślenia w języku obcym i sprzyjają rozwijaniu wyuczucia językowego”¹²⁶. Bielajew ogranicza zatem rolę tłumaczenia w nauce języków obcych zasadniczo do semantyzacji, którą dopuszcza jednak tylko wtedy, kiedy za pomocą innych metod nie da się rozszyfrować znaczenia. B.W. Bielajew odrzuca także tłumaczenie jako środek testowania, a jak wyobraża sobie semantyzację w nauczaniu języków obcych szczegółowo przedstawia we wspomnianej już książce: *Psychologiczeskije osnovy uswojenija leksiki inostrannogo jazyka*.¹²⁷

7.

Przejdźmy teraz do podsumowania wyników tego krótkiego przeglądu i uzupełnijmy dotychczasowe uwagi, a także spróbujmy z nich wyciągnąć kilka wniosków. Mimo, że reprezentujemy stanowisko nieco inne niż cytowany już H.A. Cartledge, możemy w pełni zgodzić się z jego następującą wypowiedzią: „Nie jest celem tego artykułu zalecenie jakiegokolwiek jednej niezmiennej metody nauczania języków, bezpośredniej czy innej. Metody są zbyt często ostatnią deską ratunku tych, którzy żadnej metody nie stosują. Nauczanie jest najbardziej subiektywnym zajęciem: pięćdziesięciu różnych nauczycieli może z powodzeniem nauczać na pięćdziesiąt różnych sposobów. Ponadto warunki nauczania różnią się tak bardzo w różnych klasach i w różnych krajach, że byłoby wielkim błędem rekomendowanie jakiegokolwiek uniwersalnej ustalonej metody. Natomiast trzeba, by nauczyciele języków jasno zdawali sobie sprawę, co jest ich celem: nauczyć języka obcego, a nie nauczyć swych uczniów myślenia o nim w terminach ich języka ojczystego”¹²⁸. Uważamy zatem, że wszystkie środki, które są skuteczne winny być dopuszczone w nauczaniu języków obcych. Jeśli zaś chodzi o tłumaczenie, to w szczególności stwierdzić należy, co następuje:

¹²⁶ B.W. Bielajew 1969: 197.

¹²⁷ W ogólnych zarysach zgadza się on z H. Palmerem; na s. 120 przedstawia swój punkt widzenia następująco: „Jeżeli wyraz języka obcego wyraża dokładnie pojęcie, które wyraża także wyraz języka ojczystego, to najlepszym sposobem objaśniania jego znaczenia jest przekład (jednowyrazowy); jeżeli jednak pojęcie wyrażane wyrazem języka obcego nie jest całkiem identyczne z pojęciem wyrażanym wyrazem języka ojczystego, to racjonalniejszym sposobem semantyzacji jest wielowyzrazowe objaśnienie odpowiadającego mu pojęcia”. Na temat tego poglądu B.W. Bielajewa wypowiedział się niedawno A.A. Leontiew w swojej książce: *„Psycholingwistickije jedinicy i porozhdame rzeczewogo wyskazywanija (1969)*. Sądzi on, że powyższą tezę Bilujewa należałoby sformułować w sposób następujący: „Jeżeli wyraz języka obcego zgadza się co do przedmiotowego odniesienia z wyrazem języka obcego lub ogólniej, oznacza tę samą klasę przedmiotów lub zjawisk rzeczywistości, to na pierwszym etapie jego przyswajania najlepszym sposobem objaśnienia jego semantycznej treści jest jednowyrazowe tłumaczenie; jeżeli jednak postawimy przed uczącym się bardziej złożone zadanie, niż zwykle rozumienie nieskomplikowanego tekstu, metoda ta jako optymalna wymaga jeszcze specjalnego uzasadnienia. Jeżeli natomiast dany wyraz języka obcego w semantycznym planie różni się od wyrazu języka ojczystego, to bardziej racjonalnym sposobem semantyzacji jest droga eksplicytnego określenia”.

¹²⁸ H.A. Cartledge 1953: 87.

(1) Mniej więcej od W. Viëtora tłumaczenie uważa się prawie jednomyślnie za sztukę. Niektórzy chcą je mimo to wykorzystać, przynajmniej częściowo, w nauczaniu języków obcych. Przy czym na ogół podkreśla się, że tłumaczenie winno być wprowadzane na „najbardziej zaawansowanym poziomie” („most advanced level”). Brak jednak wskazówek, na czym poziom ten polega.

(2) Moim zdaniem nie we wszystkich przypadkach można traktować tłumaczenie jako sztukę. Tłumaczenie jest przede wszystkim specyficznym rodzajem aktywności językowej. Tłumaczyć można dopiero wtedy, gdy się opanowało co najmniej pewne elementy¹²⁹ dwóch języków. Jest to najważniejszy warunek tłumaczenia. Pogląd, że tłumaczenie jest sztuką, jest zapewne związany z faktem, że myśli się tu z reguły o tłumaczeniu tekstów literackich jednego języka na teksty literackie drugiego języka. A za teksty literackie uważa się takie teksty, które mają wysoce osobisty, charakterystyczny i skomplikowany styl. Ale można przecież tłumaczyć również całkiem zwyczajne teksty z zakresu komunikacji potocznej. W tym ostatnim wypadku trudno mówić o sztuce.

(3) Z powyższego można już wyciągnąć pierwszy wniosek: Jeśli chce się uznać ćwiczenia tłumaczeniowe za pożyteczne w nauczaniu języków obcych, to nie może być mowy o tłumaczeniu tekstów literackich, lecz co najwyżej o tłumaczeniu tekstów z zakresu komunikacji potocznej. Uczący się nie musi bowiem opanowywać charakterystycznych cech języka pisanego jakiejś jednostki, lecz powinien i musi opanować właśnie to, co w języku jest najbardziej ogólne, typowe, systemowe.

(4) Tłumaczenie można jednak o tyle uważać za sztukę, że nie jesteśmy, przynajmniej na razie, w stanie opisać alogarytmu tłumaczenia z jednego języka na drugi. Ale w takim razie musielibyśmy tak samo uznać za sztukę zwykłą mowę monolingwalną, ponieważ alegorytmy mowy, tj. algorytmy monolingwalnej produkcji tekstów, również nie są nam znane¹³⁰.

(5) Jeśli chodzi o zastosowanie tłumaczenia jako środka w nauczaniu języków obcych, to możemy wyróżnić cztery zasadnicze stanowiska:

- a. nie korzystaj z tłumaczenia w ogóle,
- b. korzystaj z tłumaczenia jedynie jako ze środka semantyzacji,
- c. korzystaj z tłumaczenia jedynie na wyższym stopniu nauczania,
- d. korzystaj tylko z tłumaczenia.

Oba skrajne stanowiska należy bez wątpienia odrzucić. Czasami tłumaczenie jest zalecane jako środek, za pomocą którego uczący się powinien poznać różnice istniejące pomiędzy dwoma językami (tak np. F. Closset). Tłumaczenie jest też bardzo często używane jako środek testowania.

(6) Nie ma wątpliwości, że za pomocą tłumaczenia można rozszyfrować kod semantyczny opanowanego języka. Istnieją jednak wątpliwości, czy należy się w tym

¹²⁹ Jeśli chce się np. przetłumaczyć jedynie „pismenne” teksty jednego języka na „pismenne” innego języka, to nie trzeba mieć koniecznie opanowanej płaszczyzny fonetyczno-fonologicznej tych języków. „Ustne” tłumaczenie odbywa się całkiem niezależnie od kodu graficznego danego języka.

¹³⁰ Por. np. F. Gruzca 1969.

celu posługiwać tłumaczeniem. I rzeczywiście istnieją pewne teoretyczne lingwistyczno-psychologiczne argumenty przemawiające za odrzuceniem tłumaczenia nawet jako środka semantyzacji. Pozostaje jednak argument ekonomiki nauczania, który przemawia za stosowaniem tłumaczenia przy semantyzacji. Dwa pozostałe, wspomniane na początku, sposoby semantyzacji są czasami bardzo kłopotliwe i często nie pozwalają na jednoznaczne ustalenie treści. Poza tym często zdarza się, że te dwa sposoby prowadzą do tego, iż, jak to już słusznie zaobserwował E.P. Szubin¹³¹, uczący się ostatecznie we własnym zakresie i tak zestawiają semantyzowane słowa języka obcego z odpowiednimi słowami języka ojczystego. Otwartą pozostaje jednak decyzja co do tego, kiedy i w jakim stopniu wolno posługiwać się tłumaczeniem jako środkiem semantyzacji w nauczaniu języków obcych. Przy tym należałoby najpierw na bazie studiów konfrontatywnych zbadać i określić stosunek synonimiczności pomiędzy jednostkami danych języków.

(7) Semantyzacja jest przez metodyków nauczania języków obcych rozumiana na ogół tak, jakby chodziło jedynie o znaczenie wyrazów. W rzeczywistości chodzi jednak o poznanie znaczenia elementarnych składników syntaktycznych, tj. morfemów, a dopiero w następnej kolejności o projekcję znaczenia wyrazów, a także zdań na bazie znaczeń morfemowych. Tradycyjna semantyka jest winna temu, że znaczenie wyrazów zostało wysunięte na pierwszy plan nauczania języków obcych. Ale tradycyjna semantyka bazowała ze swojej strony na niesłusznych wyobrażeniach dotyczących budowy języka.

(8) Problematyka semantyzacji w nauczaniu języków obcych nie może być zawężana jedynie do poznania samych znaczeń języka obcego. Trzeba ponadto ustalić i zdeterminować jednocześnie zakres znaczeniowy i semantyczną junktywność obcych jednostek; przy tym semantyczna junktywność często koliduje z junktywnością gramatyczno-formalną i może być interpretowana jako semantycznie zdeterminowany kontekstualny zakres używalności danej jednostki. W zasadzie chodzi oczywiście o pewne ograniczenie użytkowania i dlatego można by tu mówić o dystrybucji semantycznej. Na ogół ograniczenia te formułuje się następująco: W kontekście x ... y nie mówi się a (np. „śmierdzi”) lecz b (np. „czuć”).

Przy określaniu korespondencji interlingwalnych w odniesieniu do zakresu znaczenia i junktywności semantycznej morfemów i innych jednostek studia konfrontatywne mogą się okazać bardzo pomocne.

(9) Wspomnieliśmy już, że ci, którzy pragną dopuścić tłumaczenie na wyższym stopniu nauczania, nie precyzują np. w jakiej formie tłumaczenie miałoby być wykorzystywane i co chce się za jego pomocą uzyskać. W każdym razie jasne jest, że nie ograniczają się oni do wykorzystania go przy semantyzacji. Znaczy to, że według ich zdania na bazie tłumaczenia powinno się nauczać również zagadnień syntaktycznych.

¹³¹ E.P. Szubin 1963; por. także I.W. Rachmanow/ W.S. Cetlin/ A.A. Miroljubow 1967: 305: „Przekonanie niektórych metodyków, że bezpośrednia asocjacja wyrazu języka obcego z pojęciem jest krótszą drogą przyswojenia sobie wyrazu, pozostaje w przeważającej mierze jedynie deklaracją, z praktyki nauczania wiadomo bowiem, że dla rozszyfrowania znaczenia wyrazów bez pomocy tłumaczenia potrzeba więcej czasu, niż z pomocą ojczystego języka uczących się”.

Z punktu widzenia opartej na behawioryźmie metody audio-lingwalnej należałoby odrzucić ten pogląd. Jak przedstawia się jednak stosunek do niego coraz popularniejszych ostatnio metod kognitywnych? Ogólnie, tj. dla wszystkich uczących się i raz na zawsze, nie można tego problemu rozwiązać. Były i będą sytuacje, w których tłumaczenie może okazać się produktywnym środkiem nauczania także w odniesieniu do zjawisk syntaktycznych. Ale tłumaczyć należy w zasadzie tylko teksty z zakresu mowy potocznej.

(10) Błędem jest koncepcja stosowania tłumaczenia jako środka konfrontacji: po pierwsze środki konfrontatywne nie są środkami nauczania, a po drugie wiedza uzyskana z konfrontacji zasadniczo nie obchodzi uczącego się, lecz służy ona do przygotowania materiału do nauczania.

(11) Jako środek testowania tłumaczenie jest używane nawet przez tych, którzy poza tym całkiem je odrzucają. Musi to dziwić najbardziej, bo jeśli uważa się tłumaczenie za wysoko wyspecjalizowaną i indywidualną czynność (sztukę), której najpierw należy się nauczyć, to w żadnym wypadku nie można jej używać jako środka kontrolnego. Stwierdza się jednak, że nawet osoby bilingwalne mają trudności z tłumaczeniem, a mimo to używa się tłumaczenia jako środka do testowania. Ale abstrahując od tej oczywistej sprzeczności trzeba zauważyć, że chodzi tu o problem bardzo mało zbadany. Na razie można jedynie powiedzieć, że również w tym przypadku, tj. wykorzystania tłumaczenia jako środka kontroli w nauczaniu języków obcych, trzeba być bardzo ostrożnym. W każdym razie trudno usprawiedliwić testowanie tego, czego się nie nauczyło i badania tą drogą postępu lub braku postępu w nauce.

(12) Dziś jest już wystarczająco jasne, że tłumaczenie spełnia określone funkcje w nauczaniu języków obcych. W pierwszym rzędzie trzeba przy tym wskazać na jego funkcję semantwzacyjną. Pozostaje jednak cały szereg pytań bez odpowiedzi. Zadowolająco można na nie będzie odpowiedzieć, gdy będziemy dysponowali wynikami odpowiednich eksperymentów dydaktycznych i badań lingwistycznych. Generalnie trzeba jednak stwierdzić, że na razie w dyskusji nad wykorzystaniem tłumaczenia w nauczaniu języków obcych dominują argumenty mało uzasadnione naukowo. Problem ten wymaga zatem dalszych badań.

Bibliographie

- Abbé D. Van, 1965, *Audiolingual methods in modern language teaching*, (w:) B. Dutton (red.), *Guide to modern language teaching methods*. London.
- Bielajew B.W. 1964, *Psychologičeskije osnovy uswojenija leksiki inostrannogo jazyka*. Moskwa.
- Bielajew B.W. 1969 *Zarys psychologii nauczania języków obcych*. Warszawa
- Brooks N. 1960, *Language and Language Learning. Theory and Practice*. New York/Burlingame.
- Cartledge H.A. 1953, *Teaching without Translating*, (w:) *English Language Teaching*, Spring.
- Catford J.C. 1965, *A Linguistic Theory of Translation*. London.
- Catford J.C. 1967, *Translation and Language Teaching*, (w:) *Linguistic Theories and*

- Their Application, ed. by the Council for Cultural Co-Operation, AIDELA (Strasbourg), 125–146.
- Closset F. 1965, *Didaktik des neusprachlichen Unterrichts*. München.
- Gauger H.-M. 1969, *Die Semantik in der Sprachtheorie der transformationellen Grammatik*, (w:) *Linguistische Berichte* 1, 1969, S. 11 ff.
- Grucza F. 1967, *Metasprachen, Kodematik, Fremdsprachenunterricht*, (w:) *Glottodidactica* II, 11–20.
- Grucza F. 1969, *Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*, (w:) *Glottodidactica* III/IV, 83–91.
- Grucza F. 1970, *Sprachliche Diakrise im Bereich der Ausdrucksebene des Deutschen*. Beiträge zur allgemeinen Sprachtheorie. Poznań.
- Jespersen B.O. 1947, *How to teach a foreign language*. London.
- Katz J.J. 1906, *The Philosophy of Language*. New York.
- Lado R. 1964, *Language Teaching. A Scientific Approach*. New York etc.
- Leontiew A.A. 1969, *Psicholingwisticheskie jedinicy i porozhdame riecziewogo wy-skazywanija*. Moskwa.
- Morgan B.Q. 1959, *A Critical Bibliography of Works on Translation*, (w:) *On Translation* (= Harvard Studies in Comparative Literature 23). Cambridge, Mass.
- Moulton W.G. 1966, *A Linguistic Guide to Language Learning*. Menasha, Wisc.
- Palmer H.E. 1917, *The Scientific Study and Teaching of Languages*. New York.
- Rachmanow I.W./ W.S. Cetlin/ A.A. Miroljubow 1967, *Obszczaja mietodika obuczenija inostrannym jazykam w sriedniej szkole*. Moskwa.
- Stevens P. I. 1965, *Papers in Language and Language Teaching*. London.
- Szczerba L.V. 1947, *Priepodawanije inosirannych jazykow w sriedniej szkole. Obszczije woprosy mietodiki*. Moskwa/ Leningrad
- Szubin E.P. 1963, *Osnownyje principy mietodiki obuczenija inostrannym jazykam*. Moskwa.
- Titone R. 1968, *Teaching Foreign Languages*. Washington.

O metodyce nauczania języków obcych na studiach zaocznych¹³²

1.

Tzw. eksplozja informacyjna, która charakteryzuje szczególnie drugą połowę XX w., doprowadziła do załamania się tradycyjnych systemów i metod dydaktycznych. Załamanie to, znane przeważnie pod nazwą „kryzysu dydaktycznego”, polega na tym, że w oparciu o owe tradycyjne systemy i metody dydaktyczne nie sposób sprostać błyskawicznie rosnącym zadaniom dydaktycznym w zakresie szybszego i efektywniejszego przekazywania i przyswajania coraz większych ilości informacji. Toteż nic dziwnego, że na całym świecie obserwujemy wytężone poszukiwania nowych skuteczniejszych metod i środków dydaktycznych. Można bez przesady powiedzieć, że współcześnie zarówno sukces jednostki indywidualnej jak i całego społeczeństwa zależy bez wątpienia od tego, ile informacji i w jakim tempie potrafi sobie przyswoić oraz w jakim stopniu zdoła przyswojone informacje przetworzyć.

Środkiem przekazywania, przyswajania, utrwalania (magazynowania) i przetwarzania tzw.⁷ informacji semantycznych¹³³ są teksty językowe. Środkiem wytwarzania tekstów jest język, który najogólniej można określić jako urządzenie składające się z określonego zbioru zbiorów jednostek oraz określonego zbioru zbiorów reguł¹³⁴. Każdy zbiór jednostek podlega określonemu zbiorowi reguł w ten sposób, że można w oparciu o określone reguły wytwarzać z jednostek podlegającego im zbioru jednostki należące do zbioru hierarchicznie wyższego. Jednostkami najwyższego rzędu są zdania tworzące teksty. (Poza tym do języka należą między innymi reguły realizacji albo implementacji substancjalnej oraz reguły interpretacji semantycznej).

Jest więc rzeczą oczywistą, że wszelka działalność dydaktyczna w zakresie przekazywania (nauczania) i przyswajania informacji semantycznych jest warunkowana między innymi językowo, albo, mówiąc prościej, dokonuje się za pomocą i za pośrednictwem języka. Odwołując się do tego faktu można mówić w ogóle o językowych podstawach dydaktyki w zakresie informacji semantycznych oraz o potrzebie językoznawczych badań tych podstaw. Językoznawstwo stosowane winno między innymi udzielić odpowiedzi na pytanie, jak np. należy budować teksty, by były najlepiej przyswajalne, jak należy konstruowane dla celów dydaktycznych teksty kwantować, by uzyskać efekty optymalne itp.

Zanim jednak ktoś będzie mógł przyswoić sobie, przetwarzać i przekazywać informacje drogą językową, musi sobie najpierw przyswoić język jako taki, musi się go nauczyć, tzn. nauczyć się nim posługiwać. W ten sposób język będący warunkiem

¹³² Oryginał: *O metodyce nauczania języków obcych na studiach zaocznych*, (w:) *Ze studiów nad metodyką nauczania języków obcych*. Materiały z ogólnokrajowej konferencji odbytej 7 listopada 1969 r. Poznań 1971, 47–55.

¹³³ Informacje semantyczne można popularnie zidentyfikować z tzw. wiadomościami.

¹³⁴ Zbiory reguł morfologicznych i syntaktycznych nazywa się zwykle „gramatyką”, chociaż są również inne możliwości używania terminu „gramatyka”.

działalności dydaktycznej staje się jednocześnie przedmiotem tej działalności. Zachodzi więc oczywista potrzeba uprawiania dydaktyki językowej zwanej inaczej metodyką nauczania języków. Potrzeba ta wynika dodatkowo stąd, że ludzie posługują się nie jednym, a wieloma różnymi językami. Niektóre z nich posiadają specjalnie duże zasięgi i znaczenie komunikacyjne.

2.

Metodykę nauczania języków rozdziela się zwykle na metodykę nauczania języków ojczystych z jednej strony, oraz języków obcych z drugiej. W dalszym ciągu będziemy się zajmowali wyłącznie tą ostatnią. Na marginesie pragniemy jednak zauważyć, że o ile w zakresie metodyki nauczania języków obcych można zaobserwować w ostatnich latach w naszym kraju dość duże ożywienie, to w zakresie metodyki nauczania języka polskiego panuje w dalszym ciągu zastój, który powodowany jest zapewne przede wszystkim brakiem kontaktu ze współczesnym językoznawstwem.

Metodyka nauczania języków obcych stała się problemem niesłychanie aktualnym właśnie w związku ze wspomnianą eksplozją informacyjną. Eksplozja ta wyzwoliła bowiem powszechną potrzebę szybkiego docierania do informacji, szybkiego jej przechwytywania i opanowywania. A każdy przyswojony sobie obcy język to tyle, co otwarcie wrót do nowych magazynów” informacji, albo tyle, co podłączenie się do nowych kanałów przepływu informacji. A ponieważ sprawa dotarcia do informacji, to problem na miarę „być albo nie być”, więc umiejętność posługiwania się językami obcymi przestała nosić znamiona ekskluzywności, a metodyka wytwarzania tej umiejętności zyskała wysoką rangę determinowaną właśnie powszechnym zamówieniem społecznym.¹³⁵

Metodykę nauczania języków obcych na studiach zaocznych należy rozważać jako specjalną poddziedzinę ogólnej metodyki nauczania języków obcych. Studia zaoczne różnią się bowiem w sposób zasadniczy od studiów stacjonarnych, posiadają swoją specyfikę. Specjaliści zajmujący się nauczaniem języków zwracali dotychczas na ten fakt mało uwagi i w związku z tym nie znalazł on dostatecznego odzwierciedlenia w metodyce nauczania języków obcych.

Tymczasem postulat ukonstytuowania metodyki nauczania języków obcych na studiach zaocznych jako osobnej subdziedziny jest nie tylko uzasadniony, ale wydaje się konieczny również z uwagi na ogromne rozmiary i znaczenie, jakie zyskał w naszej rzeczywistości system studiów zaocznych.

¹³⁵ Metodykę nauczania języków obcych trzeba, z uwagi na wspomniany fakt istnienia wielu różnych języków naturalnych będących przedmiotem nauczania, podzielić na ogólną i na szczegółową metodykę nauczania języków obcych. Szczegółowa metodyka to metodyka zajmująca się specyficznymi sprawami nauczania poszczególnych języków. Szczegółową metodyką będzie więc metodyka nauczania Polaków języka angielskiego, rosyjskiego albo niemieckiego. Do zadań szczegółowej metodyki należy np. przetworzenie wyników tzw. studiów kontrastywnych. Ogólna metodyka nauczania języków obcych bada natomiast warunki, jakie muszą być spełnione przy nauczaniu każdego języka lub przynajmniej przy nauczaniu języków należących do określonej grupy typologicznej czy genetycznej, by uzyskać jak najlepsze efekty nauczania.

W każdym razie jest dziś rzeczą oczywistą, że metodyka i technika nauczania języków obcych na studiach zaocznych musi się różnić od tej, która stosowana jest na studiach stacjonarnych. Zadaniem nauczania języków obcych na studiach zaocznych jest znaleźć takie rozwiązanie i dobrać takie środki, by móc kompensować ujemne strony systemu studiów zaocznych, wyrażające się głównie w małej liczbie godzin poświęconych na bezpośredni kontakt z lektorem.

3.

Nie ulega wątpliwości, że budowanie podstaw współczesnej metodyki nauczania języków obcych zapoczątkowane zostało głównie przez lingwistów w oparciu o tzw. strukturalistyczne koncepcje języka. Jednakże w ostatnich latach duży wpływ na poglądy metodyki wywarła również psychologia; dotyczy to szczególnie tzw. behawiorystycznej psychologii z jednej strony oraz tzw. kognitywnej z drugiej.

Jednak mimo faktu, że informacje czerpane z psychologii posiadają duże znaczenie dla metodyki nauczania języków obcych, źródło decydujących kryteriów stanowią w dalszym ciągu informacje wpływające z rozeznania lingwistycznego¹³⁶. Prymarnej roli informacji lingwistycznych w obrębie metodyki nauczania języków obcych nie kwestionują zresztą również psychologowie. Tak np. w sporze pomiędzy zwolennikami tzw. teorii nawyków audiolingwalnych a zwolennikami tzw. teorii kognitywnego uczenia się kodu decydującą rolę odgrywa jak wiadomo różnica w odpowiedzi na pytanie: Czym jest język? Teorie audiolingwalnych nawyków bazują na pochodzącej od Bloomfielda behawiorystycznej definicji języka jako pewnego zbioru czy systemu nawyków; teorie kognitywnego uczenia się kodu, opierając się o tezę Chomsky'ego odrzucają pogląd jakoby język można było definiować jako zbiór nawyków, ponieważ definicja taka nie wyjaśnia tzw. kompetencji językowej tych, którzy dany język opanowali. Szczególnie niezrozumiała pozostaje na gruncie behawiorystycznej definicji języka tzw. „kreatywność” kompetencji językowej.

Różnica w odpowiedzi na pytanie: Czym jest język? pociąga za sobą naturalnie również różnice w odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób dokonuje się przyswajanie języka? Upraszczając nieco problem można powiedzieć, że zwolennicy teorii nawykowej są zdania, iż przyswojenie języka dokonuje się drogą mechanicznych ćwiczeń, natomiast zwolennicy teorii kognitywnych głoszą, że nie można wyjaśnić zjawiska przyswajania sobie języka przez ludzi bez odwołania się do pewnych procesów mentalnych, z których najważniejszym jest tzw. proces generalizacji językowej. Radykalni zwolennicy teorii kognitywnych dochodzą przy tej okazji aż do tez natywistycznych, przyjmują bowiem za Chomskym, że dziecko jest w sposób wrodzony wyposażone w pewnego rodzaju „urządzenie do uczenia się” (*language-learning device*). Urządzenie to zawiera między innymi tzw. uniwersalia językowe (*linguistic universals*) oraz pewną „teorię lingwistyczną” specyfiki gramatyki określonego języka wraz

¹³⁶ Niemniej jednak trzeba się wystrzegać dość często spotykanego mieszania pojęcia i obszaru metodyki nauczania języków obcych z pojęciem i obszarem tzw. językoznawstwa stosowanego. Nie można metodyki nauczania języków obcych identyfikować z językoznawstwem stosowanym, ponieważ nie jest ona nawet subdziedziną językoznawstwa stosowanego. Metodyka jest co prawda językoznawczo fundowana, ale jest też fundowana psychologicznie, ogólnodydaktycznie, socjologicznie itp.

z pewną „strategią” selekcji właściwej gramatyki w zależności od obserwowanych „prymarnych danych językowych”¹³⁷.

Szczegółowo powyższego zagadnienia nie omówimy. Nie można go jednak całkowicie pominąć przede wszystkim z uwagi na fakt, że zwolennicy kognitywnych teorii uczenia się języków obcych ustosunkowali się bardzo krytycznie do budowanej na teorii B.F. Skinnera techniki programowanego nauczania języków obcych. B. Spolsky¹³⁸ wychodząc od rozróżnienia między *knowing a language* i *language like behavior* napisał: „Uważam, że nie pokazano dotychczas, iż programowane nauczanie języków obcych jest w stanie wyjść poza zachowanie *quasi* językowe i wytworzyć kompetencję językową. To, że niektórzy studenci dokonują tego, nie jest argumentem, ponieważ reprezentanci jakiegokolwiek metody, kiedykolwiek zaproponowanej byli w stanie pokazać, że niektórzy studenci nauczani z pomocą tej metody osiągnęli prawdziwą biegłość w zakresie danego języka obcego. Ale sukces ten można tłumaczyć bądź jako z „uwagi na tę metodę” bądź jako „mimo tej metody”¹³⁹.

W każdym razie z powyższego wynika jasno, że różnice w rozumieniu, czy ujmowaniu pojęcia języka pociągają różnice w poglądach na problem akwizycji języka i co za tym idzie, różnice w ocenie pewnych technik i środków nauczania języków. Zachodzi więc potrzeba wyraźnego definiowania pojęcia samego języka, zanim przejdzie się do rozważania problemów dydaktyki języków obcych a następnie przestrzegania jej. Jest to niezbędny warunek sensownej dyskusji. *Stricte* warunek ten nie jest nawet na terenie teorii gramatyki transformacyjnej przestrzegany. Definiuje się tu mianowicie za przykładem logistyki pojęcie języka jako pewien zbiór zdań, a w każdym razie używa się terminu „język” na określenie pewnego zbioru zdań. Ale przy rozważaniu zagadnienia akwizycji języka (*language aquisition*) najprawdopodobniej przechodzi się milcząco do innego rozumienia tego pojęcia czy użycia tego terminu, bo nie może przecież chodzić zwłaszcza na gruncie teorii transformacyjnej o identyfikowanie akwizycji językowej z przyswajaniem sobie przez uczących się określonego zbioru zdań.

To samo pomieszenie można naturalnie odnaleźć w obrębie kognitywnych teorii nauczania języków obcych.

Mimo wspomnianej wyżej krytyki ze strony zwolenników teorii kognitywnych, teorię programowanego nauczania języków obcych należy uznać za szczególnie przydatny środek nauczania języków obcych w systemie studiów zaocznych. Trzeba jednak stale pamiętać, że technika nauczania programowanego sama w sobie nie jest jakimś cudownym środkiem nauczania. Jest to jedynie techniczny, niedoskonały środek zastąpienia w pewnych sytuacjach żywego nauczyciela. Poza tym technika ta nie została jeszcze w sposób zadowalający zaadoptowana do potrzeb nauczania języków obcych. Nie wiadomo również, w jaki sposób należy materiał językowy programować. Ale wiadomo już, że nie wszystkie elementy rzeczywistości językowej można w równym stopniu przekazać techniką nauczania programowanego. Szczególnie mało

¹³⁷ N. Chomsky 1965: 25 i n.

¹³⁸ B. Spolsky 1966.

¹³⁹ B. Spolsky 1966: 124.

przydatna jest ona przy ćwiczeniu wymowy. Na etapie wytwarzania nawyków artykulacyjnych program może przejąć co najwyżej funkcję imitatora wzorców, ale jak na razie – przede wszystkim ze względu na brak automatycznych analizatorów mowy – nie jest w stanie przejąć funkcji oceniania wypowiedzi uczącego się.

Nie jest też pewne – jak to podkreślają zwolennicy teorii kognitywnych – czy w oparciu o technikę nauczania programowanego uczący się języka obcego zdobędzie tzw. kompetencję językową, np. w zakresie składni, albo semantyki. A jeżeli przyjąć, że każdy posiada owo wrodzone „urządzenie do uczenia się”, to czy nauczanie języków wymaga w ogóle jakiejś specjalnej techniki, czy metody? Doświadczenie uczy, że jednak są lepsze i gorsze metody, lepsze i gorsze środki (np. podręczniki) nauczania języków obcych, że jedne są tańsze i prowadzą szybciej do postawionych celów, inne są wolniejsze i droższe. Wobec tego warto się zastanawiać i warto prowadzić badania w tym zakresie, by ustalić, które metody i które środki są lepsze i dlaczego. Trzeba jednak przy tych rozważaniach pamiętać, że nie każda genetycznie nowsza metoda, czy nowszy środek nauczania jest lepszy od genetycznie starszych. Trzeba to mieć szczególnie na uwadze, gdy mówi się o tzw. metodach nowoczesnych. Miarą nowoczesności nauczania języków obcych może być wyłącznie ekonomia, a nie np. moda.

Jeżeli chodzi o środki do nauczania języków obcych, to nie ulega wątpliwości, że jeszcze długo na studiach zaocznych będą one ograniczać się w zasadzie do podręczników. I stąd wynika potrzeba szczególnego zainteresowania się metodyką nauczania języków obcych na studiach zaocznych sprawą tworzenia podręczników dla studiujących zaocznie, ich kształtem itd. Muszą to być swego rodzaju programowane samouczki. Przewodniki metodyczne są sprawą wtórną. Jeżeli podręcznik jest zły, to nie pomoże nawet fakt, że dołączamy do niego przewodnik metodyczny, nawet gdy ten ostatni będzie dobry. Na ogół jednak jest tak, że do złych podręczników dodawane są jeszcze gorsze przewodniki.

4.

Oprócz takich zagadnień, jak środki i techniki nauczania, metodyka nauczania języków obcych na studiach zaocznych musi podjąć jeszcze całkiem inne problemy, a mianowicie takie, jak dokładne określenie celu nauczania, stosownie do czasu przewidzianego ogólnym programem. Dotychczas praktykowane globalne określanie celu nauczania w postaci takich haseł, jak np. czytanie, mówienie czy pisanie itp. absolutnie nie wystarczy, by móc podjąć prace nad sensowną adaptacją techniki programowanego nauczania języków obcych na studiach zaocznych¹⁴⁰.

Trzeba wyjść od zbadania globalnego obciążenia studiujących i ustalenia ich realnych możliwości, by następnie w zależności od potrzeb ustalić i dokładnie wydzielić czas przeznaczony na naukę języków obcych. Zbadanie i rozwiązanie tego problemu należy do osób programujących dany kierunek studiów. Do nauczyciela języka obcego należy natomiast ustalenie, jaki program może być zrealizowany w czasie wydzielonym i przeznaczonym na naukę języków obcych. W tym celu trzeba koniecznie

¹⁴⁰ Jednym z podstawowych imperatywów programowego nauczania w ogóle jest zwrot *specify the terminal behaviors*.

wpracować pewien dokładnie wyspecyfikowany program nauczania danego języka i zaopatrzyć go w skalę potrzebnego czasu w ten sposób, by mógł służyć lektorom za podstawę do mierzenia celów nauczania czy też ich wyznaczania. Program podstawowy można ewentualnie zaopatrzyć w określone podprogramy realizujące np. pewne specjalne zamówienia określonych kierunków studiów. Jest jednak rzeczą oczywistą, że realizacja takiego programu możliwa będzie dopiero wtedy, gdy będziemy dysponowali np. dokładnymi minimami słownikowymi i gramatycznymi, gdy będziemy znali dokładniej np. hierarchie nawarstwiania się struktur leksykalnych i gramatycznych. Ale właśnie dlatego, że istnieje wiele spraw nierozwiązanych, metodyka jako dziedzina interdyscyplinarna musi śpiesznie podjąć próby możliwie dokładnego formułowania i stawiania zadań współpracującym z nią dziedzinom.

Cele i zadania stawiane lektorem i studiującym nie mogą w żadnym razie przekraczać ich możliwości fizycznych. Przerosty w tym zakresie prowadzą bezpośrednio do frustracji, stresów, a nawet do demoralizacji, zmuszają bowiem w sposób jawny do oszustw. Czas i możliwości fizyczne uczących się to dwa najważniejsze parametry konkretnego wyznaczania i specyfikowania zadań i celów nauczania języków obcych i to nie tylko na studiach zaocznych.

5.

Zapewne długo jeszcze nie będziemy posiadali zadowalających sposobów precyzyjnego i powszechnie stosowanego mierzenia możliwości ludzkich w zakresie uczenia się. Do pewnego optymizmu uprawniają jednak „aparaty” badawcze i pomiarowe cybernetyki, a szczególnie teorii informacji. Wiadomo dziś, że skoro można również cały proces uczenia się i nauczania języków przedstawić w postaci odpowiednich modeli cybernetycznych, to procesy te można sprowadzić do takich zagadnień, jak informacja, banał informacyjny, przepływ informacji, magazynowanie informacji itp., a ponieważ teoria informacji posiada sposoby mierzenia informacji, więc w konsekwencji można przynajmniej w sferze teoretycznej przedmiot i proces uczenia poddać pomiarom. (W sferze praktycznej trzeba na razie zadowolić się dokonywaniem pomiarów drogą testów empirycznych).

Programowany kurs czy podręcznik języka obcego to w gruncie rzeczy nic innego, jak przez programistę specjalnie dla określonych celów zorganizowany systematyczny, zewnętrzny magazyn informacji, który można skopiować w dowolnej liczbie egzemplarzy. Jak wiadomo jednym z centralnych zagadnień nauczania programowanego jest rozbitcie całej informacji, która ma być uczącemu się w procesie nauczania przekazana, na optymalne kwanty informacyjne. Dotyczy to również programowanego nauczania języków obcych. Eksperymenty wykazały, że kwanty te nie mogą być ani zbyt duże, ani zbyt małe (łatwe), albowiem obniżają wówczas stopień efektywności nauczania. W dotychczasowej praktyce kwanty informacyjne wyznaczał programista w dużej mierze intuicyjnie, w oparciu o własne doświadczenie, a następnie korygował je ewentualnie w określonym ciągu, eksperymentów.

Otóż wydaje się, że teoria informacji może tu być pomocną i może dostarczyć obiektywnej miary przy ustalaniu wielkości owych kwantów informacyjnych. Wiadomo bowiem, że układ nerwowy człowieka funkcjonuje tak jak pojedynczy kanał

informacyjny i że warunkiem poprawnego funkcjonowania układu nerwowego człowieka jest stosunek ilości informacji, jaka do niego dopływa i jaka musi być przezeń przepuszczona, do informacyjnej pojemności tego kanału. Błędy w odbiorze i przetwarzaniu zachodzą mianowicie przede wszystkim wówczas, gdy układ nerwowy zmuszony jest odbierać i przetwarzać zbyt wielkie ilości informacji w stosunku do jemu właściwej przepustowości. Z drugiej strony zbyt małe porcje informacji i zbyt duże przerwy między nimi powodują wkraczanie szumów i zakłóceń ze względu na zbyt małe zaabsorbowanie. Idzie więc o wyznaczenie z jednej strony optymalnych porcji informacji w odniesieniu do właściwych receptorów, a z drugiej strony o ustalenie optymalnej częstotliwości przesyłania tych porcji. W przypadku języka chodzi z reguły o receptory audytywne i wizualne. Sprawa dotyczy nie tylko psychologa, ale również językoznawcy, do którego należy zagadnienie rozbicia informacji zawartej w substancji i w strukturze językowej na składniki elementarne.

Zagadnienie znalezienia obiektywnej miary napływającej informacji wiąże się również ze sprawą ustalenia optymalnej ilości koniecznych powtórzeń przesyłanej porcji czy przesyłanego kwantu informacyjnego dla wytworzenia właściwych kodów (analitycznego i syntetycznego) i matryc oraz ich utrwalenia i wreszcie zautomatyzowania całego procesu.

Również problem samej mech animacji, czy też automatyzacji operacji językowych wiąże się z wyżej omawianą sprawą przepustowości informacyjnej kanałów nerwowych. Otóż automatyzację można pojmować jako rodzaj syntetyzowania w jedną całość czynności składających się na określoną np. artykulacyjną operację. Zamiast wywoływania poszczególnych elementów ruchowych tej operacji artykulacyjnej przez liczne, oddzielne bodźce, pewna nieliczna grupa bodźców zaczyna uruchamiać od razu cały system ruchowy wchodzący w skład całej tej operacji. A więc jeżeli jakaś struktura językowa jest zautomatyzowana, to aby ją wywołać, wystarczy pojawienie się jedynie znikomej ilości informacji w stosunku do ilości informacji, która jest konieczna, gdy nie jest ona jeszcze zautomatyzowana. Dzięki temu odblokowuje się część przepustowości informacyjnej kanału, która może być teraz wykorzystana na przesłanie dodatkowej informacji, np. semantycznej. Uzasadnia to, jak się wydaje, słuszność wielokrotnie powtarzanego postulatu, że w trakcie nauczania języka obcego należy oddzielnie wprowadzać nowe struktury językowe i nowe jednostki semantyczne. Łączenie tych rzeczy nagromadza zbyt wielką ilość i różnorodność informacji, która łatwo może przekroczyć zdolność przepustową (percepcyjną) układu nerwowego. A więc i tu chodzi o rozszczepienie informacji językowej w trakcie uczenia języka obcego. Wiąże się z tym również sprawa trudności wymawianych dźwięków mowy.

Z przeciążeniem kanału nerwowego wiąże się też często błędne rozpoznawanie sygnału-bodźca i nieadekwatna nań reakcja. Przy uczeniu się języka obcego prowadzi to może łatwo do nasilenia się procesu interferencji języka ojczystego.

Istnieją również próby sformalizowania całego procesu uczenia się w terminach teorii informacji. Środki teorii informacji pozwalają w tym wypadku na ilościowe badanie procesu uczenia się. I tak np. można proces uczenia się przedstawić jako proces wzrastającej redundancji, względnie malejącej subiektywnej informacji.

Reasumując i uogólniając powyższe wywody można stwierdzić, że teoria informacji wraz z cybernetyką może służyć i służy jako baza dla opartego o naukową ścisłość programowania materiału do nauczania. Jest rzeczą jasną, że racjonalne i efektywne programowanie materiału nauczania języków obcych nie może opierać się jedynie na dydaktycznym wycuciu programisty względnie na przypadkowych receptach. Chcąc ten stan rzeczy zmienić, należy usilnie szukać metod obiektywnych, opartych o naukową ścisłość. Wydaje się, że tego typu ilościowych metod badania prawidłowości procesu nauczania i uczenia się języków obcych może dostarczyć teoria informacji.

Bibliografia

- Chomsky N. 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass.
Spolsky B. 1966, *A psycholinguistic critique of programmed foreign language instruction*, (w:) IRAL IV/ 2, 119–129.

Lingwistyka a glottodydaktyka ¹⁴¹

1.

W literaturze dotyczącej problemów glottodydaktycznych można spotkać dość często tytuły w rodzaju: „lingwistyka a nauczanie języków obcych”. Niemniej jednak problem wzajemnych związków między lingwistyką, z jednej strony, i metodyką nauczania języków obcych (metodyką językową) – z drugiej, jest w dalszym ciągu mało zbadany. Wydaje się, że badacze zajmujący się tak implikacjami, jak i aplikacjami glottodydaktycznymi lingwistyki, problemu relacji między wyróżnionymi tu dziedzinami po prostu nie doceniali. Fakt ten tłumaczy się niewątpliwie bardzo młodym i mało teoretycznie, a w szczególności naukowo-instytucjonalnie, ugruntowanym statusem metodyki językowej (zob. L. Zabrocki 1966), którą poważnie utożsamiano z dziedziną praktycznego działania dydaktycznego, toteż nic dziwnego, że podjęte tu zagadnienie tematyzowano na ogół w postaci formuły „lingwistyka a nauczanie języków obcych”, a nie jako „lingwistyka a metodyka językowa”.

Poglądy wyrażone w sprawie metodyki nauczania języków obcych można najpierw podzielić na dwie grupy, a mianowicie w zależności od tego, czy przyznaje jej się charakter pewnej dziedziny naukowej, czy też nie. Pogląd, że metodyka językowa nie jest nauką, głosił np. R. Politzer (1958). Stan rzeczy zmienia się jednak dość szybko na korzyść metodyki językowej. Zwłaszcza w ostatnich latach zaobserwować można stosunkowo bujny rozkwit metodyki językowej, a także jej instytucjonalne konstytuowanie się jako akademickiej dyscypliny. Toteż można ogólnie powiedzieć, że metodyka językowa uzyskuje z wolna powszechnie uznawany status dziedziny naukowej, którą jednak traktuje się bardzo różnie. Identyfikuje się ją bowiem przeważnie jako pewną subdziedzinę lingwistyki, bądź pedagogiki, a nawet psychologii (Beljajev 1963). Traktowanie metodyki językowej jako pewnej subdziedziny lingwistycznej jest przede wszystkim szeroko rozpowszechnione na gruncie Stanów Zjednoczonych. Metodykę uprawiano tu do niedawna po prostu pod nazwą „Lingwistyka stosowana”. Tak było w szczególności w okresie panowania w Stanach Zjednoczonych Bloomfieldowskiej lingwistyki behawioralnej. Pod wpływem krytyki prowadzonej przede wszystkim z pozycji generatywno-trasformacyjnej teorii języka, związki łączące metodykę językową z lingwistyką zostały w sposób dość radykalny rozluźnione, a obawiać się należy, że mogą zostać zerwane w ogóle (zob. np. Mildemberger 1968 i Spolsky 1970). Badacze eliminujący problematykę metodyki językowej z obrębu lingwistyki przeważnie starają się nadać jej charakter dyscypliny pedagogicznej. Znacznie wcześniej rozpowszechnił się w ZSRR pogląd, że metodykę językową należy traktować jako subdziedzinę pedagogiki. W pracy niniejszej pominę jednak zagadnienie związków metodyki językowej z pedagogiką, a także z psychologią. Zajmę się tu jedynie związkami metodyki językowej z lingwistyką w ogóle, a w szczególności z lingwistyką stosowaną.

¹⁴¹ Oryginał: *Lingwistyka a glottodydaktyka*, (w:) *Języki Obce w Szkole*, 1974/3, 133–143.

Przedmiotem mojego zainteresowania jest tu więc dziedzina lingwistyki z jednej strony oraz dziedzina metodyki językowej – z drugiej. W obliczu istniejących nieporozumień oraz sporów w tym zakresie, a także w obliczu bujnego rozwoju instytucjonalnego metodyki językowej, tego rodzaju rozważania natury „metanaukowej” są nie tylko potrzebne, ale wręcz konieczne, by uniknąć tak jałowych sporów kompetencyjnych, jak i kosztownych eksperymentów organizacyjnych.

W artykule niniejszym spróbuję najpierw zakreślić obszar dziedziny lingwistyki, w szczególności lingwistyki stosowanej, oraz przedstawić taksonomię tej dziedziny, a następnie podejmę analogiczną próbę analizy statusu naukowego metodyki językowej. Antycypując dalsze rozważania, pragnę już na tym miejscu powiedzieć, że metodykę nauczania języków obcych traktuję jako pewną subdziedzinę odrębnej dyscypliny naukowej, którą proponuję określić terminem „glottodydaktyka”. Takie postawienie sprawy jednocześnie poszerza zakres badanego problemu, co wyrazić można przejściem od tematu „lingwistyka a metodyka nauczania języków obcych” do tematu „lingwistyka a glottodydaktyka”.

2.

Nie zamierzam tu dokonywać szczegółowej analizy pojęcia „lingwistyka”, jako określonej dziedziny nauki. Ograniczę się raczej do kilku uwag, które pozwolą mi dokonać pewnej taksonomii dziedziny lingwistyki, w szczególności chodzi tu bowiem, jak już wspomniałem, o wyróżnienie i określenie tej jej subdziedziny, którą nazywa się „lingwistyką stosowaną”.

Pojęcie lingwistyki, podobnie jak pojęcie każdej innej dziedziny nauki, implikuje co najmniej dwie rzeczy. Z jednej strony można je zinterpretować jako określony zbiór informacji dotyczących pewnego fragmentu uniwersum. W spory dotyczące charakterystyk tego zbioru nie będę się tu wdawać, dla dalszych rozważań nie jest bowiem istotne, czy przypisze mu się naturę atomistyczną, czy też systemową.

Z drugiej strony pojęcie lingwistyki interpretuje się jako pewną dziedzinę działalności społecznej, której celem jest tworzenie, pomnażanie, porządkowanie etc. wspomnianego zbioru informacji. Działalność tę nazywa się po prostu badaniem lingwistycznym. Niekiedy pojęcie lingwistyki bywa jednak poszerzane tak, że obejmuje jeszcze dwa inne znaczenia, a mianowicie poza wspomnianą lingwistyczną działalnością badawczą, także lingwistyczną „działalność dydaktyczną, czyli zorganizowane przekazywanie nagromadzonych informacji lingwistycznych określonym członkom jakiegoś społeczeństwa – z jednej strony – oraz zbiór ludzi, którzy zajmują się profesjonalnie lingwistyczną działalnością bądź tylko badawczą, bądź badawczą i dydaktyczną. Ludzi należących do tego zbioru nazywa się po prostu lingwistami. Stanowią oni podmiot lingwistyki. Spotykane niekiedy interpretowanie terminu „lingwista” w sensie „poliglota” należy do całkiem innej płaszczyzny językowej, a mianowicie do płaszczyzny języka zawodowego. Lingwista, w przyjętej tu interpretacji, nie musi być poliglota.

Sumując, można powiedzieć, że pojęcie lingwistyki można rozłożyć na trzy składniki, a mianowicie: na podmiot lingwistyki, działalność badawczą, a także ewentualną

działalność dydaktyczną tego podmiotu oraz rezultaty, badawczej działalności podmiotu lingwistyki (zbiór informacji lingwistycznych). Do tego dodać należy, leżący już poza zakresem pojęcia lingwistyki, przedmiot lingwistycznej działalności badawczej. Dla pełności obrazu zauważyć jeszcze trzeba, że przedmiotem lingwistycznej działalności dydaktycznej jest rezultat lingwistycznej działalności badawczej. Ale tą sprawą zajmować się tu nie będziemy.

Fragmencem uniwersum, który stanowi przedmiot lingwistycznej działalności badawczej, są języki naturalne. Wewnętrznej taksonomii dziedziny lingwistyki dokonać można by najpierw albo z punktu widzenia przedmiotu badań lingwistycznych, a więc np. drogą rozczłonowania kompleksu językowego i następnie wyboru określonego jego fragmentu lub aspektu, albo z punktu widzenia metod stosowanych w lingwistycznej działalności badawczej. W pierwszym wypadku dokonywać będziemy taksonomii lingwistyki tak w sensie zbioru informacji dotyczących języków naturalnych jak w sensie lingwistycznej działalności badawczej, w drugim natomiast – tylko w sensie lingwistycznej działalności badawczej.

W wyniku przeprowadzenia pierwszej taksonomii otrzymamy przede wszystkim podział lingwistyki na lingwistykę szczegółową, tj. poszczególnojęzykową oraz na lingwistykę ogólną, tj. o języku w ogóle. Tu otrzymamy następnie podział lingwistyki na całościową i częściową. W rezultacie tego ostatniego podziału otrzymamy takie subdziedziny lingwistyki, jak np. składnia, semantyka, fonologia. Z punktu widzenia wybranego aspektu przedmiotu badania lingwistycznego dokonany został np. podział lingwistyki na synchroniczną i diachroniczną.

W wyniku taksonomii badawczej działalności lingwistycznej otrzymamy podziały lingwistyki na empiryczną i teoretyczną, indukcyjną i dedukcyjną, opisową i porównawczą, a także na autonomiczną i heteronomiczną oraz na wewnętrzną i zewnętrzną (por. A. Heinz 1969). Z tego samego punktu widzenia dokonuje się także podziału lingwistyki na taksonomiczną, strukturalną, generatywną czy transformacyjną lub stratyfikacyjną.

Jest rzeczą oczywistą, że kryteria podziału lingwistyki z punktu widzenia metodologicznego można krzyżować z kryteriami podziału z punktu widzenia badanego fragmentu czy aspektu języków naturalnych. W efekcie skrzyżowania kryteriów obu rodzajów uzyskamy wyróżnienie takich subdziedzin lingwistyki, jak np. lingwistyka opisowa synchroniczna i lingwistyka opisowa diachroniczna, lingwistyka porównawcza diachroniczna i lingwistyka porównawcza synchroniczna, a także także, jak np. fonologia taksonomiczna czy fonologia generatywna itp.

3.

Nieco inaczej niż z dotąd wymienionymi podziałami zakresu pojęcia lingwistyki rzecz ma się, jak sądzę, z podziałem lingwistyki na lingwistykę czystą i stosowaną. Wydaje mi się bowiem, że lingwistyka stosowana nie zawdzięcza swej „egzystencji” jakiemś dodatkowemu podziałowi dotychczasowej interpretacji zakresu pojęcia lingwistyki, lecz przeciwnie, jej ufundowanie jest skutkiem poszerzenia tego zakresu tak w płaszczyźnie badawczej działalności lingwistycznej, jak i w płaszczyźnie przed-

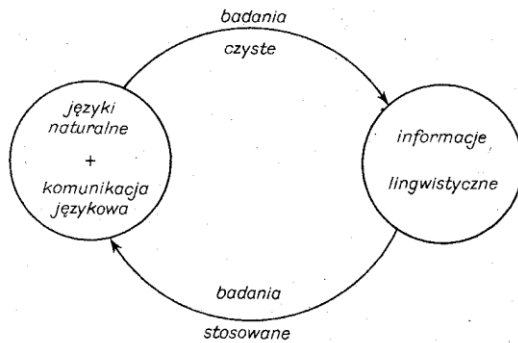
miotu tej działalności. Mamy tu więc do czynienia z wtórnym podziałem zakresu pojęcia lingwistyki, po jego uprzednim poszerzeniu. Od razu można powiedzieć, że interpretację pojęcia lingwistyki czystej wyznacza pierwotny, analizowany wyżej, zakres pojęcia lingwistyki, z którym zakres pojęcia lingwistyki czystej się pokrywa, pojęcie lingwistyki stosowanej obejmuje natomiast część, o którą należy obecnie poszerzyć interpretację pojęcia lingwistyki.

Chcąc zinterpretować pojęcie lingwistyki stosowanej, trzeba najpierw świadomości sobie potrzebę odróżniania zastosowań czegokolwiek, a więc także zastosowań lingwistycznych informacji naukowych do „badań stosowanych”. Zastosowań jako takich nie da się w żaden sposób zinterpretować jako nauki, mogą o natomiast stać się przedmiotem działalności badawczej. Tak więc nie wystarczy wskazać zastosowań lingwistyki, aby zinterpretować pojęcie lingwistyki stosowanej. W tym celu trzeba pokazać podstawę tego wyróżnienia bądź w płaszczyźnie badawczej działalności lingwistycznej, bądź w płaszczyźnie przedmiotu tej działalności, a najlepiej w jednej i w drugiej.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że celem badawczej działalności lingwistyki czystej jest tworzenie zbioru (magazynu) informacji dotyczących języków naturalnych. Uzyskane w rezultacie tej działalności badawczej informacje mają, ogólnie rzecz biorąc, charakter deskryptywno-interpretatywny. Gromadzimy informacje uzyskiwane w rezultacie lingwistycznych badań języków naturalnych najpierw tylko po to, aby opisać i zinterpretować badane języki, tzn. wyjaśnić ich istotę, ich budowę, ich strukturę, ich historię. Na tym wyczerpuje się cel i sens czystych badań lingwistycznych, które czasem nazywa się także badaniami podstawowymi. Inaczej rzecz się ma z lingwistycznymi badaniami stosowanymi.

Lingwistyczne badania stosowane mają przede wszystkim inny cel, który ogólnie można nazwać celem aplikatywnym. Ale badania te różnią się od badań czystych nie tylko w sensie teleologicznym, jak sądzi wielu lingwistów. Inny jest także przedmiot stosowanej działalności lingwistycznej. Przedmiotem tym nie są języki naturalne jako takie, ale zbiór informacji deskryptywno-interpretatywnych wypracowany i zgromadzony w rezultacie badawczej działalności lingwistycznej czystej. Zadaniem lingwistyki stosowanej jest badanie informacji zebranych przez lingwistykę czystą z punktu widzenia możliwości zastosowania ich, tak w innych dziedzinach działalności praktycznej, jak i naukowej. Naszkicowany tu obraz można zilustrować graficznie (patrz schemat poniżej).

Sumując dotychczasowe rozważania należy stwierdzić, że lingwistyka stosowana różni się od lingwistyki czystej tak w zakresie pojęcia lingwistycznej działalności badawczej jak i w zakresie przedmiotu tej działalności. Różnica zachodząca w zakresie lingwistycznej działalności badawczej ma charakter teleologiczny, różnica w zakresie przedmiotu tej działalności polega na tym, że przedmiotem badań lingwistyki stosowanej jest rezultat badań lingwistyki czystej.



Wynika z tego, że obie subdziedziny lingwistyki różnią się także co do charakteru wypracowywanych i gromadzonych przez nie informacji. Informacje będące produktem lingwistyki czystej mają charakter deskryptywno-interpretacyjny, natomiast informacje uzyskiwane dla lingwistyki stosowanej mają charakter aplikacyjny. Pierwszym można przypisać, z punktu widzenia przedmiotu badań, charakter pętli zwrotnej, drugim natomiast – łuku łączącego co najmniej dwa przedmioty; lingwistyka stosowana bada bowiem swój przedmiot zawsze z uwagi na jakiś inny przedmiot.

Można się oczywiście zastanawiać także nad tym, czy istnieje różnica między tymi dwoma subdziedzinami lingwistyki w zakresie ich podmiotu, chociaż należy od razu powiedzieć, że jest to sprawa mało ważna. Odpowiedź na to pytanie nie sprawia jednak żadnej trudności, przynajmniej w płaszczyźnie teoretycznej, jest bowiem sprawą oczywistą, że przechodzenie od amatorskiego do profesjonalnego zajmowania się badawczą, stosowaną działalnością lingwistyczną daje w rezultacie pojawianie się nowej kategorii podmiotu lingwistyki, co jednocześnie stwarza możliwość uprawiania, przez tę kategorię podmiotu lingwistyki, dydaktycznej działalności stosowanej.

Przeprowadzone rozważania potwierdzają sformułowaną wyżej tezę, że linia podziału lingwistyki na lingwistykę czystą i stosowaną jest linią oddzielającą pierwotną interpretację pojęcia lingwistyki, którą można nazwać także jej podstawową interpretacją, od interpretacji dodatkowej, co zmusza jednocześnie do wtórnej interpretacji tak poszerzonego pojęcia lingwistyki, jako nowej całości.

4.

Przedstawiony tu obraz podziału lingwistyki na lingwistykę czystą i stosowaną nie uwzględnia wszystkich aspektów tego zagadnienia. Nie jest to po prostu możliwe w ramach krótkiego artykułu. Poza tym powiedzieć trzeba, iż jest to pierwsza dopiero próba naszkicowania takiego podziału. Trudno w takich warunkach o wyczerpujące przedstawienie dość skomplikowanej sprawy. Wiele z poruszonych tu kwestii wymaga dalszego komentarza, precyzyjniejszego. Niektórymi z tych problemów zajmujemy się niżej, inne po prostu pominiemy.

Wrócić trzeba przede wszystkim do sprawy przedmiotu lingwistycznych badań stosowanych. Stwierdziłem wyżej, że przedmiotem tym są informacje wypracowane i nagromadzone przez lingwistykę czystą. Dodać do tego stwierdzenia trzeba jednak,

że tak jest tylko w teorii, w praktyce lingwistyka stosowana często zmuszona bywa do samodzielnego poszerzania magazynu informacji „czystych” albo „podstawowych”. Dzieje się tak, ponieważ magazyn ten nie zawiera informacji kompletnych. W praktyce badaniami stosowanymi nazywa się często również pewne, że tak powiem, badania uzupełniające przedmiotową podstawę badań stosowanych. Aby rzeczy tych, z natury różnych, nie mieszać, proponuję wprowadzenie rozróżnienia lingwistycznych badań stosowanych *sensu stricto* od lingwistycznych badań stosowanych *sensu largo*. Te ostatnie obejmowałyby także komponentę uzupełniających badań czystych. W praktycznej działalności badawczej mamy przeważnie do czynienia z tymi ostatnimi. Tak rzeczy mają się na przykład w zakresie tak zwanych badań konfrontatywnych, a także w zakresie badań lapsologicznych i innych. Ale choć płaszczyzna lingwistycznych badań stosowanych jest w praktyce trudna do odróżnienia, to jednak trzeba się starać odróżnić ją dokładnie przynajmniej w teorii.

Napisałem wyżej, że lingwistyka stosowana tym się między innymi charakteryzuje, iż przedmiot jej badań analizuje się zawsze ze względu, albo z punktu widzenia, jakiegoś innego przedmiotu, którym mogą być różne zjawiska lub dziedziny działalności tak praktycznej jak teoretycznej, w których informacje lingwistyczne znajdują, lub mogą znaleźć zastosowania. Najczęściej wymienia się tu następujące dziedziny;

- 1) metodologia i technologia nauczania języków ojczystych i obcych,
- 2) tworzenie materiałów do nauczania języków ojczystych i obcych,
- 3) gramatografia praktyczna, np. dydaktyczna,
- 4) tworzenie testów językowych i testowanie,
- 5) tłumaczenia maszynowe i ludzkie,
- 6) szeroko pojęta logopedia, a więc także terapia mowy,
- 7) standaryzacja językowa, a więc tworzenie norm językowych, a także literackich form języków, które ich nie posiadają,
- 8) psychoterapeutyka,
- 9) leksykografia, w tym także ustalanie terminologii,
- 10) interlingwistyka,
- 11) różne dziedziny tzw. sztuk werbalnych, np. retoryka,
- 12) teleinformatyka,
- 13) automatyczne przetwarzanie danych zawartych w tekstach językowych, np. zbieranie, wybieranie, porządkowanie, szyfrowanie,
- 14) reklama, propaganda językowa.

Nie jest to, bo być nie może, wyczerpująca lista zastosowań lingwistyki, trudno bowiem przewidzieć już teraz, na początku istnienia lingwistyki stosowanej, jakie zastosowania mogą jeszcze znaleźć informacje lingwistyczne. Wiadomo, że poza wymienionymi dziedzinami, obejmującymi także pewne obszary ludzkiej działalności praktycznej, z informacji lingwistycznych korzystano już od dawna w takich dziedzinach działalności naukowej, jak np. antropologia, historiografia, archeologia, psychologia, filozofia.

Wyliczone tu dziedziny zastosowań lingwistycznych można spróbować uporządkować. Można je np. podzielić najpierw na zastosowania naukowe i praktyczne, na-

stępnie zastosowania praktyczne na techniczne i humanistyczne, te ostatnie na medyczne, kulturowe i dydaktyczne, i wreszcie dydaktyczne – na związane z językiem ojczystym i językami obcymi. W rezultacie otrzymamy następujący schemat podziału:



Przeważnie lingwistykę stosowaną po prostu utożsamia się z wyliczonymi tu dziedzinami zastosowań lingwistyki, a najczęściej po prostu tylko z niektórymi z nich (por. F. Grucza 1971). W Stanach Zjednoczonych lingwistykę stosowaną utożsamiano do niedawna prawie powszechnie z problematyką akwizycji oraz nauczania języków obcych, a w ZSRR przeważnie z problematyką maszynowego tłumaczenia oraz przetwarzania danych językowych. W innych krajach europejskich terminem „lingwistyka stosowana” obejmuje się zarówno humanistyczne jak i techniczne dziedziny zastosowań lingwistyki. Takie stanowisko reprezentuje także działająca od roku 1964 *Association Internationale de Linguistique Appliquée*.

Analizując przedstawioną tu listę dziedzin zastosowań informacji lingwistycznych, trzeba się w końcu zastanowić, czy istnieje jakiś wspólny mianownik tych bardzo zróżnicowanych zastosowań lingwistyki. Otóż, pomijając na razie sprawę naukowych zastosowań lingwistyki, a więc ograniczając sprawę do listy zastosowań praktycznych, można powiedzieć, że zainteresowane są one informacjami lingwistycznymi, ponieważ mają do czynienia z językiem oraz jego komunikacyjnym funkcjonowaniem. Są to mianowicie dziedziny zajmujące się bądź tworzeniem, bądź przywracaniem, bądź ulepszaniem warunków komunikacji językowej. Komunikacja językowa zaś warunkowana jest przede wszystkim trzema elementami, mianowicie: istnieniem języka, komunikacyjnie przygotowanym i sprawnym nadawcą z jednej strony i odbiorcą z drugiej oraz właściwym kanałem komunikacji. Interlingwistyka, a także glottodydaktyka, zajmuje się tworzeniem warunków komunikacyjnych; pierwsza zajmuje się bowiem tworzeniem języka jako środka komunikacji, a druga przygotowaniem komunikacyjnym nadawcy lub odbiorcy. Logopedia zajmuje się przywracaniem warunków komunikacji językowej, a także ich ulepszaniem.

Ostatecznie można więc powiedzieć, że lingwistyka stosowana zajmuje się badaniem zbioru informacji nagromadzonych przez lingwistykę czystą z punktu widzenia możliwości ich zastosowania bądź przy tworzeniu, bądź przywracaniu, bądź wreszcie ulepszaniu warunków komunikacji językowej. Właściwym obiektem zastosowań re-

zultatów badawczych lingwistyki stosowanej są przede wszystkim same języki naturalne oraz ich funkcjonowanie, stanowiące przedmiot działalności badawczej lingwistyki czystej. Mamy tu więc do czynienia z pewną zwrotnością lingwistycznej działalności badawczej.

5.

Lingwistyczne informacje naukowe znajdowały pewne zastosowania już dawno, choć może zrazu były to przede wszystkim zastosowania naukowe. Od dawna prowadzono też pewne badania, które należałoby uznać obecnie jako badania należące do dziedziny lingwistyki stosowanej, ale były to badania początkowo tylko amatorskie i bardzo przypadkowe. Poza tym przeważnie nie wyróżniano ich jako czegoś odrębnego od lingwistycznych badań czystych. Potrzebę wyróżnienia lingwistyki stosowanej uświadomiono sobie stosunkowo niedawno, a na szerszą skalę dopiero po II wojnie światowej. Początek instytucjonalnej, uniwersyteckiej historii lingwistyki stosowanej przypada mniej więcej na rok 1950. Niemniej jednak jednostki uświadamiały sobie potrzebę dzielenia lingwistyki na lingwistykę czystą i stosowaną znacznie wcześniej. Terminu „lingwistyka stosowana” po raz pierwszy użył badacz A.F. Bernhardt, który drugiej części swojej książki pt. „Sprachlehre”, wydanej w 1803 r. w Berlinie dał podtytuł „Angewandte Sprachlehre”. Część pierwsza ukazała się pod tytułem „Reine Sprachlehre”. Termin ten występuje także w pracach takich uczonych, jak np. J.N. Baudouin de Courtenay (1870), H. Hirt (1898), H. Paul (1908), O. Ditt (1903). Dokładniej o historii tego terminu zob. F. Grucza 1974.

Pierwotne znaczenie terminu „lingwistyka stosowana” ograniczone było właściwie wyłącznie do naukowych zastosowań lingwistyki, praktyczne bowiem jej zastosowania zauważono dopiero znacznie później; współcześnie mówiąc o lingwistyce stosowanej, myślimy raczej o dziedzinach praktycznych zastosowań informacji lingwistycznych, tylko te ostatnie są aplikacjami sensu stricto, pierwsze mają raczej charakter implikacji teoretycznych. Zauważyć jednak należy, że dla wielu z wymienionych wyżej dziedzin lingwistyka przedstawia wartość aplikacyjną i implikacyjną. Dziedziny te obejmują bowiem – z jednej strony – pewną płaszczyznę teoretyczną, a z drugiej – także pewną płaszczyznę praktycznej działalności. Do takich dziedzin należy, między innymi, glottodydaktyka.

Dziedzinę lingwistyki stosowanej można oczywiście i należy podzielić wewnętrznie na subdziedziny, postępując podobnie jak to uczyniliśmy z dziedziną lingwistyki czystej. Na ogół stosują się do niej te same kryteria podziału. Możemy ją więc podzielić na ogólną i szczegółową; całościową i częściową, empiryczną i teoretyczną. Bez sensu wydaje się tu tylko podział na część diachroniczną i synchroniczną, co jednak wskazuje na konieczność traktowania podziału lingwistyki na czystą i stosowaną, jako jej podziału prymarnego.

6.

Z dotychczasowych rozważań wynika w sposób jasny, że metodyka nauczania języków obcych nie jest dziedziną lingwistyki. W szczególności nie można jej utożsamiać z lingwistyką stosowaną. Metodyka nauczania języków obcych jest tylko jedną

z wielu dziedzin, w których informacje lingwistyczne znajdują zastosowania. Nieuzasadnione jest także traktowanie jej jako jednej z subdziedzin lingwistyki stosowanej.

Jak już wspomniałem, w Europie, poza może światem anglistów, na ogół nie identyfikowano lingwistyki stosowanej z metodyką nauczania języków obcych. Identyfikacja ta miała miejsce przede wszystkim na gruncie Stanów Zjednoczonych. W ZSRR traktowało się i traktuje metodykę nauczania języków obcych przeważnie jako subdziedzinę pedagogiki (zob. np. [5], str. 73 nn.). Nie ma więc racji M. Sharwood-Smith (1972), gdy pisze, że „powszechnie przez językoznawstwo stosowane rozumie się zastosowanie go w nauczaniu języków obcych, a nie jako termin implikujący każde możliwe zastosowanie” (str. 261). Twierdzenie to jest jednak prawdziwe w odniesieniu do terenu USA (zob. A. Hood Roberts 1969). Identyfikacja ta stała się jednak w ostatnich latach w amerykańskiej literaturze dotyczącej nauczania języków obcych przedmiotem burzliwej dyskusji, która doprowadziła, o czym wspominałem już we wstępie, niektórych autorów aż do niemal całkowitej negacji glottodydaktycznej relewancji lingwistyki. Uczestniczył w tej dyskusji, między innymi, N. Chomsky, zabierając głos w ramach Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages (1966).

Aby określić związki łączące metodykę nauczania języków obcych z lingwistyką w ogóle, a w szczególności z lingwistyką stosowaną, trzeba najpierw chociaż pobieżnie zastanowić się nad jej statusem naukowym, a więc określić przedmiot jej badań, a także jej strukturę wewnętrzną.

Otóż przedmiotem badań metodyki językowej jako nauki jest tworzenie i usprawnianie warunków komunikacji obcojęzycznej poprzez przygotowywanie społeczeństwa, lub tylko wybranych jego jednostek, bądź tylko jako odbiorców, bądź też jako odbiorców jak i nadawców komunikatów językowych, bądź też jako transponujących je przekładników (tłumaczy). Te same mniej więcej funkcje ma do spełnienia także metodyka nauczania języków ojczystych rozumiana *sensu stricto*. Zachodzące między nimi różnice są wtórnej natury. Jest prawdą, że przyswajanie a także nauczanie pierwszego języka różni się od przyswajania i nauczania języka drugiego, ale prawdą jest także, że przyswajanie i nauczanie języka trzeciego jest różne od przyswajania i nauczania języka drugiego itd. Toteż należy traktować metodykę nauczania języków pierwszych i dalszych jako subdziedziny należące do jednej wspólnej dziedziny, którą już wyżej nazwałem glottodydaktyką. Dziedzina ta obejmowałaby poza metodyką *sensu stricto* między innymi także tworzenie materiałów i adaptację urządzeń do nauczania, tworzenie testów, częściowo gramatografię i leksykografię dydaktyczną, a także metodykę kształcenia tłumaczy.

Termin „glottodydaktyka” jest przede wszystkim wygodniejszy od proponowanych niekiedy terminów dwuwyrazowych w rodzaju „lingwistyka pedagogiczna”, które poza tym nie pozwalają dostatecznie odróżnić dydaktyki językowej, czyli praktycznego nauczania języków, tak ojczystych jak i obcych, od dydaktyki lingwistyki, czyli nauczania o języku. Dydaktyka lingwistyki leży w tej samej płaszczyźnie, co dydaktyka literatury, fizyki. Glottodydaktyka leży natomiast w całkiem innej płaszczyźnie, o czym obszernie pisał L. Zabrocki (1968). Dodać by tu jednak trzeba, że

właściwie dydaktyka języków obcych nie tyle stoi w opozycji do dydaktyki ogólnej, ile do innych dydaktyk szczegółowych. Z dydaktyką ogólną, czyli pedagogiką, łączy natomiast glottodydaktykę związek podobny do jej związku z lingwistyką.

Pojęcie glottodydaktyki jako pewnej dziedziny nauki, posiadającej swój wyżej określony przedmiot badań, można tak samo zinterpretować, jak pojęcie lingwistyki. A więc pojęcie to implikuje podmiot glottodydaktyki, działalność badawczą i dydaktyczną tego podmiotu oraz magazyn wypracowanych i zgromadzonych informacji o przedmiocie jej badań. Można także do glottodydaktyki jako nauki zastosować te same co w lingwistyce kryteria wewnętrznego podziału. Można ją mianowicie podzielić na teoretyczną i empiryczną, na ogólną i szczegółową, a także na całościową i częściową.

Pojęcie glottodydaktyki różni się jednak w sposób zasadniczy od pojęcia lingwistyki, obejmuje ono bowiem poza wymienioną wyżej płaszczyznę działalności naukowej, także płaszczyznę konkretnej działalności praktycznej. Dwie te płaszczyzny mają się do siebie tak, że glottodydaktyka uprawia swą działalność badawczą właśnie ze względu na zachodzącą potrzebę racjonalizacji jej działania praktycznego. Glottodydaktyka jest więc nauką stosowaną *sensu stricto*.

Specyfika glottodydaktyki na tym się jednak jeszcze nie wyczerpuje. Przedmiot naukowej i praktycznej działalności glottodydaktyki jest niezwykle skomplikowany, można bez wahania powiedzieć, że jest on bardziej skomplikowany od np. przedmiotu działalności badawczej lingwistyki, obejmuje on bowiem swym zakresem nie tylko określony język czy języki i ich produkty czyli teksty, ale także uczącego się i nauczającego, a nawet ich otoczenie. Toteż nic dziwnego, że glottodydaktyka czerpie potrzebne jej informacje skąd tylko się da. Jako źródła informacji służą jej przede wszystkim te dziedziny, które w ten czy inny sposób zajmują się choćby tylko częścią elementów wchodzących w zakres jej zainteresowań. Do takich dziedzin należą przede wszystkim lingwistyka, zwłaszcza stosowana, psychologia i pedagogika (dydaktyka ogólna), a także socjologia, cybernetyka i wiele innych. Żadna jednak z tych dziedzin nie obejmuje całości zakresu zainteresowań naukowych glottodydaktyki wyznaczonych jej praktycznymi zadaniami. Glottodydaktyka spełnia więc funkcje dyscypliny integrującej i w tym sensie jest ona interdyscyplinarna. Glottodydaktyka spełnia jednakże również oryginalną działalność badawczą, tak w płaszczyźnie teoretycznej jak i empirycznej. Informacje zapożyczone z innych dyscyplin stanowią niejako płaszczyznę pośrednią między działalnością praktyczną glottodydaktyki oraz jej oryginalną działalnością naukową.

Zapożyczone informacje mogą zostać stąd przekazane bądź do płaszczyzny działania naukowego, bądź praktycznego glottodydaktyki. Przetworzone i zintegrowane w oryginalny system informacyjny glottodydaktyki zapożyczone informacje nabierają charakteru implikacji, przekazane natomiast bezpośrednio do realizacji w płaszczyźnie glottodydaktycznej działalności praktycznej stają się aplikacjami. Z genetycznego punktu widzenia glottodydaktyka obejmowała najpierw tylko płaszczyznę jej działalności praktycznej, następnie także płaszczyznę zapożyczonych informacji naukowych dotyczących przedmiotu jej działania, a dopiero na końcu także płaszczyznę informacji naukowych własnych. Ten stan rzeczy tłumaczy całkowicie historię tej

dziedziny, do niedawna bez nazwy.

W świetle powyższych rozważań związek glottodydaktyki z lingwistyką jest całkiem jasny. Glottodydaktyka nie może zrezygnować z usług lingwistyki, ani w płaszczyźnie działania praktycznego, ani naukowego. Lingwistyka stanowi bowiem dla glottodydaktyki główne źródło informacji o dwu najważniejszych elementach przedmiotu jej działania, a mianowicie o języku i jego funkcjonowaniu oraz o tekstach językowych i ich funkcjonowaniu komunikacyjnym. Zapewne N. Chomsky ma rację, że glottodydaktyka powinna korzystać z tych informacji ostrożnie i krytycznie, dotyczy to zresztą w równej mierze informacji psychologicznych i także pedagogicznych. Ale tym niemniej lingwistyka ze swej natury jest najbardziej kompetentnym źródłem informacji dotyczących języka i tekstów, jest w tym zakresie źródłem prymarnym. Glottodydaktyka powinna w sposób bardziej śmiały formułować zapotrzebowania informacyjne pod adresem lingwistyki, a nie zadowalać się jedynie tym, co jej druga strona oferuje. Ale „nieśmiałość” ta zapewne swoje główne źródło w tym, że glottodydaktyka jako odrębna dziedzina naukowa nie zdążyła sprecyzować programu swego działania, a więc nie zdążyła także określić dokładniej swych potrzeb. Stan ten należy zmienić jak najszybciej, między innymi drogą coraz precyzyjniejszego metanaukowego samookreślania się glottodydaktyki.

Bibliografia

- Beljajev B.W. 1963, *Metodika i psihologija*, (w:) Inostrannyje jazyki w szkole 6.
- Chomsky N. 1966: *Linguistic Theory*, (w:) Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. New York.
- Grucza F. 1971, *Językoznawstwo stosowane a tzw. „lingwistyka komputerowa”*, (w:) BPTJ XXIX, 47–61.
- Heinz A. 1969, *Językoznawstwo ogólne*. Kraków.
- Miroljubowa A.A./ I.W. Rachmanowa/ W.S. Cetlin 1967, *Obszczaja metodika obuczenija inostrannym jazykam w srednej szkole*. Moskwa.
- Politzer R. 1958, *On the Relation of Linguistics to Language Teaching*, (w:) The Modern Language Journal 42/ 2.
- Roberts H.A. 1969, *Current Problems of Applied Linguistics*, (w:) Actes du X^e Congrès International des Linguistes 1. Bucarest, 175–183.
- Sharwood-Smith M. 1972, *Związki językoznawstwa z nauczaniem języków obcych*, (w:) Języki Obce w Szkole 1972/ 2.
- Wawrzyniak Z. 1970, *Podstawowy kierunek badań językoznawstwa stosowanego – dydaktyka języków obcych*, (w:) Języki Obce w Szkole, 1970/2.
- Zabrocki, L. 1966, *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Zabrocki L. 1968, *Dydaktyka ogólna a dydaktyka języków obcych*, (w:) Dydaktyka Szkoły Wyższej 3–4, 3–35.
- Grucza F. 1974, *Dziedzina lingwistyki stosowanej*, (w:) F. Grucza (red.), *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*. Warszawa, 7–22.

- Mildenberger K.W. 1968, *Confusing Signpost – The Relevance of Applied Linguistics*, (w:) Monograph Series on Languages and Linguistics, 21, 205–213.
- Spolsky B. 1969, *Linguistics and Language Pedagogy – Applications or Implications?*, (w:) Monograph Series on Languages and Linguistics, 22, 143–155.

Fehlerlinguistik, Lapsologie und Kontrastive Forschungen ¹⁴²

In Anbetracht der Tatsache, dass Fehler natürliche Begleiterscheinungen eines jeden Lernprozesses sind, oder anders gesagt, dass Fehler komplementäre Erscheinungen der Lernererscheinungen darstellen, ist die Feststellung besonders überraschend, dass sie bisher weder das Interesse der Didaktik noch der Psychologie und insbesondere der Lernpsychologie in gebührendem Ausmaße hervorgerufen haben. Abgesehen von den Arbeiten H. Weimers ist in den Arbeiten der allgemeinen Didaktiker sowie der Psychologen kaum etwas Interessantes zum Thema Fehler zu finden.

Aus den beobachteten Tatsachen ist jedoch zu folgern, dass die Fehlererscheinungen eines der Hauptprobleme der beiden genannten Wissenschaftszweige darstellen müssten. Man kann sich ohne weiteres eine Didaktik sowie eine Lerntheorie vorstellen, die sozusagen aus der Optik eines Fehlerbegriffes aufgebaut wäre. Damit hätten wir jedoch das andere Extrem erreicht, das aber eher akzeptabel als das erste wäre, d.h. eine Didaktik bzw. Lerntheorie, die völlig die Fehlererscheinung ignoriert. Am meisten hat bisher der programmierte Unterricht der Fehlererscheinung Aufmerksamkeit gewidmet. Zu erwähnen ist aber in diesem Zusammenhang auch die *trial and error* Lernauffassung.

Bis vor kurzem wurde die Fehlererscheinung auch in der Fremdsprachendidaktik (Glottodidaktik) fast gänzlich ignoriert. H.V. George (1972) schrieb: „Many books have been written on English language teaching, few pages on learners' errors. In his *Language and Language Learning* (New York: Harcourt, Brace and World, 1960), Nelson Brooks assigns less than 1 page out of 225 to „error correction“. W.F. Mackey's monumental *Language Teaching Analysis* (London: Longmans, 1965), includes half a page out of 446 pages of text on „correcting techniques“. His 1,714-item bibliography mentions one earlier book on the subject, F.G. French's *Common Errors in English* (London: Oxford Univ. Press, 1949), under the Classification Lesson Analysis: Tabulating“. Was H.V. George über die Didaktik der englischen Sprache sagte, gilt auch für die Didaktik anderer Sprachen, darunter auch für die Didaktik der deutschen Sprache. Die Sprachfehler sind zunächst als Quelle wichtiger sprachdidaktischer Informationen einfach nicht erkannt worden.

Die Situation hat sich aber bekanntlich in der Sprachdidaktik im letzten Jahrzehnt zu ändern begonnen. Es hat sich in diesen Jahren ein ganz neuer und speziell den Sprachfehlern gewidmeter Typus linguistischer sowie sprachdidaktischer Forschungen entwickelt. Im Englischen nennt man diese Forschungen meistens „error analysis“, im Deutschen sowohl „Fehleranalyse“, als auch „Fehlerlinguistik“ oder „Fehlerkunde“. Im Folgenden will ich zunächst den Terminus Fehlerlinguistik gebrauchen.

Die Fehlerlinguistik entstand infolge einer Ausdehnung der klassischen Kontrastlinguistik bzw. Konfrontationslinguistik. Sowohl die Fehlerlinguistik als auch die Konfrontationslinguistik und insbesondere die angewandte Konfrontationslinguistik,

¹⁴² Original: *Fehlerlinguistik, Lapsologie und kontrastive Forschungen*, (w:) Kwartalnik Neofilologiczny XXIII, 1976/3, 237–247.

auf die wir uns im Folgenden beschränken wollen, sind mehr oder weniger mit der Problematik der sprachlichen Fehler verbunden. Die sprachlichen Kontrastforschungen sind aus der Sicht der sprachlichen Interferenzerscheinungen aufgebaut worden.

Man ist nämlich davon ausgegangen, dass im Falle der konsekutiven Sprachenaquisition der Aneignungsprozess der zweiten Sprache erst dann beginnt, wenn der Lerner die Internalisierung der ersten Sprache im wesentlichen abgeschlossen hat. Die sog. simultane Sprachenaquisition gibt es im Grunde genommen nicht, insbesondere dann nicht, wenn man den Begriff der Zwischensprache oder Teilsprache annimmt. Und die Annahme dieses Begriffes ist bei der Betrachtung der Sprachenaquisitionserscheinungen besonders unumgänglich. Im Folgenden soll „Sprache“ vereinfachend auch „Teilsprache“ bedeuten.

Aus dem Obigen lässt sich Folgendes ableiten: Die Aquisition der zweiten Sprache erfolgt durch den Filter der zuvor internalisierten ersten Sprache, die Aquisition der dritten Sprache erfolgt sowohl durch den Filter der ersten als auch der zweiten zuvor internalisierten Sprache usw. (vgl. z.B. K.-R. Bausch und H. Raabe 1975). Die Filterfunktion wird dabei selbstverständlich auch durch die jeweils zuvor internalisierten Teilsprachen bzw. Ausschnitte der entsprechenden Sprachen gegenüber den neu anzueignenden Teilsprachen derselben bzw. einer anderen Sprache erfüllt. Dies bezieht sich sowohl auf die erste als auch auf die folgenden Sprachen. Mit dieser Erscheinung ist sowohl der Begriff der innersprachlichen Interferenz als auch der Begriff der zwischensprachlichen Interferenz verbunden.

Zuerst wurde die zwischensprachliche Interferenz entdeckt. Aufgrund von, wie sich später herausgestellt hat, sehr oberflächlichen Beobachtungen der Interferenzerscheinung wurde schon früh eine sehr starke These formuliert, die die Entwicklung sowohl der angewandten Linguistik als auch der Sprachdidaktik für mehr als ein Jahrzehnt bestimmt hat. R. Lado hat sie folgendermaßen formuliert: „Those elements that are similar to the (learner's) native language will be simple for him, and those areas that are different will be difficult.“

Daraus ist fast automatisch die Folgerung gezogen worden, dass man die Sprachdidaktik rationalisieren kann, indem man die zu erlernenden Sprachen vergleicht und die zwischen ihnen bestehenden Identitäten sowie Kontraste feststellt.

Nach R. Wardhaugh wird die Forschungshypothese der konfrontativen Linguistik zwar meistens in einer starken, d.h. prognostischen, Version formuliert, aber tatsächlich nichtsdestoweniger nur in einer schwachen, d.h. diagnostischen, Version realisiert. In der starken Variante wird angenommen, dass man im Ergebnis eines konfrontativen Vergleiches zweier Sprachen alle Schwierigkeiten voraussagen kann, die im Aneignungsprozess einer der verglichenen Sprachen immer dann aufkommen, wenn die andere Sprache zuvor erlernt wurde, und dass man aufgrund dieser systematischen Voraussagen entsprechende Unterrichtsmaterialien aufbereiten kann, mit deren Hilfe man die im Unterrichtsprozess auftauchenden Schwierigkeiten überwinden kann. R. Wardhaugh (1970) schreibt dazu mit Recht:

Stated in this way, the strong version doubtless sounds quite unrealistic, but it should be emphasized that most writers of contrastive analysis try to create the impression that this is the version of the hypothesis on which they have based their work – or at least could base their work if absolutely necessary.

Es hat sich aber inzwischen erwiesen, dass es einfach unmöglich ist, diese Forschungshypothese in der starken, d.h. prognostischen Variante zu realisieren. Und sie ist auch in dieser Form von niemandem realisiert worden. Tatsächlich wurde sie höchstens in der Gestalt einer schwachen Version realisiert, die R. Wardhaugh (1970) folgendermaßen rekonstruiert hat:

The weak version requires of the linguist only that he uses the best linguistic knowledge available to him in order to account for observed difficulties in second language learning. It does not require what the strong version requires, the prediction of those difficulties and, conversely, of those learning points which do not create any difficulties at all.

Hier wird also von den Konfrontationslinguisten nur eine Diagnostik der im Lernprozess angetroffenen Schwierigkeiten, d.h. der Fehler, verlangt.

Die Konfrontationslinguistik hat sich während der ersten 10 Jahre in der Atmosphäre eines großen Optimismus und einer festen Überzeugung in ihre Stärke entwickelt. Man hat nämlich der Konfrontationslinguistik nicht nur die Funktion einer Hilfe für den Lehrer sowie den Verfasser von Unterrichtsmaterialien in ihrem Kampf gegen die Interferenzfehler zuerkannt, sondern man hat ihnen außerdem den Status einer linguistischen Basis zugeschrieben, auf der allein die Fremdsprachenaquisitionstheorie überhaupt aufzubauen sei.

Bald hat sich jedoch gezeigt, dass die Konfrontationslinguistik nicht imstande ist, ihre Versprechungen zu halten. Etwa 10 Jahre nach ihrem Beginn sind die konfrontativen Studien in eine ernste Krise geraten (vgl. z.B. die Arbeiten in: J.E. Alatis 1968). Die Kritik an der Konfrontationslinguistik ist so weit gegangen, dass man nicht nur die Realisierungsmöglichkeit ihrer Forschungshypothese in der starken Version verneint hat, sondern ihr vom Standpunkt der Fremdsprachendidaktik überhaupt jeglichen Wert abgesprochen hat (vgl. z.B. Ritchie 1967 und Wolfe 1967). Den Höhepunkt hat diese Kritik in der Behauptung erreicht, dass die aufgrund der konfrontativen Forschungen aufbereiteten Unterrichtsmaterialien den Aneignungsprozess der betreffenden Fremdsprache nicht beschleunigen, sondern im Gegenteil stören (z.B. Newmark/Reibel 1968).

Es unterliegt nun keinem Zweifel, dass diese extreme Auffassung zu radikal ist. Die Ergebnisse der konfrontativen Forschungen besitzen einen gewissen applikativen Wert auch im Hinblick auf die Sprachdidaktik. Und sie finden auch auf anderen Gebieten Anwendungen (vgl. Fisiak 1971). Man darf jedoch den applikativen Wert der Konfrontationslinguistik nicht übersehätzen. Dieser Wert hängt von mehreren Bedingungen ab, d.h., die applikative Funktion ist keine automatische Eigenschaft der Konfrontationslinguistik, was leider immer noch von vielen Konfrontationslinguisten vorgetäuscht wird.

Die wichtigsten Vorwürfe, die gegenüber der Konfrontationslinguistik gemacht worden sind, hat C. James (1971) zusammengestellt und besprochen. Unter dem Zwang dieser Kritik sind mehrere Versuche unternommen worden, die Konfrontationslinguistik zu modifizieren und zu ergänzen (vgl. hierzu K.-R. Bausch und H. Raabe 1975).

Aber trotz dieser Versuche wird immer häufiger behauptet, dass die Konfrontationslinguistik selbst in ihrer modifizierten Gestalt nicht imstande sei, bei der Lösung

der im Fremdsprachenlernprozess auftretenden Schwierigkeiten in zufriedenstellender Weise zu helfen. Die konfrontativen Forschungen berücksichtigen nämlich nicht in genügendem Ausmaß die konkrete sprachdidaktische Situation. Außerdem werden diese Forschungen aus der Lehrersicht betrieben. Unberücksichtigt bleibt dabei das wichtigste Glied eines jeden sprachdidaktischen Gefüges, nämlich der Lerner sowie die von ihm tatsächlich produzierten Fehler. Es ist somit verständlich, dass der Schwerpunkt der gegenwärtig sprachdidaktisch motivierten linguistischen Forschungen sich im Übergang vom interlingualen Kontrast zum sprachlichen Fehler, d.h. vom Lehrer zum Lerner und seinen Sprachaquisitionsschwierigkeiten befindet. Von diesem Standpunkt aus müssen natürlich auch die linguistischen Konfrontationsforschungen einer Umorganisation unterliegen (vgl. z.B. die Konzeption von Nemser/Slama-Cazacu 1970; Slama-Cazacu 1974; Bausch/ Raabe 1975; Trau 1975).

- Die Beziehungen zwischen der Konfrontationslinguistik und der Fehlerlinguistik werden heute unterschiedlich interpretiert. Unter anderem kann man diesbezüglich folgende Auffassungen feststellen:
- Die Fehlerlinguistik wird mit der Konfrontationslinguistik identifiziert (vgl. z.B. Strevens 1969)
- Die Fehlerlinguistik wird als Ergänzung *sui generis* sowie als Verifizierung bzw. Falsifizierung der aus den Ergebnissen der Konfrontationslinguistik resultierenden Voraussagen bzw. Interpretationen betrachtet (z.B. Nickel 1972; Drubig 1972)
- Die Fehlerlinguistik wird als ein gewisser Experiment betrachtet, dessen Aufgabe es ist, die Transfertheorie zu überprüfen (z.B. Corder 1972).
- Die Fehlerlinguistik wird so aufgefasst, dass sie die Konfrontationslinguistik als ihr Teilgebiet impliziert, dessen Aufgabe es ist, diejenigen Fehler zu filtern, die infolge der zwischensprachlichen Interferenz entstanden sind (so z.B. Bausch 1973; Bausch/ Raabe 1975; Svartvik 1973).

Historisch gesehen hat man die Fehlerlinguistik zunächst unter dem Namen der Fehleranalyse als einen gewissen neuen, die Konfrontationslinguistik ergänzenden Teilbereich aufgefasst, später wurden die beiden Bereiche zwar als selbständige, aber dennoch komplementäre, d.h. sich gegenseitig ergänzende Forschungszweige betrachtet, und schließlich wurde die Konfrontationslinguistik in den Rahmen einer weit aufgefassten Fehlerlinguistik eingeschlossen. Eine genauere Analyse des Sachverhaltes führt jedoch zu der Schlussfolgerung, dass all die erwähnten Auffassungen zu einseitig sind, als dass sie erschöpfend den Zugang zu einer so vielseitigen Erscheinung wie der des sprachlichen Fehlers erfassen könnten. Den sprachlichen Fehler kann man nämlich unter anderem vom rein linguistischen, psycholinguistischen, psychologischen, soziolinguistischen und nicht zuletzt vom sprachdidaktischen Standpunkt aus betrachten und untersuchen. Somit lassen sich die Fehlerforschungen als Teilgebiete sowohl der Linguistik als auch der Psychologie etc. interpretieren und zwar je nachdem, von welchem Standpunkt aus sie angegangen werden.

Man kann natürlich diese heterogenen Fehlerforschungen innerhalb einer Disziplin zusammenzufassen versuchen. Dabei erhalten wir jedoch einen eklektischen Be-

reich. Eine gewisse Homogenität eines solchen Bereiches ließe sich nur dann erreichen, wenn man diese zunächst heterogenen Forschungen von einem, wenn auch externen, gemeinsamen Standpunkt aus betrachten könnte, oder anders gesagt, wenn man für sie ein gemeinsames Ziel definieren könnte.

Einen der möglichen gemeinsamen Anhaltspunkte für die vielseitige Fehlerforschung bildet nun die Sprachdidaktik. Diese sprachdidaktisch motivierten allseitigen Fehlerforschungen wollen wir im Folgenden die Lapsologie nennen. Die so aufgefasste Lapsologie darf dabei auf keinen Fall mit der Fehlerlinguistik gleichgesetzt werden.

Aus dem Obigen lässt sich ferner die Folgerung ziehen, dass die sprachdidaktisch motivierte Lapsologie nicht der sprachliche Fehler als solcher interessiert, sondern zunächst die in den sprachlichen Fehlern enthaltenen Informationen, die sprachdidaktische Relevanz besitzen. Ähnliches ist auch zu den sprachlich motivierten konfrontativen Forschungen zu bemerken: ihr eigentliches Anliegen sind nicht unbedingt Kontraste oder Identitäten als solche, sondern nur diejenigen zwischensprachlichen Unterschiede oder noch genauer, diejenigen aus den Unterschieden abzuleitenden Informationen, die sprachdidaktische Relevanz besitzen. In einer solchen Auffassung kommt der Sprachdidaktik nicht nur eine initiatorische, sondern auch eine selektive sowie eine integrierende Funktion zu.

Damit haben wir also zwischen den einseitigen z.B. linguistisch und psychologisch motivierten und den vielseitigen vom Standpunkte der Sprachdidaktik integrierten Fehler- sowie Kontrastforschungen zu unterscheiden. Nur von einer von der Sprachdidaktik bestimmten und für die Sprachdidaktik arbeitenden Fehlerforschung, d.h. von der Lapsologie, kann man erwarten, dass sie mit Erfolg die sprachdidaktisch interessanten Fehlerinformationen erarbeiten wird. Damit soll aber selbstverständlich auf keinen Fall der Sinn einer reinen Fehlerlinguistik bzw. Fehlerpsychologie geleugnet werden. Möglicherweise müssen sogar die letzteren Forschungen den sprachdidaktisch motivierten vorangehen.

Die Spezifik der lapsologischen Betrachtungsweise des sprachlichen Fehlers ergibt sich daraus, dass der Fehler von diesem Standpunkt aus als eine Erscheinung aufgefasst wird, die im sprachdidaktischen Gefüge vorkommt. Das sprachdidaktische Gefüge bildet dabei den eigentlichen Forschungsgegenstand der Sprachdidaktik. Daraus folgt, dass man die jeweilige konkrete sprachdidaktische Situation zu berücksichtigen hat, wenn man die zu untersuchenden Fehlererscheinungen auf eine sprachdidaktisch relevante Art und Weise aufklären will. Damit wird zugleich klar, dass die Lapsologie letzten Endes als ein Teilgebiet der Sprach- oder Glottodidaktik aufzufassen ist, und zwar genau so wie die Fehlerlinguistik als Teilgebiet der Linguistik und die Fehlerpsychologie als Teilgebiet der Psychologie zu gelten hat.

Das Gebiet der Sprachdidaktik sei hier vereinfachend anhand der ersten Abbildung dargestellt.

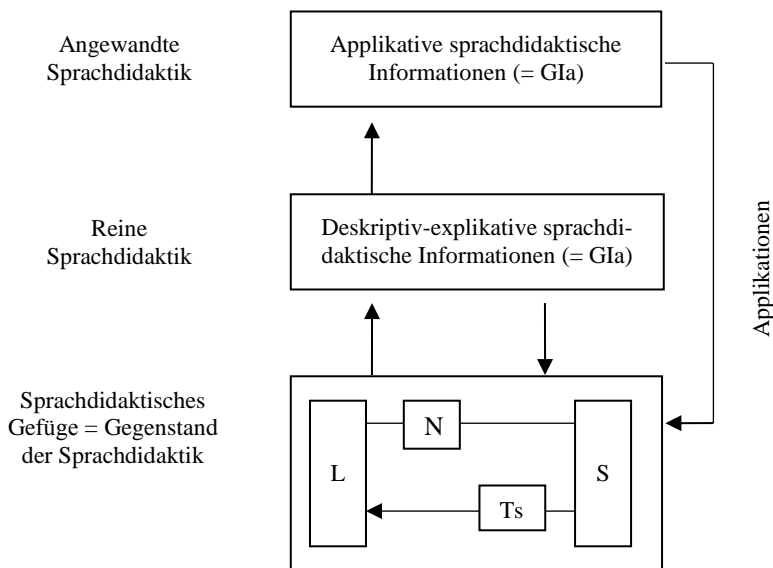


Abb. 1.

L = der Sender oder die Quelle der sprachlichen Texte, die die Funktion der Ableitungsbasis für den sprachlichen Aquisitionsprozess erfüllen. Normalerweise L = Lehrer, d.h. der Mensch, der die Funktion des L erfüllt.

Tl = die sprachlichen Texte, die die Funktion der Ableitungsbasis für den sprachlichen Aquisitionsprozess erfüllen. Vereinfachend kann man derartige Texte als die Lehrtexte bezeichnen.

S = der Lerner.

Ts = die vom Lerner reproduzierten bzw. produzierten Texte.

Die sprachlichen Fehler, die vom Lerner gemacht werden, kann man nun als eine Untermenge der Menge Ts auffassen. Die Menge Ts wird somit untergliedert in eine Untermenge der korrekten Lernertexte oder Lerneraussagen (= Tsk) und eine Untermenge der falschen Lernertexte oder Lernertexte (= Tsf). Das heißt also, dass $Ts = Tsk + Tsf$. Damit können wir die Lapsologie innerhalb der Sprachdidaktik graphisch folgendermaßen lokalisieren:

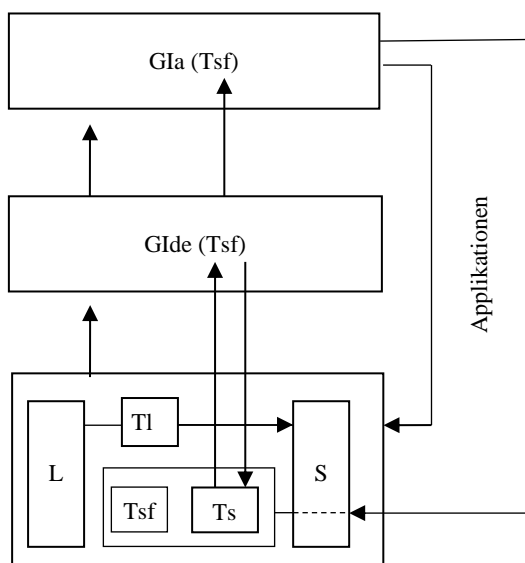


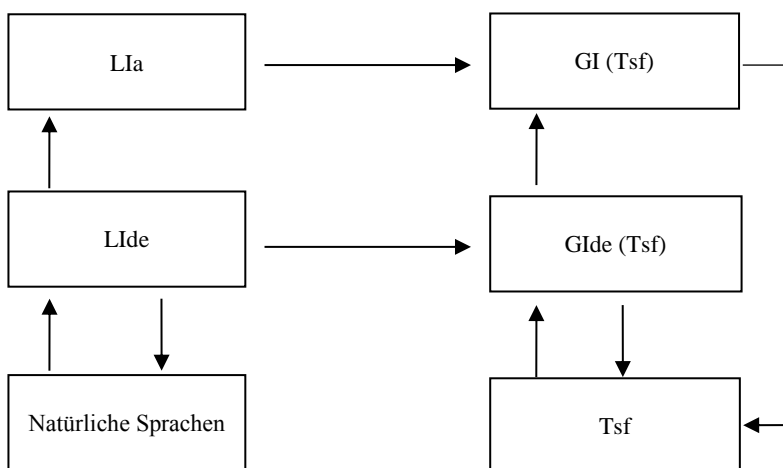
Abb. 2.

GIdE (Tsf) = die sich auf die sprachlichen Fehler beziehenden deskriptivexplikativen sprachdidaktischen Informationen.

GIa (Tsf) = die sich auf die sprachlichen Fehler beziehenden applikativen Informationen.

In Analogie zur Sprachdidaktik kann man feststellen, dass die Aufgabe der reinen sprachdidaktischen Lapsologie darin besteht, die im Sprachakquisitionsprozess vom Lerner produzierten Fehler zu beschreiben und zu explizieren. Dagegen hat die angewandte Lapsologie streng genommen die Aufgabe, applikative Informationen zur Verfügung zu stellen, auf deren Grundlage man entsprechende Applikationen vorbereiten könnte, mit deren Hilfe der Lehrer die sprachliche Produktion zielbezogen beeinflussen könnte. Auf das obige Schema zurückgreifend kann man leicht feststellen, dass man Veränderungen im Bereich der Tsf nur über S einführen kann. Und auf S kann man nur über Tl einwirken, d.h. über die von L produzierten Texte. Daraus wird die schon erwähnte Abhängigkeit der sprachdidaktischen Aspekte der sprachlichen Fehler vom ganzen sprachdidaktischen Gefüge ersichtlich. Das sprachdidaktische Gefüge kommt aber in Wirklichkeit auch in viel komplizierteren Formen als den in dem gezeigten Schema berücksichtigten vor.

Indem man das Schema der Lapsologie aus dem komplexen Schema der Sprachdidaktik herausstellt, kann man graphisch die Beziehungen zwischen der sprachdidaktisch motivierten Lapsologie und der Linguistik, insbesondere der Fehlerlinguistik, folgendermaßen illustrieren:



Natürliche Sprachen = die Sprachen als generative Systeme sowie als Mengen der mit Hilfe dieser Systeme produzierten Texte und auch das Funktionieren sowohl der Systeme als auch der Texte.

LIde = linguistische deskriptiv-explikative Informationen

LIa = linguistische applikative Informationen

Aus der Tatsache, dass sich die Linguistik ebenfalls mit Texten beschäftigt, in deren Menge man ebenfalls eine Untermenge falscher Texte (Tf) unterscheiden kann, ist die Folgerung zu ziehen, dass man in der Menge LIde eine Untermenge LIde (Tf) und in der Menge LIa eine Untermenge LIa (Tf) unterscheiden kann. Die sprachdidaktisch motivierte Lapsologie ist natürlich an den linguistischen Informationen überhaupt interessiert, aber insbesondere ist sie an den Informationen der Fehlerlinguistik interessiert, und zwar sowohl auf der deskriptiv-explikativen als auch auf der applikativen Ebene, denn isoliert betrachtet gehört die Untermenge der Tsf über die Menge Tf ebenfalls zur Menge T.

Zusammenfassend kann Folgendes zum Begriff der sprachdidaktisch motivierten Lapsologie gesagt werden:

1. Die Lapsologie ist sowohl von der Fehlerlinguistik als auch von der Fehlerpsychologie sowie von der Fehlerpsycholinguistik zu unterscheiden.
2. Die Lapsologie bildet einen Teilbereich der Sprachdidaktik (Glottodidaktik). Sie zerfällt in eine deskriptiv-explikative und eine applikative Forschungsebene.
3. Sowohl auf der deskriptiv-explikativen als auch auf der applikativen Ebene kann man eine Ebene allgemeiner sowie einzelsprachlicher und theoretischer sowie empirischer Forschungen unterscheiden.
4. Der Vollständigkeit wegen muss man auch noch eine Ebene metalapsologischer Forschungen ausgliedern. Die Wichtigkeit dieser Forschungen darf nicht verkannt werden.

5. Die ausgegliederten Ebenen und Bereiche der Lapsologie können natürlich gekreuzt werden, so dass wir im Ergebnis z.B. eine theoretische allgemeine oder einzelsprachliche empirische Lapsologie erhalten. In der Praxis kommen aber diese Bereiche meistens in einer mehr oder weniger vermengten Gestalt vor.
6. Den Gegenstand der allgemeinen Lapsologie bilden Fragen wie die nach dem Begriff des sprachlichen Schülerfehlers (Tsf), nach den Entstehungsmechanismen der Tsf, nach der Bedeutung der Tsf, nach der Erforschungsmethodologie der Tsf *etc.* Die einzelsprachliche Lapsologie hat die im Aneignungsprozess der betreffenden Sprache von den einzelnen Lernen bzw. von einer gegebenen Lernergruppe gemachten Fehler zu untersuchen.

Aus den bisherigen Erörterungen lässt sich eine allgemeine Aufgabenliste der Lapsologie ableiten, die ungefähr mit der Liste übereinstimmt, die auf anderem Wege für die Fehlerlinguistik bzw. Fehlerkunde z.B. von Nickel (1973) und Kühlwein (1973) aufgestellt wurde. Diese Liste umfasst die folgenden 3 Punkte:

1. Fehleranalyse, d.h. Fehleridentifizierung, -beschreibung und -explikation;
2. Fehlerevaluation;
3. Fehlerprophylaxe und Fehlertherapie.

Ähnlich wie innerhalb der Fehlerforschungen muss man auch innerhalb der konfrontativen Forschungen zunächst zwischen einem linguistisch motivierten und einem sprachdidaktisch motivierten Forschungsbereich unterscheiden. Die Frage nach den Beziehungen zwischen den Fehlerforschungen und den konfrontativen Forschungen muss also spezifiziert werden je nachdem, ob es sich um die Beziehungen zwischen einer Fehler und einer konfrontativen Linguistik oder zwischen der Lapsologie und den sprachdidaktisch motivierten konfrontativen Forschungen handelt. Als Teilbereiche der Linguistik kann man die Fehler- und die konfrontative Linguistik sowohl als unabhängig voneinander existierende als auch als komplementäre Bereiche betrachten. Die gegenseitigen Beziehungen sind in diesem Falle von den für die so aufgefassten Bereiche zu spezifizierenden Forschungszielen abhängig. Anders verhält es sich aber mit der Frage nach den Beziehungen zwischen den sprachdidaktisch motivierten konfrontativen Forschungen und der Lapsologie. Vom hier vertretenen Standpunkt aus können die konfrontativen Forschungen nur als ein Teilgebiet der Lapsologie aufgefasst werden, denn zur Aufgabe der Lapsologie gehört nicht nur die Beschreibung, sondern auch die Explikation der sprachlichen Lernerfehler. Und eine Beschreibung und Explikation kann nur dann als befriedigend bezeichnet werden, wenn sie die beschriebenen und explizierten Erscheinungen auch voraussagen vermag. Damit dürfte natürlich auch klar sein, dass die sprachdidaktische Lapsologie an der Konfrontationslinguistik stark interessiert ist. Die sich auf die Voraussage der Fehler beziehenden Informationen bilden dabei eine bestimmte Subkategorie der Menge GI_e (Tsf) sowie der Menge GI_a (Tsf).

Bibliographie

Alatis J.E. (Hg.) 1968, *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications*. In:

- Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Monograph Series on Language and Linguistics 21. Washington, D.C.
- Bausch K.-R. 1973, *Kontrastive Linguistik*. In: W.A. Koch (Hg.), *Perspektiven der Linguistik I*, Kröner. Stuttgart, 159–182.
- Bausch K.-R./ H. Raabe 1975, *Der Filter 'Kontrastivität' in einer Lehrergrammatik. Eine Skizze der Probleme und Perspektiven*, Zentrales Fremdspracheninstitut. In: *Beiträge und Materialien zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Dokumentation zur Projektarbeit des Zentralen Fremdspracheninstituts der Ruhr-Universität Bochum, Workshop 74, Band II*. Bochum, 415–439.
- Corder S.P. 1972, *Zur Beschreibung der Sprache des Spracherwerbers*. In: G. Nickel (Hg.), *Reader zur kontrastiven Linguistik, Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft, Band 10*. Frankfurt a. M., 175–184.
- Drubig B. 1972, *Zur Analyse syntaktischer Fehlleistungen*. In: G. Nickel (Hg.), *Fehlerkunde: Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin, 78–91.
- Fisiak J. 1971, *The Poznan Polish-English Contrastive Projekt*. In: *Zagreb Conference on English Contrastive Projects*. Zagreb, 86–96.
- George H.V. 1972, *Common Errors in Language Learning*. Rowley, Mass.
- James C. 1971, *The Exculpation of Contrastive Linguistics*. In: G. Nickel (Hg.), *Papers in Contrastive Linguistics*. Cambridge, 53–68.
- Kühlwein W. 1973, *Applikation der Linguistik*. In: *Lexikon der Germanistischen Linguistik, Studienausgabe, Bd. III*. Tübingen, 561–571.
- Lado R. 1957, *Linguistic across Cultures, Applied Linguistics for Language*. Ann Arbor.
- Nemser W./T. Slama-Cazacu 1970, *A Contribution to Contrastive Linguistics (A Psycholinguistic Approach: Contact Analysis)*. In: *Revue Roumaine de Linguistique* 15/2, 101–128.
- Newmark L./ D. Reibel 1968. *Necessity and Sufficiency in Language Learning*. In: *IRAL* 6, 145–164.
- Nickel G. (Hg.) 1972, *Fehlerkunde: Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin.
- Nickel G. 1973, *Kontrastive Linguistik*. In: *Lexikon der Germanistischen Linguistik, Studienausgabe III*. Tübingen, 462–469.
- Ritchie W.C. 1967, *Some Implications of Generative Grammar for the Construction of Courses in English as a Foreign Language*. In: *Language Learning* 17, 45–69, 111–131.
- Slama-Cazacu T. 1974, *The Concepts of 'Acquisition Corpus', 'Aberrant Corpus' and 'Hierarchical System of Errors' in Contrastive Analysis*. In: G. Nickel (Hg.) *Association internationale de linguistique appliquée. Third Congress, Copenhagen 1972, Proceedings, Vol. 1*. Heidelberg.
- Svartvik J. (Hg.) 1973, *Errata: Papers in Error Analysis*. Stockholm.
- Tran-Thi-Chau 1975, *Error Analysis, Contrastive Analysis and Students' Perception: A Study of Difficulty in Second Language Learning*. In: *IRAL* XII, 119–143.

- Wardhaugh R. 1970, *The Contrastive Analysis Hypothesis*. In: TESOL Quarterly 4, 123–130.
- Wolfe D.L. 1967, *Some Theoretical Aspects of Language Learning and Language Teaching*. In: Language Learning 17, 173–188.

Lingwistyczne warunkowania glottodydaktyki ¹⁴³

Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że temat, który tu podejmuję, jest już dostatecznie zbadany i opisany. Bliższe przyjrzenie się sprawie łatwo jednak każdego przekona, że tak nie jest. Są różne powody tego, że temat ten jest wciąż aktualny: z jednej strony szybko zmienia się stan samej glottodydaktyki, a z drugiej zmieniają się także – być może jeszcze szybciej – poglądy i teorie lingwistyczne.

W okresie panowania tak w lingwistyce, jak i w metodyce nauczania języków obcych poglądów behawioralnych, bardzo silnie akcentowano i uznawano bezpośrednio zależność glottodydaktyki od lingwistyki. Ten stan rzeczy zmienił się jednak dość radykalnie z chwilą, gdy w naukach tych zapanowały ponownie poglądy kognitywne. Jak wiadomo, N. Chomsky bardzo negatywnie ocenił przydatność lingwistyki dla potrzeb glottodydaktyki. Ale jednocześnie tak samo negatywnie ocenił on przydatność psychologii¹⁴⁴. Zauważyć trzeba jednak, że Chomsky wypowiadając swój negatywny sąd myślał raczej o praktycznym nauczaniu języków obcych, a więc glottodydaktyce w sensie pragmatycznym, a nie glottodydaktyce rozumianej jako dyscyplina naukowa. Brak dostatecznie jasnego rozróżnienia obu tych sposobów rozumienia pojęcia glottodydaktyki, sumowanej zwykle w bardzo niewyraźny sposób pod nazwą „nauczania języków obcych”, doprowadził już nieraz i niestety w dalszym ciągu doprowadza do niezliczonych nieporozumień, a często w ogóle uniemożliwia poważną dyskusję na temat związków glottodydaktyki z lingwistyką, a także z innymi dziedzinami. Dokładniej o rozróżnieniu glottodydaktyki jako odrębnej dziedziny badań naukowych i glottodydaktyki w sensie pragmatycznym mowa będzie niżej.

Mimo że nie został on sformułowany dostatecznie jasno i jednoznacznie, sąd N. Chomsky'ego stał się jedną z przyczyn tego, że w ostatnich latach zaczęło się szerzyć coraz bardziej przekonanie, jakoby lingwistyka mało miała do powiedzenia w sprawach glottodydaktyki.

Ogólnie można powiedzieć, że w ciągu mniej więcej ostatnich 20 lat poglądy na temat związków glottodydaktyki z lingwistyką uległy diametralnej zmianie: od identyfikowania glottodydaktyki z lingwistyką, a przynajmniej traktowania jej jako pewnej subdziedziny lingwistyki, nazwanej lingwistyką stosowaną, niektórzy doszli do potraktowania niemal wszelkich związków glottodydaktyki z lingwistyką jako całkowicie nieistotnych.

W ślad za tym poszły naturalnie roszczenia, a nawet spory kompetencyjne zainteresowanych dziedzin. U nas – zresztą podobnie jak i w wielu innych krajach – w zakresie problemów instytucjonalnej organizacji glottodydaktyki istnieje dość duży chaos, co zresztą jest dokładnym odbiciem nieuporządkowanych poglądów na te sprawy w płaszczyźnie teoretycznej.

Roszczenie do glottodydaktyki jako ich subdziedziny zgłaszają przede wszystkim

¹⁴³ Oryginał: *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*, Materiały II. Sympozjum ILS UW (Jadwisin, 13–15 listopada, 1974). Warszawa 1976, 7–25.

¹⁴⁴ N. Chomsky 1966; R.C. Nead, Jr. 1968; N. Lester 1970.

lingwistyka, pedagogika oraz psychologia. W literaturze naukowej mało jest jednak, a raczej powiedzieć trzeba, że brak niemal całkowicie poważnych prób uzasadnienia któregośkolwiek z tych stanowisk. Chlubnym wyjątkiem są tu jednak wysiłki przede wszystkim prof. L. Zabrockiego, który poświęcił kilka swych prac wykazaniu lingwistycznej specyfiki metodyki nauczania języków obcych¹⁴⁵. Na ogół autorzy prac glottodydaktycznych ograniczają się jednak do składania na ten temat mniej lub bardziej jednoznacznych deklaracji lub też problem ten po prostu przemilczają, albo wreszcie zadowolają się oświadczeniem, że metodyka nauczania języków obcych jest dziedziną interdyscyplinarną. Interdyscyplinarność traktuje się w takich przypadkach jako swego rodzaju definiens. Jest prawdą, że metodyka nauczania języków obcych jest dziedziną w pewnym sensie interdyscyplinarną, ale trzeba jednocześnie zauważyć, że współcześnie każda dziedzina nauki jest w jakimś sensie interdyscyplinarna i że wobec tego interdyscyplinarność nie jest dostatecznym kryterium wyróżniania żadnej dziedziny jako dziedziny odrębnej. W takim bowiem przypadku wyróżniona dziedzina byłaby w płaszczyźnie zbioru informacji sumą wykrojów dziedzin wchodzących w kontakt, a więc jej zbiór informacji byłby zbiorem całkiem eklektycznym.

Jest wiele prac, a w tej liczbie także wiele książek, zatytułowanych „lingwistyka a nauczanie języków obcych”, ale na ogół w pracach tych nie ma nawet prób ustalenia statusu glottodydaktyki, a także związku między glottodydaktyką a lingwistyką¹⁴⁶. To samo zresztą dotyczy prac noszących tytuły w rodzaju „psychologia a nauczanie języków obcych”. Częściej w ostatnich latach można jedynie spotkać prace, których autorzy podjęli próby wykazania przydatności lub nieprzydatności tzw. lingwistyki konfrontatywnej oraz lapsologii do celów nauczania języków obcych. Mimo to problem przydatności tych subdziedzin lingwistycznych dla glottodydaktyki również nie jest sprawą wyjaśnioną, a w żadnym przypadku – oczywistą.

Studia konfrontatywne oraz lapsologiczne traktuje się zwykle tak, jak gdyby stanowiły one same przez się pewne, nawet podstawowe, subdziedziny lingwistyki stosowanej, której z kolei przypisuje się właściwości niemal panaceum na wszelkie dolegliwości pragmatyki glottodydaktycznej. Wydaje się, że właśnie to nadmierne zaufanie badaczy do wyników badań przede wszystkim kontrastywnych rozbudziło nieuzasadnione nadzieje praktyków, które – gdy się nie spełniły, bo się po prostu spełnić nie mogły – doprowadziły do poważnego kryzysu tych badań.

Lingwistyka konfrontatywna wyszła z przekonania, że wyniki jej badań przyczynią się w poważny i bezpośredni sposób do efektywizacji pragmatyki glottodydaktycznej, przede wszystkim przez racjonalizację struktury materiałów do nauczania języków obcych. Okazało się jednak, że nie jest to sprawa tak prosta, jak to zakładali pionierzy studiów kontrastywnych. Z jednej strony studia te utknęły w problemach metodologicznych, takich jak np. problem wyboru teoretycznej podstawy konfrontacji, a z drugiej okazało się, że na ogół wyniki badań kontrastywnych nie przyczyniły

¹⁴⁵ Zob. np. L. Zabrocki 1968, 1970.

¹⁴⁶ Por. np. D.A. Wilkins 1972; J.P. Hughes 1968; E.H. Kadler 1970; K.C. Diller 1971; M. de Grève/F. van Passel 1972.

się w sposób bezpośredni do efektywizacji pragmatyki glottodydaktycznej w spodziewanych rozmiarach. Punkt szczytowy krytyki studiów kontrastywnych został osiągnięty, gdy wysunięto tezę, że materiały do nauczania języków obcych zbudowane na podstawie wyników tych studiów nie tylko nie przyczyniają się do zwiększenia efektywności pragmatyki glottodydaktycznej, lecz przeciwnie – obniżają ją¹⁴⁷. Jest to niewątpliwie teza zbyt radykalna. Przyznać jednak trzeba, że radykalność jej tym bardziej obnaża naiwność wiary w automatyczną niejako „wszechmoc” lingwistyki kontrastatywnej czy mówiąc ogólniej – konfrontatywnej.

Próby wyjścia z tej krytycznej sytuacji, w jakiej lingwistyka konfrontatywna znalazła się już w dziesięć lat po jej zapoczątkowaniu, poszły w dwóch przede wszystkim kierunkach, o których można ogólnie powiedzieć, że są zbieżne, a w każdym bądź razie nie wykluczają się wzajemnie.

Z jednej strony podzielono lingwistykę konfrontatywną najpierw na czystą oraz stosowaną, a następnie wyróżniono glottodydaktycznie ukierunkowaną konfrontatywną lingwistykę stosowaną, z czego wyprowadzono (jak gdyby usprawiedliwienie dotychczasowych niepowodzeń w tym zakresie), że tylko pewne specyficzne badania konfrontatywne mogą prowadzić do wyników pożytecznych bezpośrednio dla glottodydaktyki. A więc „wszechmoc” tych badań została ograniczona, bo nie jest tak, że wystarczy po prostu prowadzić jakiegokolwiek badania konfrontatywne, aby w ich wyniku uzyskać rezultaty glottodydaktycznie relewantne. Nikt jednak jak dotąd nie sprecyzował ani zasad, ani metod tej wyróżnionej specyficznej stosowanej lingwistyki konfrontatywnej, która dawałaby glottodydaktycznie relewantne wyniki. W każdym bądź razie lingwistyka konfrontatywna (tak czysta, jak i stosowana) w danym przypadku jest traktowana jako dziedzina niezależna. W takim ujęciu analiza błędów pełni względem wyników lingwistyki konfrontatywnej funkcję niejako weryfikującą i ewentualnie korygującą.

Z drugiej strony podjęto próby „zanurzenia” lingwistyki konfrontatywnej w tzw. analizę błędów lub lepiej – lapsologię. Lingwistyka konfrontatywna traktowana jest w takim ujęciu jako pewnego rodzaju subdziedzina lub uzupełnienie szeroko pojętej lapsologii. Funkcją tak rozumianej lingwistyki konfrontatywnej byłoby systematyczne wyfiltrowywanie ze zbioru wszelkich zebranych błędów tych, których źródłem jest interferencja typu „język ojczysty” → „język obcy”¹⁴⁸.

Dodać do tego trzeba, że uznanie tak rozumianej lingwistyki konfrontatywnej nie wyklucza jednoczesnego uznania jej w postaci pierwszej, czyli uprawianej niejako niezależnie. Dla uniknięcia nieporozumień należy więc wyjaśnić, że chodzi tu jedynie o wyznaczenie miejsca dla pewnego glottodydaktycznie relewantnego wariantu stosowanej lingwistyki konfrontatywnej.

Chcąc ustalić związki łączące glottodydaktykę z lingwistyką trzeba najpierw ustalić, czym są obie te dziedziny, tzn. że najpierw trzeba zdefiniować, chociażby najo-

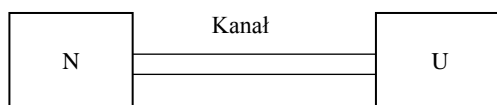
¹⁴⁷ Zob. np. L. Newmark/ D.A. Reibel 1968. W sprawie kryzysu studiów kontrastywnych zobacz także np.: J.E. Alatis 1968.

¹⁴⁸ Tak np. K.-R. Bausch 1973.

gólniej, przede wszystkim przedmiot badań tak glottodydaktyki, jak i lingwistyki. Następnie trzeba poddać analizie cele i zadania badawcze z jednej strony formułowane przez obie te dziedziny niejako immanentnie, a z drugiej stawiane im przez dziedziny (względem nich zewnętrzne) naukowej i praktycznej działalności człowieka. Nie są to, jak by się na pierwszy rzut oka wydawać mogło, kwestie trywialne, zwłaszcza w odniesieniu do glottodydaktyki. Nie podejmowano bowiem nawet prób zdefiniowania glottodydaktyki. Na usprawiedliwienie tego stanu można co prawda wysunąć argument, że chodzi tu o dziedzinę bardzo młodą, nie zmieni to jednak faktu, że brak tego rodzaju definicji stał się przyczyną wielu brzemiennych w skutki nieporozumień co do związków glottodydaktyki z lingwistyką, zwłaszcza że również lingwistyka, chociaż jest dziedziną znacznie dojrzałszą, bo i starszą, nie jest zbyt skrupulatna w definiowaniu swego przedmiotu i swych zadań, co szczególnie odnosi się do lingwistyki stosowanej.

Nie chcę jednak, a także nie mogę, chociażby ze względu na ograniczoną objętość niniejszej pracy, wchodzić w tym miejscu w szczegóły. Przedstawiona niżej analiza nie rości sobie pretensji do miana analizy wyczerpującej. Podjęte tu problemy przedstawione zostaną niżej jedynie w sposób schematyczny.

Najogólniej można powiedzieć, że glottodydaktyka to dziedzina nauki, której przedmiotem badań jest fragment uniwersum, który nazwać można układem glottodydaktycznym. Układ taki składa się z urządzenia zwanego „nauczycielem” (N), kanału komunikacyjnego (K) oraz urządzenia zwanego „uczniem” (U). Funkcją N jest przede wszystkim nadawanie albo przekazywanie informacji, natomiast funkcją U odbieranie, a także magazynowanie odebranych informacji. Aby urządzenie N mogło spełnić swe funkcje, musi być wyposażone przede wszystkim w urządzenie nadawcze oraz musi posiadać „napęczniony” magazyn informacji, a przynajmniej dostęp do niego. Urządzenie U, by spełnić swe funkcje, musi być wyposażone w urządzenie odbiorcze oraz urządzenie magazynujące. Zwykle jest jednak tak, że N wyposażone jest również w urządzenie odbiorcze, a U w urządzenie nadawcze, co pozwala na realizację tzw. funkcji kontrolnej w procesie przekazywania informacji. Graficznie układ glottodydaktyczny, podobnie zresztą jak każdy inny układ dydaktyczny, można przedstawić w postaci następującej:



Schemat 1.

N = urządzenie zwane „nauczycielem”, które obejmuje:

- a) magazyn informacji,
- b) urządzenie nadawcze,
- c) urządzenie odbiorcze.

U = urządzenie zwane „uczniem”, które obejmuje:

- a) urządzenie odbiorcze,
- b) urządzenie magazynujące,
- c) magazyn informacji,
- d) urządzenie nadawcze.

Z faktu, że N posiada napełniony magazyn informacji, z którego czerpie informacje przesyłane w procesie glottodydaktycznym do U, można wywnioskować, że N posiada również urządzenie do magazynowania informacji, a także że posiada urządzenie odbiorcze, z pomocą którego odebrało zmagazynowane informacje. Celem dobrowolnego lub wymuszonego wchodzenia U w układ glottodydaktyczny jest napełnienie posiadanego magazynu informacji drogą odbioru ich od N.

Ostatecznie można więc stwierdzić, że zarówno N, jak i U wyposażone są w funkcjonalnie analogiczne „podzespoły”. Zasadnicza różnica między N a U polega na tym, że N posiada pewną nadwyżkę informacyjną względem U, a więc że U nie posiada pewnych informacji, które posiada N. N może przekazać TJ takie i tylko takie informacje, które N posiada i których jednocześnie U nie posiada.

Aby przedstawiony tu układ glottodydaktyczny mógł funkcjonować, musi naturalnie istnieć również środek przekazu glottodydaktycznego. Jako osobny element wyróżnić trzeba również informacje będące przedmiotem przekazu glottodydaktycznego. Tak więc poza układem obejmującym jedynie N, K i U, który można nazwać układem ogólnym, glottodydaktyka musi wprowadzić w orbitę swych zainteresowań także środek i przedmiot przekazu, które wyznaczają niejako specyfikę układu glottodydaktycznego, a także jego funkcjonowania.

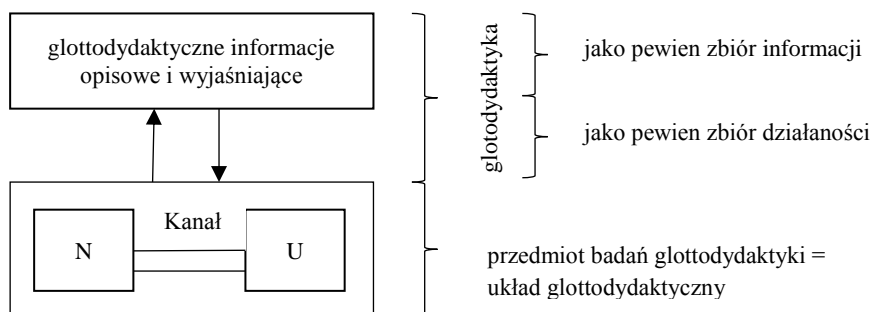
Zauważyć jednak wypada, że tak scharakteryzowany układ glottodydaktyczny jest po prostu pewnym wariantem układu komunikacyjnego. Pojęcia układu komunikacyjnego, a także procesu komunikacyjnego nie należy jednak identyfikować z pojęciem układu komunikacji językowej oraz procesu komunikacji językowej¹⁴⁹. Komunikacja językowa jest bowiem tylko specyficznym przypadkiem komunikacji w ogóle. Podobnie nie należy identyfikować procesu uczenia się i nauczania z pojęciem uczenia się i nauczania za pomocą języka jako środka komunikacji. Jest to bowiem tylko jeden z wariantów procesu dydaktycznego. Proces glottodydaktyczny realizowany jest tak w postaci procesów komunikacyjnych językowych, jak i niejęzykowych. Niejęzykowe procesy komunikacyjne zachodzące w procesie glottodydaktycznym bazują w warunkach normalnych na sygnałach audialnych, wizualnych i taktycznych.

Jeżeli zgodzimy się, że do zadań nauki należy przede wszystkim tworzenie zbioru informacji opisujących i wyjaśniających budowę, funkcjonowanie, pochodzenie *etc.* obiektu jej badania, to możemy stwierdzić, że zadaniem glottodydaktyki (rozumianej w sensie wyróżnionego zespołu ludzkiego) jest tworzenie zbioru informacji opisujących i wyjaśniających budowę, funkcjonowanie *etc.* układu glottodydaktycznego. Pojęcie glotto- dydaktyki można więc w płaszczyźnie znaczeniowej zinterpretować analogicznie do pojęcia nauki w ogóle, a mianowicie w sposób trojaki: (a) jako pewien zbiór ludzi, (b) jako pewien zbiór informacji, (c) jako działanie wyróżnionego zbioru ludzi (=a) w celu wytworzenia odpowiedniego zbioru informacji (= b). Tak

¹⁴⁹ L. Zabrocki (1967) dokonał co prawda tego rodzaju identyfikacji, ale tym niemniej wnioski przedstawione w tej pracy są, jak się wydaje, o tyle słuszne, że autor jednocześnie dokonał zawężenia pojęcia „uczenia się” do pojęcia „uczenia się za pomocą języka”, w pracy tej jest bowiem mowa o przekazywaniu „wiadomości” (Nachrichten) za pomocą znaków.

zinterpretowana glottodydaktyka nabiera wszelkich uprawnień samodzielnej subdziedziny nauki. W dalszym ciągu niniejszego artykułu nie będę stosował rozróżnienia terminologicznego przedstawionych interpretacji nazwy „glottodydaktyka”, dostateczna jednoznaczność jej użycia jest bowiem zabezpieczona kontekstowo¹⁵⁰. Powiedzieć można jednak, że w dalszym ciągu niniejszego artykułu będę na ogół analizował pojęcie glottodydaktyki jako pewnego zbioru informacji, stanowiącego podzbiór zbioru informacji nauki w ogóle.

Związek zachodzący między glottodydaktyką a jej przedmiotem badań można graficznie przedstawić następująco:



Schemat 2.

(1) Nie chcąc wdawać się w szczegółowe rozważania, ograniczę się do uzupełnienia przedstawionego schematu jedynie następującymi komentarzami, które po części są po prostu wnioskami pośrednio wynikającymi z postawionych wyżej założeń.

(2) Zdefiniowana tu dziedzina, nazwana glottodydaktyką, jest dziedziną nauki rozumianej przede wszystkim jako specyficzny rodzaj działalności oraz jako wytwór tej działalności w postaci określonego zbioru informacji. Tak rozumianą glottodydaktykę należy więc odróżnić od pojęcia glottodydaktyki w sensie pragmatycznym, a więc jako pewnej dziedziny działalności ludzkiej, której celem jest przekazywanie bądź informacji czy w danym wypadku może lepiej: wiedzy glottodydaktycznej, bądź sprawności posługiwania się językiem jako środkiem komunikacji. Glottodydaktyką jako nauka tworzy wiedzę, czyli zbiór informacji o nauczaniu i uczeniu się języków obcych, natomiast glottodydaktyką w sensie pragmatycznym to tyle, co praktyczne nauczanie języków obcych, a także przekazywanie wiedzy glottodydaktycznej. Tak więc najpierw trzeba oddzielić pojęcie glottodydaktyki jako nauki od pojęcia glottodydaktyki jako pewnej dziedziny ludzkiej pragmatyki. W niniejszej pracy zajmował się będę wyłącznie glottodydaktyką jako nauką.

(3) Ze sformułowanej definicji glottodydaktyki jako nauki wynika, że jest ona dziedziną znacznie obszerniejszą od tzw. metodyki nauczania języków. Metodyka na-

¹⁵⁰ Jakiś wyższy stopień formalizacji analizy zagadnień glottodydaktycznych nie jest na razie konieczny, chociaż na pewno nie zaszkodziłby rozwojowi tej dziedziny. Do najważniejszych zadań glottodydaktycznych należy jednak w chwili obecnej właściwe postawienie problematyki glottodydaktycznej.

uczania języków jest jedynie fragmentem glottodydaktyki. Antycypując dalsze rozważania można powiedzieć, że metodykę w potocznym jej rozumieniu należałoby uznać jedynie za pewną subdziedzinę glottodydaktyki stosowanej. Głównym celem metodyki nie było bowiem opisywanie i wyjaśnianie metod nauczania, ale raczej ich wymyślanie i konstruowanie. Ponadto metodyka ograniczała swe zainteresowania przede wszystkim do dydaktycznych zachowań nauczyciela języków obcych, poświęcając mało uwagi uczącemu się ich. W każdym razie bazowała ona głównie na wizji nauczycielskiej, uwzględniając tylko w małym stopniu optykę ucznia. Inaczej mówiąc, centralnym punktem jej zainteresowań był nauczyciel, a nie uczeń. Pewne zmiany w tym zakresie zaobserwować można dopiero w ostatnim okresie, np. w związku z tzw. analizą błędów.

Glottodydaktyka wprowadza w orbitę swych zainteresowań cały układ glottodydaktyczny wraz z zachodzącymi w tym układzie procesami. Prymarne zadanie glottodydaktyki w zdefiniowanym sensie nie polega na tworzeniu metod praktycznej nauki języków obcych etc., ale na opisanie i wyjaśnieniu budowy układu glottodydaktycznego, a także zachodzących w nim procesów, a więc również jego funkcjonowania. Tworzenie metod nauczania języków obcych, czyli metod optymalnego przede wszystkim funkcjonowania układu glottodydaktycznego w płaszczyźnie pragmatycznej, jest natomiast lub lepiej: może stanowić cel finalny glottodydaktyki jako nauki. Tak więc można ogólnie powiedzieć, że celem ostatecznym badań glottodydaktycznych jest lub być powinno tworzenie albo usprawnianie elementów warunkujących komunikację dokonującą się za pomocą języków ojczystych i obcych. Ostatecznym celem glottodydaktyki obcojęzycznej jest więc ustalanie i tworzenie optymalnych warunków przygotowania społeczeństwa lub wyróżnionych jego części do pełnienia funkcji w układach komunikacji obcojęzycznej bądź tylko jako odbiorców, bądź jako odbiorców i nadawców, bądź wreszcie jako transponujących przekazników-tłumaczy¹⁵¹.

(4) Przedmiot badań glottodydaktyki nie jest substancjalnie homogenicznym fragmentem uniwersum, układ glottodydaktyczny obejmuje bowiem tak różne co do swej budowy elementy jak: uczeń, nauczyciel, kanał komunikacyjny, środki przekazu informacji, źródła informacji itp. Elementy natomiast tworzące układ glottodydaktyczny powiązane są ze sobą funkcjonalnie, a układ ten wyróżnić się daje spośród innych układów dydaktycznych z punktu widzenia niejako cech dystynktywnych przedmiotu będącego „treścią” dokonywanego w nim przekazu, a spośród innych układów komunikacji językowej – z punktu widzenia celów realizowanych w nich procesów.

Przedmiot badań glottodydaktyki jest więc obiektem niezwykle złożonym. Jest

¹⁵¹ Problemem celów glottodydaktyki zajmowałem się także w artykule *Lingwistyka a glottodydaktyka* (F. Gruzca 1974), nie zdołałem go jednak wówczas jeszcze zbyt jasno naświetlić. Przede wszystkim nie rozumiałem jeszcze potrzeby rozróżnienia celów prymarnych albo podstawowych od celów sekundarnych albo finalnych glottodydaktyki jako nauki, a więc potrzeby odróżnienia glottodydaktyki czystej i glottodydaktyki stosowanej, o czym dokładniej będzie mowa dalej.

rzeczą jasną, że poszczególnymi jego elementami zajmują się także inne nauki szczegółowe. Można nawet przypuszczać, że nie ma w układzie glottodydaktycznym elementu, którym by się nie zajmowała jakaś nauka szczegółowa. Jednak prócz glottodydaktyki żadna inna dyscyplina naukowa nie zajmuje się specyficznym funkcjonowaniem tego układu jako całości.

Z uwagi na fakt, że glottodydaktyka zajmuje się niezmiernie skomplikowanym przedmiotem badań, musi ona z konieczności korzystać z pomocy, czyli z wyników badań dziedzin nauki zajmujących się w sposób szczegółowy różnymi elementami wchodzącymi w skład układu glottodydaktycznego, a także ich fragmentami. W tym sensie glottodydaktykę można nazwać dziedziną interdyscyplinarną. Nie należy jednak z tego wyciągać błędnego wniosku, że chodzi o dziedzinę z punktu widzenia jej zbioru informacji całkowicie eklektyczną, nie mającą własnego przedmiotu badań. Sąd ten można by jednak uznać za prawdziwy w odniesieniu do pewnych historycznych etapów rozwoju glottodydaktyki, która nie potrafiła do niedawna ustalić w sposób jasny swego przedmiotu badań, co było niewątpliwie jedną z głównych przyczyn dokonywanych względem niej przetargów kompetencyjnych.

Jak wynika z przedstawionych rozważań, istnieje nie tylko możliwość, ale nawet konieczność ukonstytuowania glottodydaktyki jako samodzielnej dziedziny nauki zajmującej się badaniem przedmiotu nie podlegającego w całości kompetencjom żadnej innej dziedziny nauki. Fakt, że korzysta ona lub będzie korzystać w swych pracach z pomocy wielu innych, bardziej szczegółowych dziedzin, nie może jej w żadnym razie ani dyskwalifikować, ani obniżyć jej wartości, ponieważ czyni to, co współcześnie musi czynić również wiele innych nauk, a najprawdopodobniej czynią to wszystkie nauki. W tym sensie każda dziedzina nauki jest więc w jakiś sposób interdyscyplinarna.

Jedną z dziedzin, które mogą dostarczyć glottodydaktyce istotnych informacji, jest niewątpliwie lingwistyka. Wynika to jednoznacznie ze struktury przedstawionego układu glottodydaktycznego, stanowiącego przedmiot zainteresowań badawczych glottodydaktyki. Lingwistyka jest dziedziną prymarnie kompetentną w sprawach języków naturalnych, które ogólnie biorąc w dwojaki sposób są uwikłane w procesach glottodydaktycznych, z jednej strony jako przedmiot albo treść przekazu glottodydaktycznego, a z drugiej jako środek przekazu tej treści, a więc przede wszystkim w postaci tekstów, naturalnie tekstów realizowanych w różnych postaciach substancjalnych.

Z faktu, iż lingwistyka zajmuje się pewnym, bodaj nawet najważniejszym elementem układu, a także procesu glottodydaktycznego, nie można jednak wyciągać wniosku, że glottodydaktyka jest subdziedziną lingwistyki. Fałszywy byłby także wniosek odwrotny, a więc że lingwistyka jest subdziedziną glottodydaktyki. Zakresy obu tych dziedzin nie zawierają się bowiem w sobie, lecz co najwyżej przecinają. Lingwistyka zajmuje się językami naturalnymi względnie wszechstronnie, glottodydaktykę natomiast interesują jedynie pewne ich aspekty. Dodać do tego trzeba, że nie zachodzi, a w każdym bądź razie zachodzić nie musi identyczność między np. lingwistycznym opisem lub lingwistyczną eksplikacją języków naturalnych a ich opisem lub eksplika-

cją glottodydaktyczną. Na tym założeniu oparte jest np. rozróżnienie między gramatografią lingwistyczną oraz glottodydaktyczną.

Analogicznie do związków glottodydaktyki z lingwistyką czystą układają się także jej związki z lingwistyką stosowaną oraz takimi dziedzinami jak dydaktyka czy psychologia. Można stąd wyprowadzić wniosek generalny, że glottodydaktyka nie jest dziedziną lingwistyki, nie jest bowiem ani dziedziną lingwistyki czystej, ani lingwistyką stosowaną, ani jej dziedziną¹⁵², nie jest też prostą dziedziną ani dydaktyki, ani psychologii, nie można bowiem uznać ani informacji zaczerpniętych z dydaktyki, ani informacji zaczerpniętych z psychologii za informacje dominujące w zbiorze informacji glottodydaktycznych, w tym chociażby sensie, aby można o nich powiedzieć, że są one informacjami naczelnymi lub prymarnymi, z których można wyprowadzić inne lub które stanowiłyby uogólnienie innych (tj. szczegółowych) informacji glottodydaktycznych. Z tego punktu widzenia natomiast można i należy wyprowadzić rozróżnienie między glottodydaktyką ogólną i szczegółową.

Glottodydaktyka jako dziedzina, której zadaniem jest dokonanie opisu, eksplikacji itp. przedmiotu jej badań, ma oczywiście przede wszystkim, podobnie zresztą jak każda inna dziedzina nauki, charakter dziedziny poznawczej i tylko poznawczej. Znaczy to, że bada ona swój przedmiot, tj. układ glottodydaktyczny jako taki, a więc w postaci zastanej. Zadaniem tak rozumianej glottodydaktyki nie jest i być nie może dokonywanie jakichkolwiek zmian w zastanym układzie. Zadania glottodydaktyki są z tego punktu widzenia analogiczne do zadań nauk przyrodniczych.

Ale zadania glottodydaktyki są również z innego jeszcze punktu widzenia podobne do zadań nauk przyrodniczych. Człowiek może być (i jest na ogół) zainteresowany przekształcaniem zastanego stanu „naturalnego” środowiska czy otoczenia, w którym ma żyć, a nawet więcej, człowiek jest również zainteresowany przekształcaniem samego siebie.

Ogólnie można powiedzieć, że człowiek podejmuje próby, najczęściej zresztą z konieczności, dokonania zmian „naturalnego” stanu otaczających go rzeczy m. in. po to, aby zwiększyć ich efektywność albo wydajność. Tak dzieje się również w odniesieniu do układu glottodydaktycznego, który – jak to wspomniałem już na początku niniejszego artykułu – stanowi pewien fragment uniwersum. Układ ten wyróżnia się jednak spośród wielu innych tym, że człowiek jest w nim sam uwikłany.

Badania, których celem jest także przekształcenie ich obiektu, aby osiągnąć założone z góry cele, nazywam badaniami stosowanymi. Badania stosowane trzeba więc odróżnić od badań o charakterze jedynie poznawczym, a więc od badań, o których mowa była dotychczas. Badania, których cel ogranicza się do dokonania opisu czy eksplikacji badanego obiektu nazywa się zwykle badaniami czystymi. Z uwagi na fakt, że badania czyste stanowią podstawę badań stosowanych, słusznie nazywa się je czasem także badaniami podstawowymi.

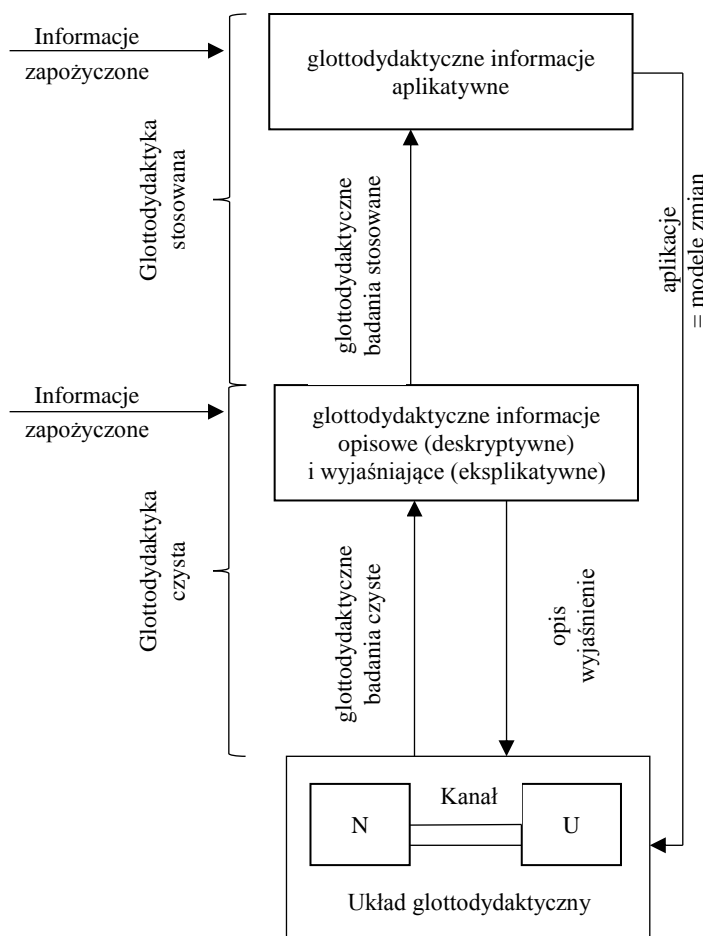
Należy także dokonać rozróżnienia między glottodydaktyką czystą z jednej strony oraz glottodydaktyką stosowaną z drugiej. Zadania sformułowane poprzednio dla

¹⁵² Zob. F. Gucza 1973; por. także F. Gucza 1974.

glottodydaktyki ograniczają się z punktu widzenia tego rozróżnienia do glottodydaktyki czystej. Obecnie trzeba więc sformułować także zadania glottodydaktyki stosowanej. Dopiero sumę tych zadań można potraktować jako zbiór zadań badawczych glottodydaktyki w ogóle.

Sumując dotychczasowe rozważania można generalnie powiedzieć, że o ile celem glottodydaktyki czystej jest dokonanie opisu, wyjaśnienie budowy, funkcjonowania, a także genezy *etc.* układu glottodydaktycznego bez dokonywania w zastanym stanie rzeczy jakichkolwiek zmian, o tyle celem glottodydaktyki stosowanej jest prowadzenie takich badań, które by pozwoliły zebrać informacje, na których podstawie można by udzielić odpowiedzi na pytania takie, jak np.: jakich należy dokonać zmian w układzie glottodydaktycznym? lub też – jak należy pokierować zachodzącymi w nim procesami, aby zwiększyć ich efektywność?, a także na pytania ogólniejsze: jakie w ogóle skutki spowodują takie czy inne zmiany układu glottodydaktycznego? Podkreślić przy tym należy, że glottodydaktyka stosowana z konieczności musi opierać swe badania na wynikach glottodydaktyki czystej. Można powiedzieć, że glottodydaktyką stosowaną jest niejako wynikiem przedłużenia albo poszerzenia zadań glottodydaktyki czystej.

Schematycznie związki zachodzące między glottodydaktyką a jej przedmiotem badań lub ogólniej – zainteresowań z jednej strony oraz między glottodydaktyką czystą a glottodydaktyką stosowaną z drugiej można przedstawić następująco:



Schemat 3.

Przedstawiony schemat wymaga szeregu uściśleń, a także komentarzy. Nie mogę się tu wdawać jednak w szczegóły, toteż ograniczę się jedynie do niektórych najważniejszych spraw. Otóż przede wszystkim trzeba zauważyć, że informacje zapożyczone przez glottodydaktykę z innych dziedzin nauki interesujących się fragmentami czy elementami układu glottodydaktycznego nie tylko ulegają wewnątrz glottodydaktyki integracji ze zbiorem jej informacji autonomicznych, ale także poddawane są często wynikającej z integracji weryfikacji lub obróbce (transformacji). Glottodydaktyka nie może być w sposób poważny rozważana jako całkowicie eklektyczny zbiór informacji zaczerpniętych z różnych dziedzin szczegółowych i dlatego definiowanie jej jako dziedziny interdyscyplinarnej jest w pewnym sensie trywialne. Tym niemniej można by wykazać, że glottodydaktyka jest bardziej interdyscyplinarna od innych dziedzin nauki. Ale to już zagadnienie zupełnie inne.

Zgodnie z tym, co uwidocznione zostało na schemacie za pomocą odpowiednich strzałek z lewej strony prostokątów charakteryzujących obie subdziedziny, glottodydaktyka zarówno w płaszczyźnie badań stosowanych, jak i czystych może zapożyczać informacje z innych dziedzin nauki – funkcji tych zapożyczeń będzie mowa niżej.

U uwagi na ich cel badaniom glottodydaktycznym można przypisać z punktu widzenia przedmiotu tych badań charakter całkowicie zwrotny; układ glottodydaktyczny jest bowiem nie tylko przedmiotem tych badań, ale także bezpośrednim lub pośrednim ich celem. Między glottodydaktyką czystą a jej przedmiotem badania zachodzi sprzężenie bezpośrednie. Glottodydaktyka stosowana jest natomiast z tym przedmiotem sprzężona pośrednio. Ale tak w jednym, jak i w drugim przypadku mamy do czynienia z pewnym układem zamkniętym.

Nie ma potrzeby objaśniania użytego w schemacie pojęcia eksplikacji, rozumiem go tu bowiem w potocznym sensie. Nieco inaczej rzecz ma się natomiast z pojęciem aplikacji. Aplikacją nazywam tu opracowane przez naukę, w danym przypadku przez glottodydaktykę, modele zmian układu glottodydaktycznego lub jego funkcjonowania. A więc aplikacjami są np. opracowane przez glottodydaktykę stosowaną metody nauczania języków w formie postulatów mających to nauczanie zefektywizować.

Dotychczas mowa była o układzie glottodydaktycznym stanowiącym przedmiot badań glottodydaktyki, jak gdyby istniał on w postaci jednorodnej. W rzeczywistości tak jednak nie jest. Toteż dotychczasowy sposób ujmowania tego zagadnienia traktować należy jako świadome uproszczenie do celów analitycznych. Możliwe są, a także w rzeczywistości zachodzą różne rodzaje albo warianty układów glottodydaktycznych. Ich analizą nie będę się tu jednak zajmował. Ważne jest tu jedynie, że zróżnicowanie układów glottodydaktycznych zmusza do wyróżnienia pewnych subdziedzin tak wewnątrz glottodydaktyki czystej, jak i stosowanej. Innego rodzaju podziału glottodydaktyki dokonać trzeba z punktu widzenia różnic między językami, a także zróżnicowania fragmentów budowy poszczególnych języków. Jeszcze innego podziału glottodydaktyki dokonać można z punktu widzenia metod opisu, analizy etc.

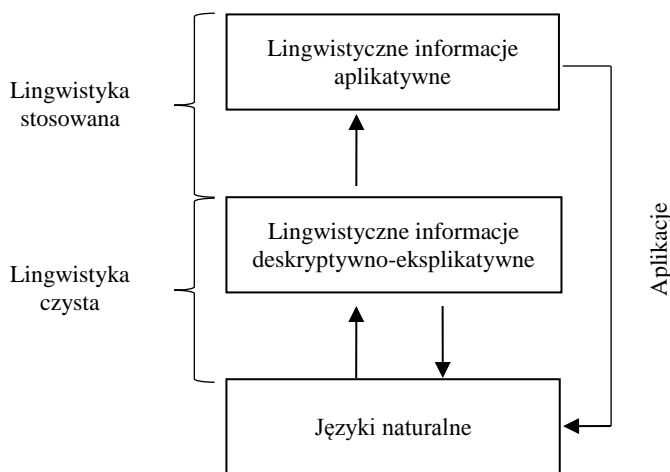
Nie wdając się w szczegóły można powiedzieć, że w wyniku zastosowania wymienionych pokrótce kryteriów otrzymamy między innymi następujące podziały glottodydaktyki: na ogólną i szczegółową, teoretyczną empiryczną, całościową i częściową, kwalitatywną i kwantytatywną, 1-go, 2-go języka, itd.

Nie ma tu potrzeby szczegółowego analizowania pojęcia lingwistyki. Jest to dziedzina dużo wcześniej i dużo lepiej zdefiniowana. O pojęciu lingwistyki stosowanej, a także o związkach zachodzących między lingwistyką stosowaną oraz lingwistyką czystą mówiłem na I sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej^{153 154}. Jeżeli przyjmiemy, że ogólnie mówiąc przedmiotem badań lingwistyki są języki naturalne,

¹⁵³ Por. przypis 9.

¹⁵⁴ Inaczej np. S. Pit Corder (1973), który nie wyróżnia lingwistyki stosowanej jako specyficznej dziedziny badań lingwistycznych, lecz pod nazwą „applied linguistics” rozumie pewien specyficzny zbiór „zastosowań lingwistyki” („applications of linguistics”) stanowiących niejako rozwiązania problemów natury nie tylko praktycznej. W całości stanowisko S. Pit Cordera nie jest jednak w tej sprawie jasne, a tytuł jego książki jest co najmniej mylący.

to związki zachodzące między lingwistyką a jej przedmiotem badań oraz między lingwistyką czystą a lingwistyką stosowaną można przedstawić schematycznie w sposób podobny do tego, w jaki przedstawiony został obraz glottodydaktyki:

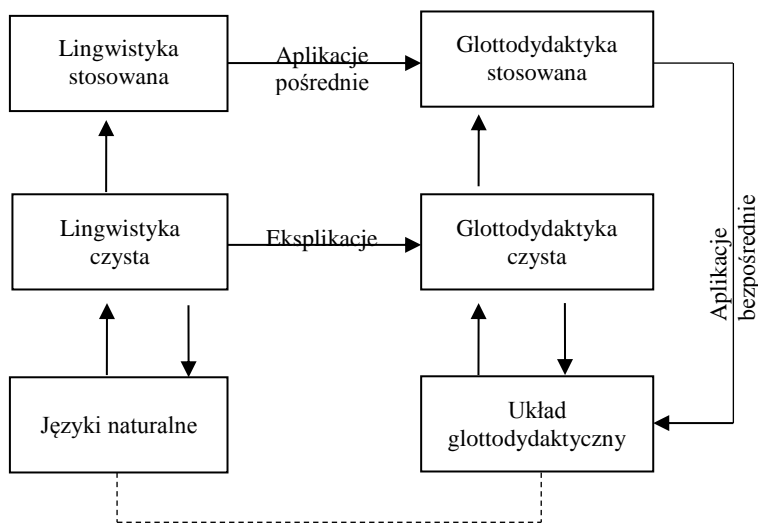


Schemat 4.

Można więc powiedzieć, że celem badań lingwistyki czystej jest możliwie wszechstronny i wyczerpujący opis oraz wyjaśnienie budowy, funkcjonowania, a także genezy itp. języków naturalnych bez dokonywania jakichkolwiek zmian w zastanym stanie rzeczy. Celem natomiast lingwistyki stosowanej jest właśnie przygotowywanie aplikacji, czyli opracowywanie modeli zmian tak budowy języków naturalnych, jak i ich funkcjonowania dla osiągnięcia pewnych z góry założonych celów. Wśród tych celów na pierwszy plan wysuwają się oczywiście cele komunikacyjne, ale zapominać nie należy także o celach estetycznych, języki naturalne pełnią bowiem, jak wiadomo, oprócz funkcji komunikacyjnej także funkcje ekspresywne i impresywne.

Niezrozumienie różnic zachodzących między sposobem stawiania problemów przez lingwistykę czystą z jednej strony a lingwistykę stosowaną z drugiej było np. powodem nieporozumień między proponentami tzw. gramatyk normatywnych oraz deskryptywnych. Ostatecznie okazuje się, że oba rodzaje podejścia do problemu języków naturalnych są zasadne. Nie należy ich jednak wzajemnie mieszać.

Związki glottodydaktyki z lingwistyką wynikają w sposób dość jasny z zestawienia schematów ich struktury wewnętrznej. Graficznie przedstawić je można następująco:



Schemat 5.

Przedmiot badań glottodydaktycznych jest znacznie bardziej skomplikowany niż przedmiot badań lingwistycznych, glottodydaktyka obejmuje bowiem swym zainteresowaniem nie tylko języki naturalne jako składnik układu glottodydaktycznego, ale także pozostałe jego elementy¹⁵⁵. Fakt, że języki naturalne wchodzą w skład układu glottodydaktycznego, zaznaczony został na schemacie za pomocą przerywanej linii łączącej przedmioty badań obu dziedzin.

Z faktu, że przedmiot badań lingwistyki jako dziedziny bardziej szczegółowej wchodzi w zakres przedmiotu badań glottodydaktyki, wynika w sposób jednoznaczny, że glottodydaktyka jest i pozostanie z natury rzeczy skazana na pomoc lingwistyki. Relacja odwrotna natomiast nie zachodzi, co jednak nie wyklucza, że informacje glottodydaktyczne mogą być bardzo użyteczne dla lingwistyki. Nie jest to jednak zależność bezwzględna.

Podobne związki do tych, jakie łączą glottodydaktykę z lingwistyką, łączą ją także z innymi dziedzinami badającymi w sposób szczegółowy i wyspecjalizowany inne elementy lub zjawiska zachodzące w układzie glottodydaktycznym. Fakt ten tłumaczy względnie późne konstituowanie się glottodydaktyki jako odrębnej dziedziny nauki. Zarówno jej powstanie, jak i rozwój były bowiem zdeterminowane (i są w dalszym ciągu) postępowaniem w dziedzinach bardziej szczegółowych, leżących niejako u jej podstaw, a więc dziedzinach zajmujących się prostszymi, bo także bardziej homogenicznymi fragmentami uniwersum, a zachodzącymi jednocześnie w układzie glottodydaktycznym.

¹⁵⁵ W schemacie powyższym „lingwistyka” i „glottodydaktyka” oznaczają zbiory odpowiednich informacji, natomiast atrybuty „czysta” i „stosowana” specyfikują z jednej strony zbiory informacji deskryptywno-eksplikatywnych, a z drugiej zbiory informacji aplikatywnych.

Na podstawie przeprowadzonej analizy można przedstawić związki łączące glottodydaktykę z lingwistyką:

1. Glottodydaktyka jest podwójnie warunkowana lingwistycznie, a mianowicie najpierw na płaszczyźnie badań i informacji czystych, a następnie na płaszczyźnie badań i informacji stosowanych:

- lingwistyka czysta ma z punktu widzenia glottodydaktyki wartość eksplikacyjną,
- lingwistyka stosowana natomiast z punktu widzenia glottodydaktyki ma wartość aplikacyjną.

Lingwistyczną eksplikację można by także rozważać jako implikację. Zdaje się, że mniej więcej o to chodziło B. Spolsky'emu w pracy *Linguistics and Language Pedagogy – Applications or Implications?*¹⁵⁶

Lingwistyczne aplikacje mają na gruncie glottodydaktyki charakter jedynie pośredni. Bezpośrednie aplikacje lingwistyczne dotyczyć mogą jedynie lingwistycznego obiektu zainteresowań. W rezultacie należy rozróżnić bezpośrednie oraz pośrednie aplikacje lingwistyczne. Dotyczy to zresztą w takim samym stopniu innych dziedzin nauki.

2. Glottodydaktyka tak na płaszczyźnie czystej, jak i stosowanej potrzebuje dwójakiego rodzaju pomocy lingwistycznej. Lingwistyka jest bowiem dziedziną prymarnie kompetentną w sprawach języków naturalnych zachodzących w procesach glottodydaktycznych niejako w dwojakiej funkcji, a mianowicie:

- jako przedmiot przekazu glottodydaktycznego,
- jako środek przekazu przedmiotu glottodydaktycznego.

3. W płaszczyźnie glottodydaktyki stosowanej należy odróżnić:

- informacje tekstowe (prezentacyjne), tzn. odnoszące się do tekstów z referencją do przedmiotów pozatekstowych,
- informacje metatekstowe (opisowe, eksplikacyjne), tzn. odnoszące się do tekstów z referencją do przedmiotów tekstowych.

Powyższe uwagi dotyczą lingwistyki w ogóle, a więc również takich jej badań, jak np. badania konfrontatywne, lapsologia, leksykografia itp. Poszczególne subdziedziny badań lingwistycznych mają jednak, rzecz oczywista, różne stopnie relewancji glottodydaktycznej. Relewancja niektórych badań lingwistycznych z tego punktu widzenia jest bliska zeru, innych natomiast bardzo wysoka.

Przedstawione w niniejszym artykule rozważania mają charakter niemal wyłącznie metaglottodydaktyczny. Rozważania tego rodzaju nie prowadzą oczywiście ani do bezpośrednich, ani nawet do pośrednich aplikacji. Nie jest wobec tego rzeczą dziwną, że rozważania tego typu mogą tylko w małym stopniu interesować nauczyciela pragmatyka.

Wartość tego rodzaju rozważań leży niemal wyłącznie w płaszczyźnie teoretyczno-naukowej. Chodzi mianowicie o tworzenie i porządkowanie podstaw naukowych glottodydaktyki – dziedziny do niedawna bez nazwy. Nie ulega żadnej wątpliwości, że im lepsze uda się stworzyć fundamenty, tym porządniejszą, ściślejszą będzie

¹⁵⁶ B. Spolsky 1969.

można tworzyć naukę, o coraz wyższej randze w hierarchii nauk. Ale jest to przecież dziedzina, która dopiero teraz zaczyna zdobywać akademickie uprawnienia. Tempo jej emancypacji zależy jednak przede wszystkim od niej samej, od tego mianowicie, w jakim stopniu i jak szybko zdoła się samookreślić przez systematyczne porządkowanie i umocnienie swych fundamentów, a także całej nadbudowy. Od tego zależy również efektywność jej naukowego działania w ogóle.

Bibliografia

- Alatis J.E. (red.) 1968, *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications*, (w:) Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Monograph Series on Language and Linguistics 21. Washington, D. C.
- Bausch K.-R. 1973, *Kontrastive Linguistik*, (w:) W.A. Koch (red.), *Perspektiven der Linguistik*, Bd I. Stuttgart, 159–182.
- Chomsky N. 1966, *Linguistic Theory*, (w:) Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. New York
- Corder S.P. 1973, *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth.
- Diller K.C. 1971, *Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching*. Rowley, Mass.
- Grève M. de./ F. van Passel 1972, *Linguistique et enseignement des langues étrangères* (wyd. 2). Bruxelles/ Paris.
- Grucza F. 1973, Dziedzina lingwistyki stosowanej, w: F. Grucza (red.), *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*. Warszawa, 7–21.
- Grucza F. 1974, *Lingwistyka a glottodydaktyka*, (w:) *Języki Obce w Szkole* 1974/ 3, 133–143.
- Hughes J.P. 1968, *Linguistics and Language Teaching*. New York.
- Kadler E.H. 1970, *Linguistics and Teaching Foreign Languages*. New York.
- Lester N. (red.) 1970, *Readings in Applied Transformational Grammar*. New York.
- Nead R.C., Jr. (red.) 1968, *Working Committee Reports*.
- Newmark L./ D.A. Reibel 1968, *Necessity and Sufficiency in Language Learning*, (w:) *IRAL* 6, 145–164.
- Spolsky B. 1969, *Linguistics and Language Pedagogy – Applications or Implications?*, (w:) *Monograph Series on Languages and Linguistics*, 22, 143–155.
- Wilkins D.A. 1972, *Linguistics in Language Teaching*. London.
- Zabrocki L. 1967, *Bemerkungen zur Spezifik des Fremdsprachenlernens*, (w:) *Glottodidactica*, II, 3–9.
- Zabrocki L. 1968, *Dydaktyka ogólna a dydaktyka języków obcych*, (w:) *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1968, 3–4.
- Zabrocki L. 1970, *Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts vom Standpunkte der Sprachwissenschaft*, (w:) *Glottodidactica*, V, 3–35.

Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej ¹⁵⁷

1.

Podobno Kurt Lewin jest autorem aforyzmu, że „nic nie jest tak praktyczne jak dobra teoria”. Ale niezależnie od tego, kto zdanie to sformułował, zauważyć warto, że potwierdza się ono także w dziedzinie nauczania języków, a zwłaszcza tzw. języków obcych.

Wydaje się mianowicie, że niemoc praktyczna tej dziedziny bierze się przede wszystkim stąd, iż nie zdołała ona wypracować dobrych teorii opisujących i wyjaśniających zachodzące w jej obrębie zjawiska. Brak tego rodzaju teorii bierze się tu między innymi stąd, że dziedzina ta została zepchnięta od początku na płaszczyznę wąskiego praktycyzmu i utylitaryzmu i zapewne dlatego jej przedstawiciele niezmiernie często odznaczają się, jeżeli nie pogardą, to przynajmniej lekceważeniem badań teoretycznych. W każdym bądź razie wartość badań teoretycznych dla rozwoju mocy naukowej glottodydaktyki jest przeważnie niedoceniana. A tymczasem glottodydaktyka nie zdołała się nawet samookreślić, bo nie zdołała w sposób jasny pokazać przedmiotu swych zainteresowań i celów swych badań. Udzielenie odpowiedzi na te pytania jest sprawą ważną i pilną, bowiem błyskawiczny rozkwit wielu dziedzin nauki, a między innymi także spokrewnionej z glottodydaktyką lingwistyki, zaczął się właśnie w momencie, gdy zdołały one określić przedmiot i cele swych badań. Tak więc można przypuszczać, iż rozwój glottodydaktyki warunkowany jest również najpierw stopniem jej konceptualizacji, a następnie poziomem i mocą jej teoretycznego ufundowania.

Między innymi źle pojmowany pragmatyzm doprowadził w dziedzinie nauczania języków obcych do tego, że wykonywano, a w dużej mierze w dalszym ciągu wykonuje się w obrębie tej dziedziny, działania w pewnym sensie w kolejności odwrotnej względem tej, jaka wynika z racjonalnego punktu widzenia. Ustalano mianowicie recepty czy metody nauczania języków obcych bez uprzedniego rozpoznania istoty rzeczy, której one dotyczą. A tymczasem wiadomo, że dla udzielenia racjonalnej odpowiedzi na pytanie, jak należy działać, by działać skutecznie, trzeba najpierw poznać mechanizmy owego działania, a także otoczenie, w którym owo działanie jest lub ma być wykonywane. Najpierw wypada zbadać wobec tego, jak się rzeczy mają.

Jest jednak oczywiste, że nie można wstrzymać praktycznego nauczania języków do czasu, aż zostanie ono naukowo zbadane. Nikt zresztą nigdy tak niedorzecznego postulatu nie wysuwał. Chodzi jedynie o to, aby oddzielić intuicyjne ulepszanie, a w każdym bądź razie jedynie intuicją uzasadnione transformowanie nauki języków od jego racjonalizacji sensu stricto, czyli efektywizacji będącej rezultatem badań naukowych. Może nigdzie bardziej niż w tzw. metodyce nauczania obie te płaszczyzny

¹⁵⁷ Oryginał: *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka. Materiały III. Sympozjum ILS (Białowieża 17–19 listopada 1975)*. Warszawa 1978, 7–26.

interwencji są mieszane, co w rezultacie bardziej utrudnia, a czasem nawet wręcz uniemożliwia dyskusję naukową. I z tego punktu widzenia pilnie potrzebne jest porządkowanie spraw nauczania języków obcych.

Mutatis mutandis również do glottodydaktyki odnieść można to, co L. Thayer (1973) powiedział o problemach komunikacji w ogóle, a mianowicie, że sceptycyzm nauczycieli praktyków w stosunku do teorii nauczania języków obcych bierze się prawdopodobnie po pierwsze stąd, iż przez wiele lat konfrontowani byli oni z bardzo ubogimi teoriami, a po wtóre stąd, że wiele jest nieporozumień co do tego, czym są teorie naukowe i jak należy je oceniać. Otóż przyznać trzeba, że w tzw. metodyce nauczania języków obcych nie tylko nazwa „teoria” ale także atrybut „naukowy”, bywają niezwykle często w sposób jawny nadużywane.

Ujawniając owe zasadnicze mankamenty glottodydaktyki trzeba jednocześnie chociażby wspomnieć i o tym, że usunięcie ich jest niezmiernie trudne, albowiem dziedzina ta znajduje się i pracuje w konsytuacji nie sprzyjającej spokojnemu rozwojowi myśli naukowej. Chodzi tu bowiem o dziedzinę bardzo młodą, która nie zyskała sobie jeszcze odpowiedniej rangi akademickiej, przed którą postawione zostały jednak zadania wielokrotnie przerastające jej możliwości. Ponieważ chodzi tu ponadto o zadania wynikłe z eksplozji potrzeb społecznych, więc nic dziwnego, że stawianiu ich towarzyszy oczekiwanie na błyskawiczne rozwiązania. Zrozumiałe naciski i niecierpliwość administracji dydaktycznej wzmagają jednak często tendencje do stosowania pół-, by nie rzec ćwierć środków, mających doprowadzić do efektywizacji, a często powodujących na dłuższą metę skutki odwrotne. Mówiąc krótko, dziedzina ta potrzebuje więcej opieki, a także zrozumienia, by mogła się usamodzielnic i okrzepnąć, a następnie skutecznie zaatakować postawione przed nią zadania.

2.

Z tego, co napisałem wyżej, wynika wniosek, że badanie zagadnień glottodydaktycznych trzeba oddzielić od wymyślenia, tworzenia, a nawet ulepszania tzw. metod nauczania języków obcych, są to bowiem działania całkiem innego rodzaju. A więc działań tych nie należy mieszać z działaniami badawczymi *sensu stricto*. Do zagadnienia tego jeszcze powrócimy.

Zadanie niniejszej pracy jest ograniczone do płaszczyzny badawczej, która z racjonalnego punktu widzenia powinna wyprzedzać ową drugą płaszczyznę działań, które można nazwać działaniami metodycznymi.

Podobnie jak w badaniach lingwistycznych, tak i w badaniach glottodydaktycznych obiecującą okazuje się metoda modelowania. Najistotniejsze bowiem elementy i subelementy układu glottodydaktycznego nie są dostępne badaniom bezpośrednim. Ponadto modelowanie zjawisk glottodydaktycznych poprzez pewną ich idealizację pozwala łatwiej ujawnić ich generalia. Podstawową funkcją modeli badawczych jest konceptualna reprezentacja badanych obiektów. Tak pojęte modele można rozważać jako pewnego rodzaju hipotezy badawcze. Jest przy tym oczywiste, że mogą one, w zależności od postawionego zadania badawczego, odnosić się w równym stopniu do całego układu glottodydaktycznego, co i do poszczególnych jego elementów.

Antycypując dalsze rozważania, można już tu stwierdzić, że praktyczne nauczanie

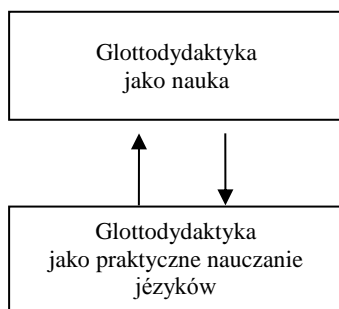
języków stanowi pewien rodzaj działalności komunikacyjnej, a układy glottodydaktyczne są wobec tego jedynie specyficznym rodzajem układów komunikacyjnych (zob. rozdział następny). To samo można zresztą powiedzieć o praktycznej działalności dydaktycznej w osóle. Wobec takiego stanu rzeczy użyteczność modeli komunikacyjnych dla glottodydaktyki staje się prawie oczywista i dziwić się jedynie można, że modem komunikacyjne w tak małym stopniu zostały wykorzystane w dydaktyce w ogóle, a w glottodydaktyce w szczególności.

Warto przy okazji zauważyć, że przyjęcie lub zastosowanie jakiegoś modelu badawczego implikuje w sobie konieczność jednoczesnego przejścia i stosowania, przynajmniej w pewnym stopniu, „języka”, a więc przede wszystkim terminologii determinowanej przez ten model. Pewne innowacje terminologiczne są więc w sposób konieczny związane z określonymi modelami. Nie należy ich wobec tego rozważać jako wynikających jedynie z upodobań autorskich. Do tego rodzaju terminów należy w danym wypadku zarówno nazwa „komunikacja”, jak i „glottodydaktyka”. Tej ostatniej nie należy mianowicie identyfikować z „metodyką nauczania języków obcych”, a pierwszej z „komunikacją językową”.

3.

Przystępując do badania problemów z zakresu glottodydaktyki należy najpierw odróżnić glottodydaktykę w sensie pewnej dziedziny praktycznej działalności ludzkiej, czyli uczenia się i nauczania języków, zarówno ojczystych, jak i obcych, albo, mówiąc ogólniej, tak języków pierwszych, jak i drugich, trzecich i dalszych, od glottodydaktyki w sensie pewnej dziedziny działalności naukowej, której przedmiotem badawczym jest owa pierwsza dziedzina praktycznej działalności glottodydaktycznej.

Graficznie ten stan rzeczy przedstawić można następująco:

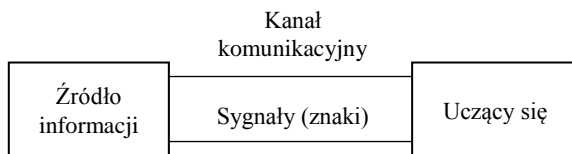


Schemat 1.

Mówiąc ogólnie, należy najpierw stwierdzić, że zadaniem glottodydaktyki jako nauki jest opis (deskrypcja) oraz wyjaśnienie (eksplikacja) zaobserwowanych zjawisk zachodzących w dziedzinie glottodydaktyki praktycznej.

Glottodydaktyka praktyczna to fragment praktycznej działalności ludzkiej w pewnym układzie stanowiącym określony fragment uniwersum. Układ, w którym dokonuje się owa praktyczna działalność glottodydaktyczna, czyli – mówiąc krócej – układ

glottodydaktyczny, zawiera przede wszystkim element uczący się, tj. ucznia, źródło informacji oraz kanał komunikacyjny i środki przekazu informacji. Jako szczególnie rodzaj źródła informacji trzeba wyróżnić nauczyciela-człowieka. Nie wdając się w dalsze szczegóły, układ glottodydaktyczny graficznie można przedstawić następująco:



Schemat 2.

Nietrudno zauważyć, że tak rozumiany układ glottodydaktyczny jest zbieżny z normalnym układem komunikacyjnym. Dodać jedynie trzeba, że źródła informacji nie należy utożsamiać z nadawcą, chociaż również w układach komunikacyjnych bywa tak, że nadawca jest jednocześnie źródłem informacji – przynajmniej z punktu widzenia uczącego się, czyli odbiorcy.

W świetle powyższego można stwierdzić, że przedmiotem badań glottodydaktyki jako nauki jest układ glottodydaktyczny, a przede wszystkim działania i procesy zachodzące w tym układzie.

Zadaniem glottodydaktyki naukowej jest wobec tego opisanie, czyli deskrypcja, a następnie także wyjaśnienie, czyli eksplikacja działań, procesów i zjawisk zachodzących w układzie glottodydaktycznym. Dokładniej o tych sprawach por. F. Grucza (1976).

Jak z tego wynika, do układu glottodydaktycznego podejść trzeba jako do pewnego układu komunikacyjnego. Znaczy to, że wiedza o układach komunikacyjnych może być przydatna do spełnienia postawionych przed glottodydaktyką zadań. Zanim wobec tego podejmiemy owe zadania na nowo, przedstawic wypadu chociażby pobieżnie niektóre podstawowe pojęcia teorii komunikacji.

4.

Nazwa „komunikacja” pochodzi od łac. „communicare”, co znaczyło mniej więcej tyle, co „uczynić coś wspólnym, wspólnie naradzać się, wzajemnie coś sobie przekazywać”. We współczesnym języku polskim, podobnie zresztą jak w wielu innych nowożytnych językach, wyraz „komunikacja” ma przynajmniej dwa rodzaje znaczeń, wyprowadzonych z owego pierwotnego znaczenia łacińskiego. Wyraz ten oznacza mianowicie to samo, co wyraz „transport”, czyli „organizację i środki techniczne przewozu ludzi i ładunków” a także „przekazywanie informacji, Wiadomości, porozumiewanie się”, w czym mieści się między innymi pojęcie „łączności” w sensie pewnej organizacji technicznych środków przekazu informacji (Słownik poprawnej polszczyzny 1973: 260 i Leksykon PWN 1972: 544 i 650).

W dalszym ciągu niniejszej rozprawy będę rozważał pojęcie komunikacji jedynie w sensie, powiedzmy tymczasem, „łączności informacyjnej”, chociaż od razu warto podkreślić, że zjawiska „łączności informacyjnej” mają faktycznie znacznie więcej

cech wspólnych ze zjawiskami „łączności transportowej” niż się na ogół przypuszcza. Są to w istocie jedynie dwie odmiany jednego procesu. O tyle jest więc uzasadnione używanie tej samej nazwy w obu wypadkach.

Zjawisko łączności informacyjnej, czyli, mówiąc krótko, komunikacji, jest wbrew pozorom mało zbadane. Nic więc dziwnego, że w sprawie pojęcia komunikacji istnieje wiele zamieszania i wiem nieporozumień. Nazwę „komunikacja” bardzo często można spotkać zarówno w pracach lingwistycznych jak i glottodydaktycznych. Należy ona do nazw, które robią wrażenie nazw oczywistych i powszechnie rozumianych. Ale wystarczy zapytać o definicję „komunikacji”, by zauważyć, że za nazwą „komunikacja” kryją się różniące się i raczej mało sprecyzowane wyobrażenia.

Chcąc ukazać związki zachodzące między glottodydaktyką a komunikacją, trzeba zatem najpierw chociażby ogólnie określić podstawowe pojęcia z dziedziny teorii komunikacji.

5.

L. Thayer (1968: 17) trafnie zauważył, że komunikację należy rozważać jako jeden z dwóch podstawowych procesów właściwych wszelkim żywym systemom. Pierwszym z nich jest przetwarzanie pokarmu na energię, a drugim przetwarzanie danych o wydarzeniach na informacje. Píše on: „All living systems – people and organisations alike – exist in and through these two basic processes” (tamże).

Są różne definicje pojęcia komunikacji. Th.R. Nilson (1970) podzielił je na dwie kategorie: „In one category are those definitions which limit the process of communication to those stimulus–response situations in which one deliberately transmits stimuli to evoke response. In the other category are those definitions that include within the area of communication stimulus–response situations in which there need not be any intention of evoking response in the transmission of the stimuli. The second category obviously overlaps the first”.

K.K. Sereno i C.D. Mortensen (1970: 5) napisali: „The term ‘communication’ may be defined as a process by which senders and receivers of messages interact in given social contexts”.

W. Mayer-Eppler (1969) zdefiniował pojęcie komunikacji następująco: „Unter Kommunikation werde die Aufnahme und Verarbeitung von physikalisch, chemisch oder biologisch nachweisbaren Signalen durch ein Lebewesen verstanden. Die an einem Kommunikationsvorgang beteiligten lebenden und leblosen Glieder bilden eine Kommunikationskette”.

Słownik cybernetyczny G. Klause (1968: 305) definiuje komunikację jako „Austausch von Informationen zwischen dynamischen Systemen bzw. Teilsystemen, die in der Lage sind, Informationen aufzunehmen, zu speichern, umzuformen usw.”.

Nie sposób wyliczyć tu wszystkich definicji pojęcia „komunikacji”. Nie jest to zresztą potrzebne, bo nie chodzi tu przecież o historię tego zagadnienia. Zadaniem pierwszoplanowym jest tu ustalenie istotnych cech zjawiska komunikacji.

Najpierw trzeba stwierdzić, że komunikacja jest procesem. Fakt ten jest zresztą uwzględniany we wszystkich przytoczonych wyżej definicjach. Podkreślić przy tym

warto za L. Thayerem, że chodzi tu o jeden z dwóch podstawowych procesów zachodzących w systemach żywych. Ale dodać jednocześnie trzeba, że na określonym szczeblu abstrakcji można z sensem mówić również o procesie komunikacji między systemami nieżywymi. W dalszym ciągu rozważania niniejsze będą ograniczone jednak przeważnie do systemów żywych.

Wbrew temu, co by mogło wynikać przynajmniej z części przytoczonych definicji, a także wbrew dość rozpowszechnionej intuicyjnej interpretacji pojęcia „komunikacji”, stwierdzić trzeba, że prymarną i podstawową komponentą warunkującą komunikację jest system zdolny do wchłaniania albo odbierania bodźców lub, ogólniej, sygnałów.

Tak więc można powiedzieć, że proces komunikacji polega przede wszystkim na odbieraniu przez zdolny do tego system docierających doń sygnałów. Sygnałem może być przy tym jakiekolwiek zjawisko natury fizycznej, chemicznej lub biologicznej.

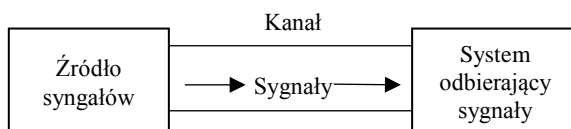
W dalszym ciągu niniejszych rozważań będziemy mówili, że sygnały docierają do odbierającego je systemu, lub że przepływają doń ze źródła. Pamiętać jednak należy, że faktycznie chodzi jedynie o to, że aby miała miejsce komunikacja, musi nastąpić kontakt sygnału z systemem odbierającym, przy czym obojętne jest, czy kontakt ten nastąpi poprzez zbliżenie systemu odbierającego do sygnału, czy odwrotnie.

Każdy sygnał docierający do systemu odbierającego ma swoje źródło, które go wydziela, czyli nadaje. Nie jest jednak istotne, czy owo źródło jest systemem żywym czy martwym, czy nadaje ono sygnały na skutek aktów świadomych lub celowych. Różnice zachodzące w nadawaniu mają jedynie znaczenie dla taksonomii procesów komunikacyjnych, ale nie stanowią o procesie komunikacji w ogóle.

Ostatecznie można więc stwierdzić, że proces komunikacji polega na docieraniu do określonego systemu i odbieraniu przezeń sygnałów wydzielanych (nadawanych) przez jakiekolwiek źródło. Wynika stąd, że proces komunikacji zachodzi w układzie, na który składa się ogniwo odbiorcze, źródło sygnałów oraz docierające ze źródła do ogniwa odbiorczego sygnały, a także połączenia ogniwa odbiorczego ze źródłem, którymi sygnały przepływają. Owe połączenia zwykle nazywa się kanałami.

6.

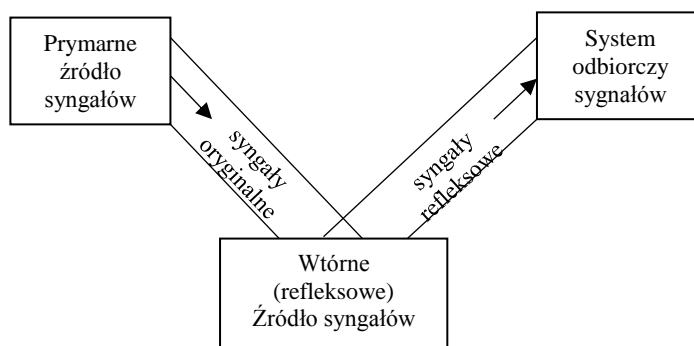
Proces komunikacyjny polegający na jednostronnym przepływie sygnałów od źródła do ogniwa odbiorczego nazywać będziemy unilateralną komunikacją. Układ komunikacji unilateralnej jest elementarnym układem komunikacyjnym. Graficznie można go przedstawić następująco:



Schemat 3.

W danym wypadku źródło sygnałów jest jedynym ich generatorem, nadającym im niejako ich ostateczny kształt. W rzeczywistości często występuje jednak inny rodzaj źródeł informacji, a mianowicie takich, które jedynie o tyle są źródłami sygnałów, że odbijają i przekształcają sygnały wysłane przez względem nich zewnętrzne źródła energii. Można więc mówić o źródłach prymarnych oraz o źródłach wtórnych sygnałów. Na przykład słońce jest samodzielnym źródłem sygnałów świetlnych, a księżyc, a także każdy inny przedmiot, w tej liczbie również zapisany papier, jest źródłem wtórnym. Źródła prymarne emitują sygnały, a źródła wtórne je reflektują (zob. D. McLachlan, Jr. 1958). Człowiek może funkcjonować jako prymarne źródło sygnałów audialnych, ale jedynie jako źródło wtórne sygnałów optycznych (wizualnych)¹⁵⁸. W normalnych warunkach człowiek jest w stanie jedynie transformować sygnały świetlne. Pismo polega na wykorzystaniu możliwości przekształcania sygnału świetlnego w procesie odbijania go przez odpowiednio uformowaną lub zróżnicowaną materię.

Układ z wtórnym, czyli refleksowym źródłem sygnałów można graficznie przedstawić następująco:



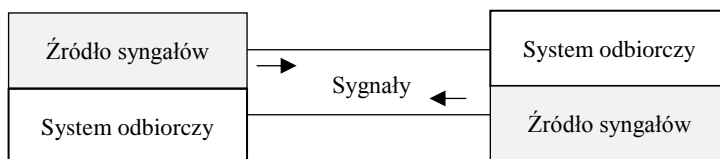
Schemat 4.

Ostatnie źródło transformujące sygnał na drodze do ogniwa odbiorczego będziemy nazywać źródłem terminalnym. Wynika stąd, że ta źródło prymarne, jak i źródło refleksowe może być źródłem terminalnym. Bywa też, że interesujące jest jedynie terminalne źródło refleksów albo że źródło prymarne nie jest znane.

Zarówno źródła prymarne jak i wtórne trzeba podzielić na dwie zakresy w zależności od tego, czy są one systemami żywymi czy nieżywymi. W szczególności wtedy, gdy źródłem sygnałów jest system żywy zachodzi możliwość przekształcenia unilateralnego procesu komunikacyjnego w bilateralny. Bilateralny proces komunikacji może zachodzić w takim układzie, w którym system odbiorczy sygnałów może pełnić funkcję źródła, a terminalne żywe źródło sygnałów także funkcję systemu odbiorczego.

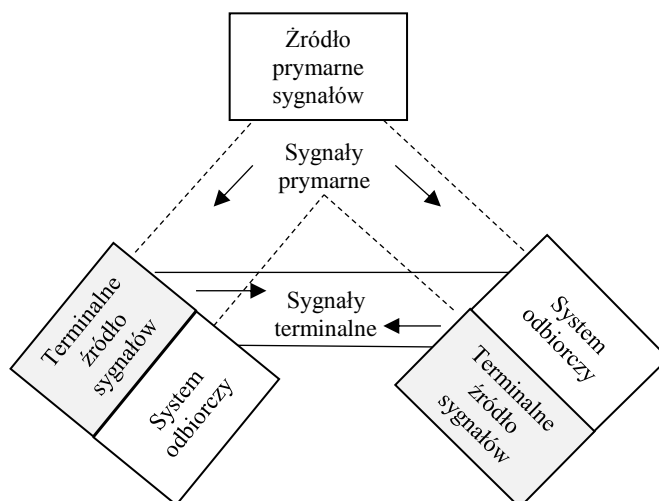
¹⁵⁸ Samodzielnym źródłem sygnałów świetlnych mógłby stać się jedynie człowiek palący się.

Układ bilateralnej komunikacji bez ogniwa refleksowego można graficznie przedstawić następująco:



Schemat 5.

Układ bilateralnej komunikacji między refleksowymi źródłami sygnałów graficznie przedstawić można następująco:



Schemat 6.

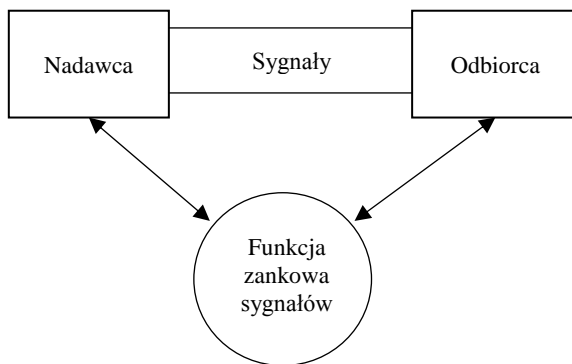
W. Meyer-Eppler (1969) rozróżnił na płaszczyźnie komunikacji sygnałowej układ tzw. komunikacji obserwacyjnej oraz diagnostycznej.

7.

Specyficznym, a zarazem najwyższym szczeblem komunikacji jest komunikacja znakowa. Komunikacja znakowa jest zbudowana na podstawie komunikacji sygnałowej. Każdemu sygnałowi można nadać funkcję znaku poprzez przyporządkowanie go jakimkolwiek innemu obiektowi lub zjawisku albo procesowi materialnemu, a także wytworom mentalnym. Sygnał staje się znakiem na zasadzie funkcji zastępowania lub reprezentowania owego innego zjawiska lub obiektu, tak fizycznego jak i mentalnego (duchowego).

Zjawisko komunikacji znakowej zachodzi jedynie między ludźmi. O ile na płaszczyźnie komunikacji sygnałowej najważniejszym ogniwem układu był system odbiorczy, o tyle – jak się wydaje – na płaszczyźnie komunikacji znakowej najważniejsze

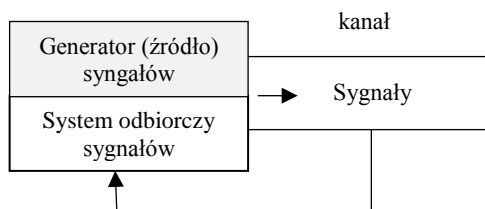
jest ogniwo źródłowe, czyli tzw. nadawca. Komunikacja znakowa może jednak dokonać się tylko wtedy, gdy odbiorca zna przesyłane mu, czyli nadawane przez nadawcę znaki. Warunkiem komunikacji znakowej jest więc istnienie wspólnego dla odbiorcy i nadawcy inwentarza znakowego, czyli także wspólnego inwentarza sygnałowego. Graficznie układ komunikacji znakowej można przedstawić następująco:



Schemat 7.

Najdoskonalszym systemem komunikacji znakowej są języki ludzkie. Nie będziemy się tu jednak zajmowali szczegółową analizą międzyludzkiej komunikacji językowej. Dla naszych celów wystarczy ogólna charakterystyka tego zjawiska.

Zanim jednak przejdziemy do dalszych zagadnień przypomnieć trzeba, że żywe systemy nadawcze mają zdolność nie tylko kontrolowania procesu wytwarzania sygnału poprzez tzw. zwrotne sprzężenie proprioceptywne, ale nadto także kontrolowania kształtu już wyprodukowanego sygnału za pośrednictwem tzw. eksteroceptywnego (zob. Meyer-Eppler 1969: 4) sprzężenia zwrotnego. Graficznie sprzężenie to przedstawić można następująco:



Schemat 7.

Rozróżnić ponadto trzeba jeszcze między układami tzw. bezpośredniej i pośredniej komunikacji. W układzie komunikacji pośredniej na drodze pomiędzy prymarnym nadawcą a terminalnym odbiorcą zachodzi proces transformacji sygnału na postać odmienną od nadanej mu przez nadawcę prymarnego oraz retransformacji na postać nadaną mu przez tegoż nadawcę. Tak dzieje się np. w komunikacji za pośrednic-

twem telefonu. Rozróżnienie układów komunikacji bezpośredniej i pośredniej dotyczy także komunikacji znakowej.

8.

Zjawiska funkcjonujące jako sygnały można w różny sposób klasyfikować. Według L. Brillouin (1954) można np. sygnały podzielić na takie, które zawierają w sobie energię potrzebną do zidentyfikowania niesionej przez nie informacji. Informację zawartą w tego rodzaju sygnałach L. Brillouin nazywa informacją żywą w przeciwieństwie do informacji martwej, która zawarta jest w sygnałach nie mających energii koniecznej do jej zidentyfikowania. Sygnał świetlny jako taki zawiera w sobie informację żywą, ale właściwości kolorowe, a także kształtowe poszczególnych obiektów są informacjami martwymi, które ożywia energia świetlna. Fale dźwiękowe są natomiast sygnałami żywymi.

Sygnały można jednak dzielić także w zależności od tego, czy ożywiająca je energia jest produktem wywodzącym się ze źródła tych sygnałów czy nie. Na przykład sygnały dźwiękowe zwykle czerpią ożywiająca je energię ze źródła, z którego pochodzą. Energia ta może jednak być wspomagana na drodze od nadawcy do odbiorcy. Sygnały wizualne pobierają natomiast z zasady swą energię ze źródeł względem nadawcy zewnętrznych.

W. Meyer-Eppler (1969) stwierdził, że wszelkie komunikatywnie wyzyskiwane i dające się ująć fizykalnie sygnały można przedstawić jako jednoznaczne skalarnie lub wektoralne funkcje najwyżej trzech współrzędnych miejsca q_1 , q_2 i q_3 oraz jednej współrzędnej czasu t z pomocą formuły matematycznej $F(q_1, q_2, q_3, t)$. Wprawdzie każdy sygnał ma jednocześnie charakterystyki przestrzenne oraz czasowe, to jednak jako relewantne uznał on jedynie te współrzędne, które nie są stałymi wartościami funkcji sygnału, ponieważ tylko tego rodzaju współrzędne mogą stać się nosicielami informacji. Sygnały, w których nosicielami informacji są współrzędne miejsca W. Meyer-Eppler nazywa konfiguracjami, a w których nosicielami są wyłącznie lub także współrzędne czasu – procesami (Vorgänge). Konfiguracje mogą występować jako zjawiska liniowe, płaszczyznowe, a także przestrzenne.

Jak z tego wynika wszelkiego rodzaju litery, podobnie zresztą jak obrazy, są sygnałami konfiguracywnymi zmagazynowanymi w płaszczyźnie, a nosicielami zawartych w nich informacji są dwie współrzędne miejsca. Sygnały akustyczne, elektryczne oraz elektromagnetyczne mogą być przedstawione przeważnie jako funkcje współrzędnej czasowej, a mianowicie zawsze wtedy, gdy przechodzą ze źródła w przybliżeniu punktowego, którego stanowisko (położenie przestrzenne) nie jest istotne, a rzadziej jako funkcje współrzędnej czasowej i jednej współrzędnej miejsca, jeżeli jednowymiarowe źródło jest nosicielem informacji rozmieszczonej w przestrzeni. Proces pisania trzeba natomiast przedstawić jako funkcję współrzędnej czasu oraz dwóch współrzędnych miejsca. Podobnie rzecz ma się z obrazem filmowym lub telewizyjnym. Gestykulacja i pantomimika są funkcjami współrzędnej czasowej oraz trzech współrzędnych miejsca.

9.

Rozważając zagadnienia komunikacji trzeba koniecznie zająć się, również pojęciem „informacji”, które stanowi centralny składnik pojęcia komunikacji. Upředzając dalsze rozważania już teraz wypada stwierdzić, że właściwym przedmiotem odbioru lub przekazu i odbioru w jakimkolwiek akcie komunikacyjnym jest informacja. Nic więc dziwnego, że nazwa informacja wystąpiła już w poprzednich rozdziałach niniejszej rozprawy, bez upředniego poddania jej analizie. Jest tak dlatego, że dokładniejszemu rozbirowi pojęcie informacji można poddać dopiero na bazie takich pojęć jak komunikacja, sygnał, a także znak, chociaż przecież wszystkie te pojęcia determinowane są pojęciem informacji. Inaczej mówiąc pojęcia te warunkują się wzajemnie tak bardzo, że wyjaśniać i definiować je trzeba sposobem kilkakrotnej aproksymacji, wnosząc je niejako spiralnie na coraz wyższy poziom abstrakcji.

Zdefiniowanie pojęcia informacji jest niezmiernie trudne. Istnieją zresztą różne pojęcia informacji, przy czym najpierw trzeba wyróżnić przynajmniej dwa sposoby rozumienia tego pojęcia, a mianowicie kolokwialne oraz statystyczne (probalistyczne, cybernetyczne).

W sensie kolokwialnym nazwa „informacja” znaczy przede wszystkim tyle, co treść ustnej lub pisemnej wypowiedzi językowej (znakowej). Według „Małego słownika języka polskiego” (1968: 235) „informacja” to „powiadomienie o czym, zakomunikowanie czego, wiadomość, pouczenie”. W słowniku G. Wahriga *Das große deutsche Wörterbuch* (Gütersloh 1967: 1876) „*Information*” to „*Auskunft, Nachricht; Aufklärung, Belehrung*”. Podobnie przedstawia się znaczenie wyrazu informacja w innych językach, co nie powinno dziwić, wyraz ten zapożyczony został bowiem przez języki nowożytny z łaciny. Dokładniej o rozwoju znaczenia łacińskiego „*informatio*” (\leq *informare* \leq *in+forma*) w języku niemieckim pisze H. Seifert (1968). Zapewne w podobny sposób znaczenie tego wyrazu rozwijało się w innych językach nowożytnych. B. Hassenstein (1971) pokazał, że pojęcie informacji w języku codziennym obejmuje trzy człony: stany rzeczy jako treść informacji, nośniki informacji (np. sformułowania językowe) oraz nie poinformowanego upřednio odbiorcę: „*In der Umgangssprache spricht man von Information, wenn Tatsbestände oder sonstige Inhalte der Information durch sprachliche Zeichen oder auf andere Weise repräsentiert sind und in dieser Form für den vorher noch nicht informierten Empfänger zur Verfügung stehen*” (B. Hassenstein 1971: 12).

Wspomnieć też trzeba, że w języku codziennym nazwa „informacja” znaczy ponadto tyle, co „instytucja, miejsce, gdzie można otrzymać informacje w powyższym sensie”. Ale to już inna sprawa.

Specyficzny sens nazwie „informacja” nadali C.E. Shannon i N. Wiener. Wprowadzili oni ten wyraz jako termin do języka cybernetyki i teorii informacji. Pojęcie informacji jest w tym języku ujmowane matematycznie. Ponieważ jednak stanowi ono podstawowe pojęcie tego języka, nie jest zapewne w ogóle możliwe jego pełne zdefiniowanie. Pojęcie to zajmuje taką mniej więcej pozycję w cybernetyce (teorii informacji) jak np. pojęcie masy i energii w fizyce. Informacja nie jest jednak ani masą ani energią.

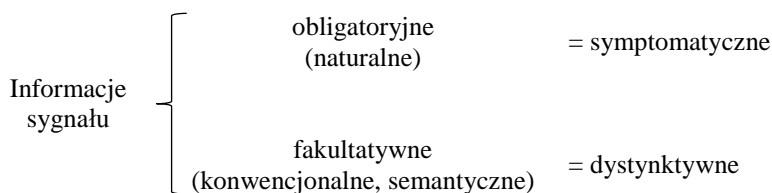
Wspomniany B. Hassenstein (1971: 12) napisał w tym związku: „Was ist 'Information'? Doch kein physikalisches etwas, wie 'Energie' oder 'Bewegung' – aber auch nichts Chemisches, wie 'Substanz' oder 'Moleküle'”. Porównując matematyczne pojęcie informacji ze scharakteryzowanym wyżej pojęciem informacji w języku codziennym, tenże autor stwierdza, że w matematycznym pojęciu informacji uwzględniony jest jedynie ostatni element pojęcia pierwszego, a mianowicie niewiedza (niepewność) odbiorcy, którą można mierzyć jako prawdopodobieństwo (op. cit., s. 18). K. Boruń pisze między innymi, że w powyższym sensie „... informacją nie jest np. promieniowanie wysyłane przez określone źródło, jest zaś informacją rozpoznanie stanu tego promieniowania, czyli stwierdzenie, czy ono występuje czy nie występuje, czy ma taką a taką długość fali, lub czy nie składa się z takiego a takiego rodzaju emitowanych cząstek. Promieniowanie to może być również nośnikiem informacji o stanie źródła promieniowania, np. o realizowaniu programu radiowego przez rozgłośnię, czy o procesach przebiegających we wnętrzu gwiazdy” (zob. Mały Słownik Cybernetyczny 1973: 155).

Sumując powyższe rozważania stwierdzić trzeba, że pojęcie matematyczne (fachowe) informacji nie jest identyczne z codziennym pojęciem informacji. Tym niemniej oba te pojęcia mają coś wspólnego: w obu wypadkach chodzi o przekazanie odbiorcy pewnej ilości czegoś uprzednio mu nieznanego i zlikwidowanie w ten sposób u niego niepewności czy oczekiwania.

10.

Nośnikiem wszelkiej informacji jest sygnał. Sygnały mogą jednak przenosić różne rodzaje informacji. Podzielić je można na informacje przesyłane przez sygnał obligatoryjnie i fakultatywnie. Obligatoryjnie przesyłane przez sygnał informacje można z kolei podzielić na informacje o źródle (prymarnym, pośrednim, terminalnym itp.) sygnału oraz informacje o samym sygnale jako takim, czyli o jego stanie. Informacje o źródle sygnału można nazwać informacjami symptomatycznymi, a informacje o stanie sygnału informacjami dystynktywnymi. Informacje symptomatyczne oraz dystynktywne przesyła (zawiera) każdy sygnał. Wynikają one z fizycznej natury sygnału. Można je wobec tego nazwać także informacjami naturalnymi. Odbiorca (lub zarówno odbiorca, jak i nadawca) nie musi jednak być jednocześnie zainteresowany obu rodzajami informacji, a jeżeli nawet jest nimi zainteresowany, to nie musi interesować się nimi w równym stopniu.

Poza wymienionymi obligatoryjnymi informacjami sygnał może przesyłać jednocześnie fakultatywne informacje, które wynikają z jego ewentualnej funkcji znakowej. Nazwać je można także konwencjonalnymi informacjami semantycznymi. Są to informacje dodatkowe. Schematycznie przedstawiony tu stan rzeczy można zilustrować następująco:



Schemat 8.

11.

Wróćmy teraz do właściwego zagadnienia niniejszych rozważań. W rozdziale 3 stwierdziłem, że przedstawiony tam układ glottodydaktyczny jest zbieżny z normalnym układem komunikacyjnym, a do zadań glottodydaktyki naukowej należy między innymi wyjaśnienie procesów, działań i zjawisk zachodzących w układzie glottodydaktycznym.

Bliższe rozważenie zagadnienia pozwala sformułować tezę, że każdy układ glottodydaktyczny jest układem komunikacyjnym, ale nie każdy układ komunikacyjny jest układem glottodydaktycznym. Układy glottodydaktyczne są więc specyficznymi układami komunikacyjnymi.

Wynika stąd jednocześnie, że każdy proces glottodydaktyczny jest procesem komunikacyjnym, chociaż nie każdy proces komunikacyjny jest procesem glottodydaktycznym.

W pierwszej kolejności trzeba więc odpowiedzieć na pytanie, na czym polega specyfika układów glottodydaktycznych, a także zachodzących w nich procesów, specyfika pozwalająca wyróżnić je spośród innych układów i procesów komunikacyjnych.

Jak się wydaje, specyfika ta polega przede wszystkim na odmienności celów i zadań procesów zachodzących w układach glottodydaktycznych względem celów i zadań procesów zachodzących w innych układach komunikacyjnych. W świetle dotychczasowych ustaleń można powiedzieć, że w procesach glottodydaktycznych mamy do czynienia, podobnie jak w innych procesach komunikacyjnych, z przekazywaniem czegoś od nadawcy do odbiorcy. O ile jednak w innych procesach komunikacyjnych dokonujących się za pomocą jakiegokolwiek języka (systemu znakowego) chodzi głównie o przekazanie informacji znaczeniowych (semantycznych), tyle w procesach glottodydaktycznych chodzi o przekazanie od nadawcy (nauczyciela) do odbiorcy (ucznia) samego języka jako środka przekazu informacji znaczeniowej.

Jak jednak należy rozumieć powiedzenie, że w procesie glottodydaktycznym chodzi o przekazywanie języka? Aby na to pytanie udzielić chociażby ogólnej odpowiedzi (szczegółowa odpowiedź wymagałaby dalekiego wyjścia poza szczytłe ramy niniejszej pracy), trzeba uprzytomnić sobie najpierw, czym jest język. Mówiąc ogólnie, język to pewien mechanizm reguł leżący u podstaw tworzenia konkretnych sygnałów,

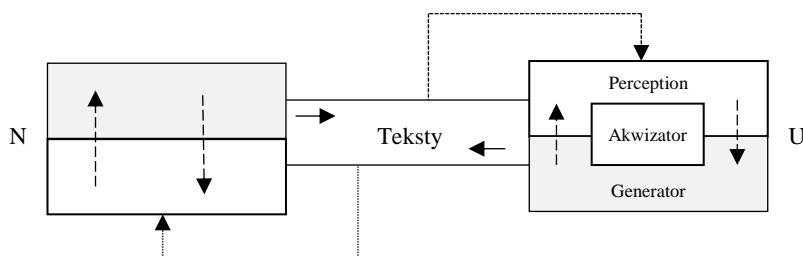
a także reguł stanowiących o funkcji znaczeniowej tych sygnałów. Jednak język rozumiany jako mechanizm albo system reguł, a także pewnych abstrakcyjnych jednostek, jest z natury swej nieprzekazywalny. Faktycznie przekazywalne na drodze między nadawcą a odbiorcą są jedynie określone wytwory ukształtowane zgodnie z wymogami danego języka. Wytworami tymi są sygnały lub ciągi sygnałów pełniące lub mogące pełnić funkcje znaczeniowe. Ciągi zrealizowanych sygnałów znaczących nazywamy zwykle tekstami. Teksty są więc produktami językowymi. Językowo zdeterminowana jest przy tym w szczególności forma tekstów.

Z rozważań powyższych wynika, że powiedzenie, iż w procesie glottodydaktycznym chodzi o przekazanie języka, należy rozumieć jako pewien metaforyczny sposób wyrażania się. Dosłownie tego rodzaju przekaz jest niemożliwy. Mówiąc inaczej, języka nie można nikomu zakomunikować. Komunikować można co najwyżej o języku, a przede wszystkim oczywiście za pomocą języka. I ten stan rzeczy stanowi o specyfice procesów glottodydaktycznych jako procesów komunikacyjnych.

12.

Na czym wobec tego polega proces akwizycji, czyli przyswajania sobie języka przez uczącego się? Otóż, mówiąc ogólnie, akwizycja języka polega na rekonstruowaniu przez uczącego się mechanizmu generującego teksty, tj. określone ciągi znaczących sygnałów w drodze pewnej analizy i interpretacji zawartych w nich informacji symptomatycznych dystynktywnych, a także znakowych semantycznych), przy czym jednak te ostatnie mogą być komunikowane uczącemu się przez nadawcę na pewnym etapie również w sposób bezpośredni oraz na utrwaleniu czyli magazynowaniu i automatyzowaniu w drodze prób i błędów sposobów operowania zrekonstruowanymi elementami owego mechanizmu.

Tak kontrolowanie jak i sterowanie procesem rekonstrukcji języka dokonuje się za pośrednictwem rezultatów próbnych operacji językowych w trzech układach sprzężeń zwrotnych: a więc proprioceptywnego, eksterioceptywnego bezpośredniego oraz pośredniego, obejmującego reakcje nadawcy-nauczyciela. Owe próbne operacje językowe uczącego się mają zwykle najpierw charakter reproduktywny, a dopiero później produktywny. Dodać do tego trzeba, że uczący się, aby mógł przyswoić sobie język, musi być wyposażony z natury w odpowiednie urządzenia akwizycyjne zdolne do wykonania wyliczonych wyżej czynności. Graficznie można to zilustrować następująco:



Schemat 9.

W schemacie \rightarrow symbolizuje sprzężenia zwrotne proprioceptywne, $-X - X \rightarrow$ sprzężenia zwrotne eksterioceptywne bezpośrednie, a sprzężenia zwrotne eksterioceptywne pośrednie. Łatwo zauważyć, że ostatnie sprzężenie realizuje się w podstawowym kanale wiążącym N i U. W istocie nie zachodzi żadna różnica między komunikacyjną wymianą tekstową w układzie N-U-N-U itd., a ową kontrolą kierowniczą, poza, być może, przesunięciem punktu ciężkości funkcjonalnej w interesującym nas tu wypadku na sprawy formalne. Ale pamiętać trzeba, że wszystkie wymienione wyżej układy sprzężeniowe działają nie tylko w procesach glottodydaktycznych, ale także w każdym normalnym procesie komunikacyjnym, chociaż na pewno pod mniejszym napięciem.

13.

Przedstawione wyżej rozumienie procesu akwizycji języka prowadzi między innymi do następujących wniosków: najważniejszym elementem jakiegokolwiek układu glottodydaktycznego jest uczący się, który sam musi dany język zrekonstruować i przyswoić sobie. Układ glottodydaktyczny istnieje jedynie ze względu na uczącego się. Uczący się stanowi wobec tego prymarny i centralny element tego układu.

Rola nauczyciela jest inna od tej, jaką można by wyprowadzić z dosłownego rozumienia frazy, według której funkcja nauczyciela polega na przekazywaniu języka uczącemu się.

Język jako taki jest nieprzekazywalny; przekazywalne są jedynie teksty, które pełnią w układzie glottodydaktycznym przede wszystkim funkcje obiektów demonstrujących generatywne i komunikatywne właściwości języka.

Rola nauczyciela w układzie glottodydaktycznym polega najpierw na demonstrowaniu uczącemu się obiektów tekstowych, a także sposobów operowania nimi, a czasem, o ile to potrzebne i możliwe, także na demonstrowaniu sposobów artykulacyjnego (powierzchniowego) realizowania ciągów dźwiękowych, a następnie na kontrolowaniu próbnych operacji językowych, czyli pośrednio procesu rekonstrukcji systemu językowego przez uczącego się oraz wreszcie na sterowaniu tego procesu poprzez modulowanie demonstrowanych obiektów tekstowych.

W szerszym jednak sensie do funkcji nauczyciela w procesie glottodydaktycznym należy również planowanie i przygotowanie obiektów tekstowych, za pomocą których zamierza on demonstrować uczącemu się właściwości języka, a także takie przygotowanie uczącego się i w ogóle całego układu, by zarówno uczący się jak i cały układ, mógł funkcjonować optymalnie.

14.

W świetle powyższych rozważań można łatwo dostrzec, że jeśli nie jedynym, to podstawowym sposobem kształtowania i sterowania procesem akwizycji językowej jest modulowanie strumienia demonstrowanych obiektów tekstowych. By jednak móc w sposób racjonalny owe obiekty tekstowe kształtować, trzeba dobrze poznać procesy i właściwości generatywno-komunikacyjne języka, a także właściwości i sposoby funkcjonowania wspomnianego urządzenia akwizycyjnego. Zwłaszcza tej ostatniej

grupie problemów należy w przyszłości poświęcić więcej uwagi.

Chodzi tu o sprawy niezwykle skomplikowane, o czym można się przekonać chociażby na podstawie następujących rozważań: teksty jako fakty językowe implikują trojaki strukturowanie, przy czym między poszczególnymi rodzajami strukturowania zachodzą związki hierarchiczne.

Dwa pierwsze rodzaje strukturowania odnoszą się do sygnałowej warstwy tekstów. Pierwsze strukturowanie zasadza się na inherentnej fizycznej charakterystyce ciągu sygnałowego i stanowi łańcuch jego naturalnych informacji symptomatycznych i dystynktywnych, a drugie, tzw. fonemiczne, jest rozrzedzonym bo selektywnie wyfiltrowanym i społecznie (konwencjonalnie) sankcjonowanym modelem pierwszego. Trzeci rodzaj¹⁵⁹ strukturowania jest nałożony na dwa pierwsze i wynika z gramatyczno-semantycznego przyporządkowania ciągów sygnałowych obiektom niesygnałowym.

Uczący się musi wobec tego w procesie akwizycji języka dokonać trojkiej interpretacji demonstrowanych mu i docierających doń obiektów tekstowych, a mianowicie: fizycznej, fonemicznej, gramatyczno-semantycznej. Uczący się musi dokonać owej interpretacji, by zrekonstruować informacje niezbędne do poprawnej reprodukcji obiektów docierających doń i produkcji obiektów analogicznych.

Pamiętać przy tym trzeba, iż człowiek dokonuje wszelkiej interpretacji w analogii do już zinterpretowanych obiektów czy zjawisk. Tą generalną właściwością ludzkiego umysłu tłumaczy się tzw. zjawisko interferencji językowej. Jest to zjawisko odgrywające ogromną rolę w procesie akwizycji zarówno języka pierwszego, jak i dalszych.

Mówiąc o interpretacji faktów językowych nie chciałbym rozstrzygać o tym, czy interpretacja ta dokonuje się w płaszczyźnie ludzkiej świadomości czy też nieświadomości, jest to bowiem sprawa niemożliwa do rozstrzygnięcia bez uprzedniego określenia pojęcia świadomości.

Nie zamierzam także wdawać się w roztrząsanie kwestii, na czym polega różnica między interpretacją językowo-komunikacyjną tekstów a ich interpretacją lingwistyczną lub glottodydaktyczną, tym niemniej pragnę przestrzec przed zbyt pochopnym mieszaniem tych płaszczyzn.

15.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga. Z dotychczasowych rozważań wynika, że teksty pełnią w procesie glottodydaktycznym najpierw funkcje obiektów demonstracyjnych, a nie środków komunikacyjnych. Ale na tym sprawa się nie wyczerpuje. Przedmiotem przekazu glottodydaktycznego musi bowiem stać się także pragmatyka komunikacyjna, to znaczy faktyczne sposoby posługiwania się tekstami w rzeczywistych, czyli naturalnych warunkach komunikacyjnych.

Można wobec tego powiedzieć, że przedmiotem przekazu glottodydaktycznego są tak obiekty językowe (tekstowe), jak i niejęzykowe, do których należą np. sposoby komunikacyjnego zachowania się zarówno nadawcy, jak i odbiorcy.

Przedmiotem przekazu glottodydaktycznego jest komunikacja językowa.

¹⁵⁹ Berio D.K. 1960.

Bibliografia

- Berio D.K. 1960, *The Process of Communication. An Introduction to Theory and Practice*. New York, etc.
- Flechtner H.J. 1968, *Grundbegriffe der Kybernetik*, Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft. Stuttgart.
- Greniewski H. 1969, *Cybernetyka matematyczna*. Warszawa.
- Grucza F. 1965, *Podstawy teorii informacji*, (w:) Biuletyn Fonograficzny VII, 25–40.
- Grucza F. 1970, *Sprachliche Diakrise im Bereich der Ausdrucksebene des Deutschen*. Poznań.
- Grucza F. 1976, *Lingwistyczne warunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa, 7–24.
- Haseloff O.W. (red.) 1971, *Kommunikation*. Berlin.
- Hassenstein B. 1971, *Information und Nachricht*, (w:) O.W. Haseloff (red.), *Kommunikation*. Berlin, 9–18.
- Heike G. 1969, *Sprachliche Kommunikation und linguistische Analyse*. Heidelberg.
- Kempisty M. (red.) 1973, *Mały Słownik Cybernetyczny*. Warszawa.
- Klaus G. 1968, *Wörterbuch der Kybernetik*. Berlin.
- Maser S. 1971, *Grundlagen der allgemeinen Kommunikationstheorie*. Stuttgart etc.
- McLachlan Jr. D. 1958, *Description Mechanics*, (w:) Information Control 1, 240–266.
- Meyer-Eppler W. 1969, *Grundlagen und Anwendungen der Informationstheorie*. Berlin etc.
- Miller G.A. 1951, *Language and Communication*. New York etc.
- Morris Ch.W. 1946, *Signs, Language and Behavior*. New York.
- Nilson Th.R. 1970, *On Defining Communication*, (w:) K.K. Sereno/ C.D. Mortensen 1970, *Foundations of Communication Theory*. New York etc., 15–24.
- Pierce J.R. 1965, *Phänomene der Kommunikation*. Düsseldorf/ Wien.
- Poletajew J.A. 1964, *Kybernetik*. Berlin.
- Schramm W. 1963, *The Science of Human Communication. Basic Books*. New York/ London.
- Seifert H. 1968, *Information über Information*. München.
- Sereno K.K./ C.D. Mortensen 1970, *Foundations of Communication Theory*. New York etc.
- Shannon C.E./ W. Weaver 1949, *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana.
- Thayer L. 1968, *Communication and Communication Systems in Organization, Management, and Interpersonal Relations*, Homewood.
- Ungeheuer G. 1972, *Sprache und Kommunikation*. Hamburg.
- Watzlawick P.J./ H.D. Beavin/ D.D. Jackson 1969, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern etc.
- Wiener N. 1962, *Cybernetics*. Cambridge, Mass.
- Zabrocki L. 1975, *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Wrocław etc.

Glottodydaktyka, jej zakres i problemy ¹⁶⁰

Historia naukowych zainteresowań zagadnieniami nauczania języków obcych jest stosunkowo krótka. Jeszcze krótsza jest jednak historia badań zjawiska przyswajania sobie, czyli akwizycji języka. Nic więc dziwnego, że do niedawna glottodydaktyka, czyli dziedzina zajmująca się tymi problemami, nie była instytucjonalnie w ogóle reprezentowana na płaszczyźnie uniwersyteckiej, a jeżeli w naszym kraju jest obecnie reprezentowana, to co najwyżej pośrednio, w postaci zakładów w instytutach neofilologicznych albo lingwistycznych. Jak dotychczas samodzielnej reprezentacji instytucjonalnej dziedzina ta nie zdobyła.

Ale chociaż historia badań naukowych w dziedzinie glottodydaktyki nie jest długa, to jednak historia tak uczenia się, jak i nauczania języków obcych sięga mniej więcej tak daleko wstecz, jak daleko sięga historia interlingwalnych ludzkich kontaktów komunikacyjnych. Konieczność przyswajania sobie języków obcych pojawiła się bowiem w historii człowieka już w tym momencie, gdy nastąpiło językowe zróżnicowanie wspólnoty ludzkiej na dwie grupy ludzi mówiących wzajemnie niezrozumiałymi językami-odłamami i jednocześnie zaszła potrzeba porozumiewania się między reprezentantami tych grup.

Można zastanawiać się, dlaczego wobec tak długiej historii praktycznej nauki języków obcych aż tak późno zajęto się jej naukowym badaniem. Wydaje się, że stało się tak dlatego przede wszystkim, że naukowe badanie zagadnień glottodydaktycznych warunkowane było i w dalszym ciągu jest poziomem lingwistycznego rozpoznania zjawiska języka. A ponieważ także stosunkowo niedawno zajęto się badaniem języka, bo dopiero mija mniej więcej 100 lat od czasu, kiedy udało się wyróżnić język ludzki jako odrębny przedmiot badań naukowych, więc jest rzeczą zrozumiałą, że historia naukowych badań glottodydaktycznych liczy sobie znacznie mniej niż lat 100. Fakt natomiast, że tak późno człowiek zajął się naukową refleksją nad własnym językiem, swym najwspanialszym wynalazkiem i tworem, dzięki któremu człowiek stał się dopiero człowiekiem, tłumaczy się tym, że człowiek po prostu identyfikuje się z własnym językiem, przez co zjawisko to jest mu tak bliskie, że niezauważalne. A jest coś w naturze ludzkiej, co każe człowiekowi fascynować się odległymi gwiazdami i jednocześnie nie dostrzegać rzeczy znacznie bardziej „cudownych”, ale zawartych w nim samym. Zwykle dostrzega te ostatnie dopiero wtedy, gdy mu ich zabraknie.

Znajomość języków obcych nie była ludziom w dawnych wiekach aż tak konieczna jak dzisiaj. Właściwie dopiero w XX w. zaistniała potrzeba zwielenokrotnionych kontaktów międzynarodowych, a więc także między językowymi. Jednocześnie pojawiły się w ostatnich czasach techniczne środki umożliwiające zaspokojenie potrzeby kontaktowania się. Znajomość języków obcych urosła w związku z tym do rangi elementu warunkującego nie tylko karierę jednostki, ale także całego społeczeństwa i narodu. I stąd nauka języków obcych przestała (być sprawą hobbystów, chociaż

¹⁶⁰ Oryginał: *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 1, 1978, 29–44.

ciągle jeszcze jest wielu takich, którzy jej nie doceniają. Jest to obecnie ważna sprawa społeczna, a spodziewać się należy, że z każdym rokiem stawać się będzie jeszcze ważniejszą, bo z każdym rokiem międzyludzkie powiązania jednostek i międzynarodowe powiązania narodów będą wzrastać, a efektywność tych powiązań warunkowana jest, między innymi, efektywnością międzyjęzykowej komunikacji.

Tak więc rośnie rola znajomości języków obcych, a wraz z nią rośnie rola nauki zajmującej się badaniem problemów związanych z tą znajomością, a także badaniem i wskazywaniem sposobów prowadzących do osiągnięcia tej znajomości. Dziedziną nauki zajmującą się tą problematyką jest, jak już zaznaczyłem wyżej, dziedzina, którą nazywam glottodydaktyką.

W świetle powyższych faktów jest rzeczą oczywistą, że glottodydaktyce należy się, ze względu na wagę przedmiotu jej badań, już teraz wysokie miejsce pośród innych, od dawna uznanych dziedzin akademickich. Ale o tym, czy w ogóle i jak prędko miejsce to uzyska, zadecyduje przede wszystkim jej rozwój wewnętrzny, jej moc naukowa i uzyskane przez nią wyniki. Tymczasem jest jednak tak, że dziedzina ta nie zdołała jeszcze nawet określić przedmiotu swych badań, zakresu swych zainteresowań. Zapotrzebowanie na informacje glottodydaktyczne pojawiło się, mimo wszystko, w sposób bardzo nagły. Nie było więc czasu na prowadzenie głębokich studiów nad podstawami tej dziedziny.

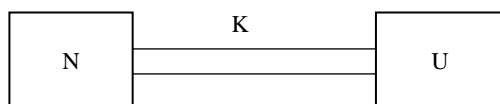
W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytanie, jak uczyć języków obcych, oparto się najpierw niemal wyłącznie na doświadczeniu nauczycieli praktyków. Próby odpowiedzi przedstawiano zwykle w postaci opisu metody nauczania. W miarę rozwoju lingwistyki przystąpiono do lingwistycznej interpretacji przedstawionych metod, a także do ich transformacji. Dopiero później nadszedł okres, w którym podjęto próby eksperymentalnej weryfikacji lub falsyfikacji, a także konfrontacji różnych metod nauczania języków obcych. Dziedzinę zajmującą się konstruowaniem, opisywaniem, a także sprawdzaniem metod nauczania języków obcych, nazwano „metodyką nauczania języków obcych”. Nazwa ta funkcjonuje do dzisiaj, bo zwykle rzecz jest ograniczana do metod nauczania.

W ciągu dalszych rozważań pokażę jednak, że w istocie metody nauczania języków obcych traktować można jedynie jako produkt finalny badań glottodydaktycznych, których przedmiotem jest przede wszystkim zjawisko przyswajania sobie języka, czyli zjawisko akwizycji językowej. Trzeba przecież najpierw dowiedzieć się, jak ludzie przyswajają sobie języki, na czym to przyswajanie polega itd., by móc odpowiedzieć na pytanie, co robić, aby proces ten ułatwić bądź go przyspieszyć. Tak więc punktem startowym rozważań naukowych w tej dziedzinie musi się stać proces akwizycji językowej. Glottodydaktyka jest właśnie nauką uwzględniającą ten fakt. Obejmuje ona nie tylko metodykę nauczania języków obcych, ale cały kompleks zagadnień związanych tak z uczeniem się języków obcych, jak i z ich nauczaniem. Do zakresu glottodydaktyki wchodzi ponadto także problematyka związana z kształceniem nauczycieli języków, tworzeniem materiałów i nawet środków technicznych. Tak więc nie można glottodydaktyki w żadnym razie identyfikować z metodyką nauczania języków obcych. Metodyka nauczania języków obcych to jedynie pewien fragment glottodydaktyki, pewna jej część.

Wydaje się, że jedynie tak pojęta glottodydaktyka, włączająca do kręgu swych zainteresowań możliwie cały kompleks problemów związanych z uczeniem się i nauczaniem języków obcych i zaczynająca swe rozważania od centralnego punktu, czyli od zagadnienia akwizycji, ma szansę na racjonalne postawienie problematyki języków obcych. Ponieważ chodzi tu o zagadnienia niezwykle kompleksowe, tylko kompleksowe ich rozwiązywanie może przynieść oczekiwane rezultaty. Zachodzi więc konieczność uwzględnienia tej kompleksowości we wszelkich rozważaniach glottodydaktycznych.

Kompleksowość, o której mowa, jest jedną z podstawowych charakterystyk przedmiotu zainteresowań glottodydaktyki. Przedmiot ten jest w gruncie rzeczy pewnym wariantem układu komunikacyjnego. Graficznie układ ten przedstawiony jest w schemacie 1.

Układ komunikacyjny, w którym realizują się procesy glottodydaktyczne, nazywam układem glottodydaktycznym.

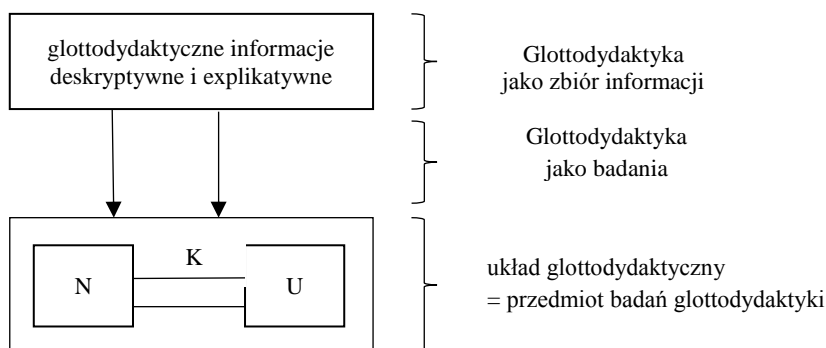


*Schemat 1. Układ glottodydaktyczny
(N – nauczyciel, K – kanał, U – uczeń).*

Strukturalnie układ glottodydaktyczny niczym się właściwie nie różni od zwykłego układu dydaktycznego, a także komunikacyjnego. Przynajmniej pozornie układy te są także identyczne z punktu widzenia realizowanych w nich zadań, polegających ogólnie na przekazywaniu informacji od N do U za pośrednictwem K. Z punktu widzenia procesów realizujących te zadania układ glottodydaktyczny jest jednak układem całkiem specyficznym. Do sprawy tej jeszcze wrócimy.

W świetle powyższych rozważań można stwierdzić, że przedmiotem zainteresowań badawczych glottodydaktyki jest układ glottodydaktyczny oraz zachodzące w nim procesy i działania (por. także F. Grucza 1976). Można zatem powiedzieć, że zadaniem glottodydaktyki jako nauki jest najpierw analiza i opisanie (deskrypcja) układu glottodydaktycznego oraz zachodzących w nim procesów i działań, a następnie ich wyjaśnienie, czyli eksplikacja.

W wyniku przeprowadzonych badań uzyskamy zbiór informacji glottodydaktycznych o charakterze deskryptywnym i eksplikacyjnym. W całkowitej analogii do innych nauk zbiór informacji glottodydaktycznych, czyli informacji o układzie glottodydaktycznym, oraz badania, których celem jest tworzenie zbioru tego rodzaju informacji, nazywam glottodydaktyką. Tak rozumianą glottodydaktykę można przedstawić w postaci schematu 2.



Schemat. 2. Model glottodydaktyki i jej przedmiotu badawczego
(N – nauczyciel, K – kanał, U – uczeń).

Rozważając przedstawiony tu model glottodydaktyki oraz jej przedmiotu badawczego, trzeba sobie uświadomić, że procesy zachodzące w wyróżnionym układzie glottodydaktycznym są dydaktycznymi działaniami lub też zachowaniami U i N. Można wobec tego powiedzieć, że to, co dzieje się w układzie glottodydaktycznym, jest po prostu glottodydaktyką w sensie praktycznym. Przedmiotem glottodydaktyki jako nauki jest wobec tego w pewnym sensie glottodydaktyka jako praktyka.

Przedstawione w niniejszej pracy ujęcia schematyczne albo modele mają oczywiście – jak wszelkie tego rodzaju twory – charakter pewnych idealizacji, a nawet uproszczeń. Są to jednak przedsięwzięcia, jak się wydaje, konieczne. Chodzi bowiem o badanie rzeczy niedostępnych bezpośredniej obserwacji. Obserwować można jedynie pewne efekty dokonujących się procesów glottodydaktycznych. Modelowanie ich, mimo że wprowadza do rozważań glottodydaktycznych pewne elementy idealizacji, uznać należy za pożyteczne, ponieważ pozwala rozważania te skonkretyzować i w konsekwencji wyprowadzić z załka rozważań nieargumentowanych. A właśnie od tego, czy uda się te rozważania logicznie uściślić czy nie, zależy przyszłość nie tylko glottodydaktyki jako nauki, ale także glottodydaktyki jako praktyki. Chodzi o to, aby wnieść rzecz z etapu „znachorstwa” na etap „medycyny”.

Nawet tak ogólnie zakreślony przedmiot badawczy glottodydaktyki pozwala wyjaśnić pewne podstawowe problemy tej dziedziny. Poprzez np. redukcję układu glottodydaktycznego można łatwo pokazać, że zasadniczym elementem tego układu jest U, czyli uczący się. Uczący się może bowiem istnieć i funkcjonować bez N, czyli nauczyciela, sytuacja odwrotna natomiast nie jest możliwa. N istnieje tylko ze względu na U: bez uczącego się nie ma nauczyciela. N jest zatem elementem wtórnym względem U.

Z rozważania tego wynika całkowita zasadność przesunięcia punktu ciężkości we współczesnych rozważaniach glottodydaktycznych z N na U: rzeczą najważniejszą nie jest metodyka nauczania języków, ale metodyka lub mówiąc inaczej strategia uczenia się tych języków. O efektach glottodydaktyki praktycznej decyduje przede

wszystkim zachowanie się, aktywność i w ogóle praca uczącego się, a dopiero w drugiej kolejności nauczyciela. Prymarnym zadaniem glottodydaktyki jest więc poznanie aktualnych warunków akwizycji języka, zbadanie, na czym proces akwizycji języka polega itd. Chodzi o to, by z pomocą tej wiedzy umieć przygotować albo lepiej: zaktywizować uczącego się. Jednym ze sposobów tego rodzaju aktywizacji jest np. motywowanie działań uczącego się lub mającego się uczyć. Tak więc również z tego punktu widzenia okazuje się, że metodyka nauczania języków obcych jako dziedzina koncentrująca się na działaniu nauczyciela w układzie glottodydaktycznym jest jedynie pewnym fragmentem glottodydaktyki jako dziedziny zajmującej się całym układem glottodydaktycznym i to fragmentem, jak widać, wcale nie najważniejszym.

Z przedstawionego wyżej (schemat 2) prostego modelu glottodydaktyki i jej przedmiotu badawczego wynika ponadto w sposób oczywisty potwierdzenie tego, że tworzenie metod nauczania języków obcych nie jest prymarnym zadaniem glottodydaktyki. Ale prymarnym zadaniem glottodydaktyki nie jest też tworzenie metod uczenia się języków obcych. Tworzenie metod to jej zadanie finalne. By jednak zadanie to zrealizować w sposób racjonalny, trzeba zacząć od rozpoznania tego, co i jak się dzieje w układzie glottodydaktycznym naturalnym. Nie można przecież w sposób racjonalny polepszać ani funkcjonowania uczącego się, ani nauczającego języków obcych bez uprzedniego zbadania, na czym np. ich funkcjonowanie polega, co to znaczy uczyć się języka lub nauczać języka itd. Tymczasem tzw. metodyka nauczania języków obcych przeważnie te ostatnie sprawy mało się troszczyła, a jeśli nawet, to w sposób niesystematyczny i bez dostatecznych rygorów naukowych. Nie znaczy to jednak wcale, że niniejsza praca jest dopiero pierwszą próbą uświadomienia sobie tego stanu rzeczy. Niemniej jednak prawdą jest, że prób tych nie było zbyt wiele, chociaż podejmowane są coraz częściej, co pozwala mieć uzasadnioną nadzieję, iż glottodydaktyka w niedalekiej przyszłości uzyska należną jej samodzielność naukową.

Stwierdzenie, że tworzenie racjonalnych metod tak uczenia się, jak nauczania języków obcych nie jest prymarnym zadaniem badawczym glottodydaktyki, nie powinno jednak przesłaniać faktu, że z punktu widzenia zapotrzebowania społecznego właśnie metody, które pozwoliłyby zrationalizować, a zatem także zefektywizować glottodydaktykę praktyczną, są sprawą naczelną glottodydaktyki naukowej. I być może, że właśnie tu tkwi przyczyna tego, że dotychczas zapominano lub niedoceniano podstawowych badań glottodydaktycznych. Presja potrzeb i wynikający z niej pośpiech spowodowały, że glottodydaktyka zaczęła się od konstruowania metod nauczania, a nie, jak można by tego oczekiwać z racjonalnego punktu widzenia, od badań podstawowych. Pierwotna metodyka nauczania języków obcych została więc, w pewnym sensie, zawieszona w próżni.

Ale nie ten fakt jako taki jest zjawiskiem negatywnym, bowiem był on i jest uwarunkowany konkretną sytuacją społeczną. Uważam, że źle zaczęło się dziać dopiero od tego momentu, gdy owa metodyka, nie oparta na właściwych fundamentach, zaczęła pozorować rozwiązania prawdziwie naukowe. Chęć błyskawicznego jak gdyby unaukowania się spowodowała gorączkowe poszukiwanie argumentów za lub przeciw w sąsiednich naukach, a nawet wcielanie się w obręb takich nauk, jak np. lingwi-

styka. Wcześniej czy później takie postawienie sprawy musiało doprowadzić do rozczarowania, a nawet do pewnego kryzysu zaufania. Nauki nie da się zastąpić deklaracjami. Glottodydaktyka, jeżeli chce spełnić swe zadania społeczne, musi – podobnie jak to czynią inne nauki – zająć się przede wszystkim i w pierwszej kolejności owymi badaniami podstawowymi (czystymi). Obecnie chodzi więc o to, aby nie nazywać naukowymi propozycji nieuzasadnionych faktami potwierdzonymi badaniami teoretycznymi bądź empirycznymi, aby wyzwolić się z atmosfery pseudonaukowej, aby nie stwarzać nauki pozornej. Działania takie nie pomogą bowiem rozwiązać problemów glottodydaktyki praktycznej, a glottodydaktyce jako dziedzinie naukowej mogą jedynie zaszkodzić.

W sytuacji gdy nie ma czasu na badania, wyjście jest tylko jedno: do chwili uzyskania rzetelnych wyników naukowych propozycje usprawnienia glottodydaktyki praktycznej trzeba po prostu jawnie oprzeć na podstawie praktycznego doświadczenia indywidualnego i zbiorowego przede wszystkim nauczycieli. W każdym bądź razie nie należy z doświadczenia tego rezygnować albo jeszcze gorzej – lekceważyć go. Z drugiej jednak strony rozwiązań opartych na takiej podstawie nie należy mieszać z rozwiązaniami opartymi na podstawie naukowej argumentacji, są to bowiem rzeczy z natury różne. Nie można ich wobec tego wzajemnie zastępować. Mogą się one jednak wzajemnie uzupełniać, a możliwość taka wynika z dialektycznego powiązania nauki z praktyką i praktyki z nauką. Do sprawy tej jeszcze powrócimy.

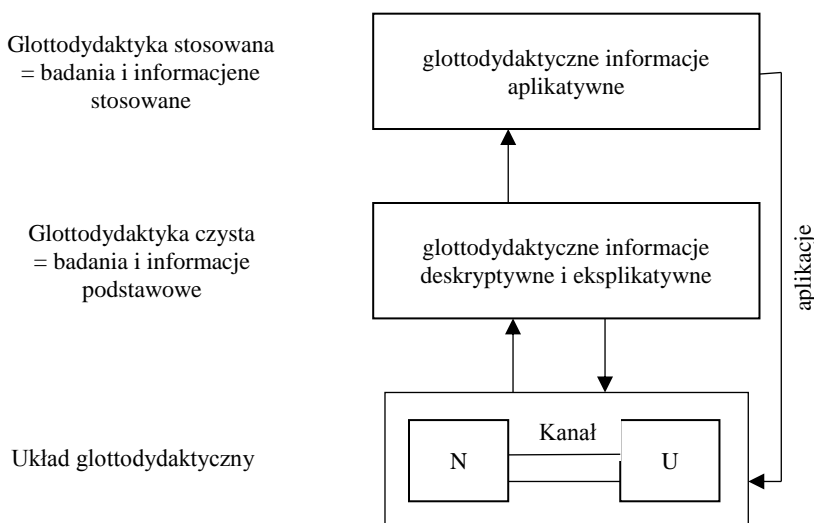
Z rozważań powyższych nie można zatem wyprowadzić wniosku, że skoro nie ma na razie naukowo dostatecznie zasadnych podstaw do rozstrzygnięcia w sprawach metodycznych, należy uznać każde postępowanie za dopuszczalne, bo nie można w sposób jednoznaczny ocenić, co jest lepsze, efektywniejsze, a co gorsze. Nie jest bowiem tak, że badania zaczynamy od absolutnego zera. Do dyspozycji mamy już wiele rzetelnych i poważnych wyników badawczych zarówno glottodydaktyki, jak również jej nauk pomocniczych, takich jak chociażby lingwistyka czy psychologia albo neurologia. Chodzi jednak o to, aby nie ukrywać, że w większości wypadków nie ma gotowych informacji naukowych i że w takich wypadkach odwołać musimy się do praktycznych doświadczeń nauczycieli języków obcych, tzn. doświadczenia te uczynić podstawą do tworzenia metod lub ich oceny.

Wydaje się, że podobne stanowisko zajął swego czasu N. Chomsky, a w każdym bądź razie w takim duchu interpretuje K.C. Dille (1975) słynne wystąpienie Choinśkiego w sprawie nauczania języków obcych. Diller napisał mianowicie:

In face of the confusion, many teachers have refused to take sides and have acclaimed an unprincipled «eclectic» method. They proudly quote, out of context, Noam Chomsky's statement that we should be «skeptical» about the significance, for teaching languages, of such insights and understanding as have been attained in linguistics and psychology (N. Chomsky 1966: 43). Now, Chomsky in all his writings, political as well as linguistic, encourages people to be skeptical of experts, but he certainly does not go around preaching that there is no truth or no knowledge worth knowing. He asks that we be our own experts, deciding for ourselves what is true and important. In the paper quoted above, it is the theories of structural linguistics and behaviorist psychology that he wants us to be most skeptical about. More than half of Chomsky's paper is devoted to an exposition of four aspects of linguistic theory which he feels should have great importance for the language

teacher. Chomsky has a kind of hopeful skepticism and it is in this spirit that we should evaluate the developments which have occurred in linguistics and foreign language teaching since 1960, deciding for ourselves which questions, facts, and ideas are most important for good foreign language teaching in the mid-1970's".

Ogólnie można stwierdzić, że istnieją już przynajmniej załączki glottodydaktyki w sensie zbioru informacji deskryptywnych i eksplikacyjnych mogących stanowić podstawę do rozważań stosowanych, a więc takich, których celem jest opracowywanie sposobów ingerowania w sprawy zastanej rzeczywistości dla uzyskania zamierzonych efektów. O ile pierwszy rodzaj badań zwykle nazywa się badaniami podstawowymi lub czystymi, o tyle ostatni przeważnie określa się jako badania stosowane albo aplikatywne. W modelu glottodydaktyki można zatem wyróżnić płaszczyznę badań podstawowych oraz płaszczyznę badań stosowanych. Zachodzi zatem potrzeba uzupełnienia przedstawionego wyżej modelu glottodydaktyki. Schematycznie ten rozbudowany model przedstawiony jest w schemacie 3.



Schemat. 3. Rozbudowany model glottodydaktyki
(N – nauczyciel, K – kanał, U – uczeń).

Przedmiotem stosowanych badań glottodydaktycznych, jak to wynika z przedstawionego schematu 3, nie jest bezpośrednio układ glottodydaktyczny. W sytuacji idealnej można bowiem założyć, że układ ten został całkowicie zbadany w płaszczyźnie glottodydaktyki czystej, tzn., że z punktu widzenia glottodydaktyki stosowanej istnieje zbiór informacji opisujących i wyjaśniających ten zbiór. W takiej sytuacji przedmiotem badania glottodydaktyki stosowanej byłby nie układ glottodydaktyczny, lecz ów zbiór informacji o nim. Mówiąc inaczej, w danym wypadku wystarczyłoby zbiór ten jedynie rozpatrzyć z punktu widzenia zadania postawionego glottodydaktyce sto-

sowanej. A jej zadaniem jest, mówiąc generalnie, przygotowanie odpowiedzi na pytania takie, jak: co zrobić, by zmienić funkcjonowanie układu glottodydaktycznego lub określonych jego elementów. Na podstawie tego rodzaju odpowiedzi stanowiących informacje aplikatywne, można z kolei przygotować aplikacje (np. modele podręczników, metod itp.), czyli rzeczy nadające się do wprowadzenia (wdrożenia) do glottodydaktyki praktycznej.

Ponieważ w rzeczywistości nie mamy jednak do czynienia z sytuacjami idealnymi, a zwłaszcza dlatego, że chodzi tu o dziedzinę mało jeszcze rozwiniętą, zwykle jest tak, że glottodydaktyka stosowana nie znajduje potrzebnych jej informacji w zbiorze informacji wytworzonym przez glottodydaktykę czystą. Ten stan rzeczy zmusza badacza zainteresowanego zagadnieniami natury aplikatywnej do inicjowania na własną, jak gdyby, rękę także badań podstawowych. Inicjowane w ten sposób badania podstawowe, ze względu na od początku przyświecający im cel aplikacyjny, często nazywa się także badaniami stosowanymi. Jak widać z tego, w praktyce badawczej granice między badaniami podstawowymi i stosowanymi mogą być zamazane i w rzeczy samej przeważnie są zamazane. Ale nic w tym złego. Wszelkie ujęcia modelowe są bowiem pewnymi idealizacjami. Chodzi jedynie o to, aby zdać sobie sprawę z zachodzących dyferencji między różnymi rzeczami i zjawiskami. Inaczej możemy bowiem łatwo zablądzić i w ogóle zatracić w naszych usiłowaniach cel zasadniczy, mieszając go ze sprawami drugo-, a nawet trzeciorzędnymi. Podejmując jakiegokolwiek badania, trzeba możliwie dokładnie zdać sobie sprawę z ich przedmiotu i z ich celu. Jeśli natomiast wiemy, jakie przekraczamy granice, wolno nam je przekraczać.

W świetle rozbudowanego wyżej modelu glottodydaktyki staje się całkiem jasne, dlaczego tworzenie metod, podobnie zresztą jak tworzenie materiałów do nauczania języków obcych, nie jest i być nie może prymarnym zadaniem (badawczym glottodydaktyki: zadania te można podjąć dopiero na bazie wyników glottodydaktyki czystej. Zadaniem prymarnym glottodydaktyki jest wobec tego zebranie owych informacji podstawowych. Pod tym względem rzeczy mają się w glottodydaktyce tak samo jak w każdej innej dziedzinie badań.

Z uwagi jednak na faktycznie istniejące, a nawet narastające pilne potrzeby społeczne w zakresie efektywizacji praktycznej glottodydaktyki, prace zaczęto, jak już wspomniałem, na płaszczyźnie glottodydaktyki stosowanej, nie bacząc na to, że brak było podstaw do naukowego rozwiązania postawionych problemów, Czasem zdawano sobie przy tym sprawę z paradoksu tej sytuacji. Dowodem tego jest chociażby jednoczesne inicjowanie całego szeregu nowych badań o charakterze w gruncie rzeczy podstawowym. Do tego rodzaju badań należą np. w dużej mierze tzw. studia konfrontatywne i lapsologiczne.

Wydaje się, że zachodząca tu sprzeczność między rzeczywistą praktyką a jej modelowym ujęciem jest tylko sprzecznością pozorną. Między praktyką a badaniami tej praktyki zachodzi bowiem swoista relacja dialektyczna. W wyniku uzyskanych w drodze badań informacji można wpływać na praktykę glottodydaktyczną. Owa zmieniona praktyka powoduje jednak konieczność zmiany badań itd.

Efekty badań zagadnień tak tworzenia, jak i przekształcania zarówno metod, jak i materiałów, a także, innych pomocy glottodydaktycznych winny przybierać na

plaszczyźnie glottodydaktyki stosowanej postać rozwiązań modelowych, nadających się do wdrożenia na plaszczyźnie glottodydaktyki praktycznej. Na tym nie kończy się zadanie glottodydaktyki naukowej, winna ona bowiem partycypować także w procesie praktycznego wdrażania proponowanych przez siebie rozwiązań.

Trzeba jednak dodać, że badaniem zarówno metod, jak i materiałów do nauczania języków obcych zajmuje się także glottodydaktyka czysta, jednakże w tym wypadku są one traktowane jako obiektywnie dane, czyli zastane, a celem bezpośrednim tych badań nie jest ich tworzenie lub transformowanie, ale jedynie opisanie i wyjaśnienie. Ostatecznie można się w związku z tym zgodzić, że różnica między glottodydaktycznymi badaniami czystymi i stosowanymi polega nie tyle na odrębności przedmiotu badania, bo ten jest w gruncie rzeczy ten sam w obu wypadkach, chociaż raz jest on badany bezpośrednio, a raz pośrednio, lecz raczej na różnicy w zakresie celu badań. Tak np. celem podstawowym badań glottodydaktycznych może być opis i wyjaśnienie danej (zastanej) metody nauczania języków obcych, a celem stosowanych albo aplikatywnych badań glottodydaktycznych – przedstawienie racjonalnych podstaw do tworzenia lub przekształcenia danej metody.

O odrębności jakiejś dziedziny naukowej stanowi przede wszystkim odrębność jej przedmiotu badawczego lub odrębność aspektu tego przedmiotu. Wróćmy wobec tego do przedmiotu badawczego glottodydaktyki i zastanówmy się chociażby przez chwilę, czy rzeczywiście układ glottodydaktyczny jest układem na tyle odrębnym i autonomicznym, by stanowić podstawę do postulowania odrębności i samodzielności glottodydaktyki.

Otóż pozornie układ glottodydaktyczny jest zbieżny ze zwykłym układem komunikacji językowej. W istocie jest on jednak odmienny. Różnica między układem komunikacji językowej a układem glottodydaktycznym polega, ogólnie mówiąc, na tym, że w wypadku zwykłego układu komunikacyjnego przedmiotem przekazu między nadawcą a odbiorcą są informacje semantyczne, a przekazu tego dokonuje się z pomocą języka, w którego posiadaniu jest zarówno nadawca, jak i odbiorca, w wypadku natomiast układu glottodydaktycznego zwykle zakłada się, że przedmiotem przekazu jest język, w którego posiadaniu jest nadawca, czyli nauczyciel, i nie jest uczeń, czyli odbiorca.

Łatwo powiedzieć, że przedmiotem przekazu glottodydaktycznego jest język, znacznie jednak trudniej zinterpretować, na czym takie przekazywanie ma polegać, jak ma się dokonać, zwłaszcza że w pewnym stopniu chodzi tu o sprawności. Można przekazać opis tych sprawności, np. w postaci pewnego systemu reguł, ale opis i rzecz opisywana to dwie całkiem różne sprawy. Bliższe rozważenie zagadnienia prowadzi do wniosku, że języka nie można pokazać, że nie jest on w ogóle dostępny obserwacji bezpośredniej. A skoro tak, to nie jest on przekazywalny z natury (por. F. Grucza 1978). Zatem powiedzenie, że przedmiotem przekazu glottodydaktycznego jest język, należy uznać za powiedzenie metaforyczne, a więc nieściśle. Faktycznie w układzie glottodydaktycznym przekazywane są, podobnie zresztą jak w układzie zwykłej komunikacji językowej, jedynie określone wytwory językowe, czyli teksty.

Akwizycja języka nie polega, wobec tego, na zwykłym odbiorze języka przeka-

zywanego sukcesywnie przez nadawcę. Założenie takie jest z gruntu fałszywe, niemniej jednak immanentnie zawarte w wielu koncepcjach glottodydaktycznych. Okazuje się jednak, że faktycznie akwizycja języka polega na jego rekonstrukcji, której dokonuje uczący się na podstawie obserwacji docierających doń produktów językowych, czyli tekstów, a następnie magazynowaniu i sprawnościowym przekształcaniu dokonanych rekonstrukcji.

Centralnym elementem układu glottodydaktycznego jest więc rzeczywiście uczący się, który, jak się okazuje, musi sobie nie tylko przyswoić, jak to się zwykle sądzi, ale przede wszystkim najpierw zrekonstruować język lub jego fragmenty. W układzie glottodydaktycznym nie jest mu bowiem przekazywany język, lecz jedynie produkty językowe. Jednocześnie okazuje się wobec tego, że funkcja nauczyciela-nadawcy nie polega na przekazywaniu języka, lecz na demonstrowaniu produktów, czyli obiektów językowych, a przede wszystkim na ich wytwarzaniu. Ponadto funkcja nauczyciela polega na kontrolowaniu i sterowaniu procesem akwizycji, czyli rekonstrukcji poprzez ocenę poprawności dokonywanych przez uczącego się reprodukcji lub produkcji tworów językowych. Nie jest całkiem jasne, która z tych funkcji jest ważniejsza. Z dużym prawdopodobieństwem można jednak założyć, że najważniejsze są właśnie dwie ostatnie funkcje nauczyciela. Nie da się ich bowiem, przynajmniej na razie, zastąpić żadnym automatem.

Wprawdzie również w układzie zwykłej komunikacji językowej przesyłane są od nadawcy do odbiorcy jedynie teksty językowe, to jednak dodać trzeba, że w obu wypadkach inny spełniają one cel: w układzie glottodydaktycznym funkcjonują one przede wszystkim jako nośniki informacji o mechanizmach i regułach, na podstawie których zostały one wyprodukowane, natomiast w układzie normalnej komunikacji językowej ich główna funkcja polega na przenoszeniu informacji znaczeniowej.

W sumie można wobec powyższych stwierdzeń uznać, że istnieje pewna specyfika pozwalająca wyróżnić układ glottodydaktyczny jako specjalny rodzaj układu komunikacyjnego: o tym, że układ glottodydaktyczny jest także układem komunikacyjnym, decyduje fakt, iż mamy w nim również do czynienia z przekazem informacji. O specyfice tego układu decydują natomiast rodzaje przekazywanych w nim informacji, a przede wszystkim ich teleologiczne aspekty.

Z faktu, iż w skład układu glottodydaktycznego wchodzi tak różnorodne elementy, jak nauczyciel, uczeń, język i kanał, często wyciąga się wniosek, że mamy tu do czynienia z dziedziną interdyscyplinarną. Stwierdzenie takie można zarazem uznać za prawdziwe i nieprawdziwe, a mianowicie w zależności od tego, jak określimy fragment układu glottodydaktycznego stanowiący właściwy przedmiot glottodydaktyki, a następnie, jak zinterpretujemy pojęcie interdyscyplinarności.

W uzupełnieniu przedstawionych wyżej rozważań dodać trzeba, że stwierdzenia, iż przedmiotem badawczym glottodydaktyki jest układ glottodydaktyczny, nie należy interpretować dosłownie, lecz tak, że układ glottodydaktyczny stanowi ramę albo kontekst zjawisk, które składają się na specyficzny przedmiot zainteresowań badawczych glottodydaktyki. Wynika to już np. z rozważań dotyczących specyficznej różnicy układu glottodydaktycznego względem normalnego układu komunikacyjnego. Przedmiotem badawczym glottodydaktyki nie jest ani uczeń, ani nauczyciel, ani język, ani

oczywiście kanał jako taki. Formułując rzecz ogólnie, można powiedzieć, że specyficznym przedmiotem badawczym glottodydaktyki jest, dokonujący się w układzie glottodydaktycznym, proces akwizycji języka wraz ze wszelkimi elementami warunkującymi go. Inaczej można powiedzieć, że chodzi tu o pewien proces dokonujący się w uczącym się z jednej strony oraz działania nauczyciela umożliwiające dokonanie się tego procesu z drugiej strony. W sytuacji idealnej można by przy tym założyć, że w sprawie wiedzy o języku, kanale komunikacyjnym, a także o wchodzących w grę mechanizmach i urządzeniach człowieka, glottodydaktyk może się odwołać do odpowiednich dziedzin nauki, które zajmują się tymi elementami – jako ich specyficznymi przedmiotami. Do takich nauk należą np. lingwistyka, psychologia, fizjologia, socjologia, pedagogika i wiele innych.

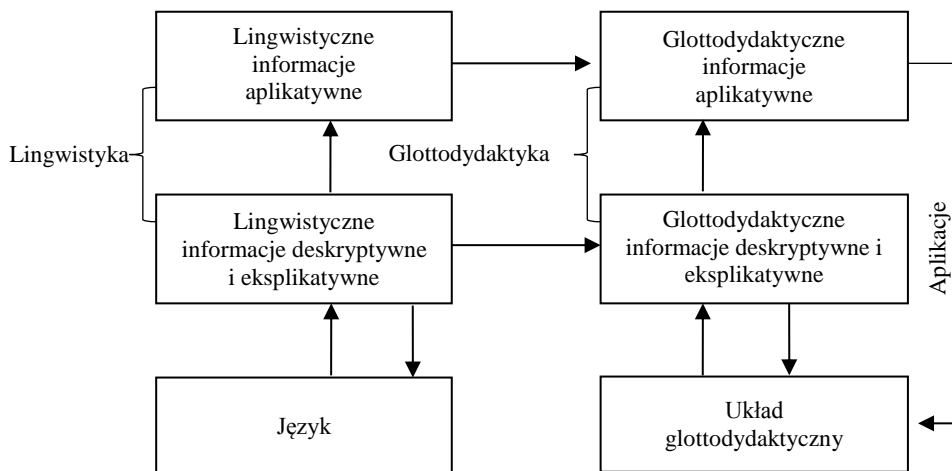
Z rozważań tych wynika, że glottodydaktyka nie jest interdyscyplinarna w sensie dziedziny złożonej eklektycznie, bo ma swój specyficzny przedmiot zainteresowań, ale może jednocześnie uchodzić za dziedzinę interdyscyplinarną w tym sensie, że skazana jest na konieczność czerpania informacji z innych dziedzin, albowiem jej specyficzny przedmiot badania uwikłany jest w układzie obejmującym całkiem heterogeniczne elementy. Tak rozumiana interdyscyplinarność nie jest jednak żadną specjalną cechą glottodydaktyki. W gruncie rzeczy jest bowiem tak, że współcześnie każda nauka jest jakoś zależna od informacji z dziedzin sąsiednich, chociaż niewątpliwie jest też prawdą, że jedne dziedziny są bardziej autonomiczne niż inne.

W odróżnieniu od przedstawionej tu sytuacji idealnej jest w rzeczywistości na ogół tak, że glottodydaktycznie zainteresowany badacz nie zawsze znajdzie potrzebne mu informacje w zbiorach informacji nagromadzonych przez dziedziny kompetentne odnośnie do wymienionych wyżej elementów układu glottodydaktycznego. Wobec tego często jest zmuszony do podejmowania w ramach swych badań zagadnień, które wykraczają poza ramy jego kompetencji i w zasadzie należą do zakresu np. lingwistyki lub psychologii. Sądzę, że postępowanie takie jest całkiem dopuszczalne, co więcej, uznać należy je za potrzebne, a być może nawet za konieczne. Niemniej jednak konieczne jest jednocześnie w płaszczyźnie metarefleksji zdanie sobie sprawy z zachodzącego częściowego nakrywania się zakresów dziedzin ze sobą sąsiadujących. Im bowiem dokładniej uda się nam w teorii oświetlić pole i zadania naszych badań, tym lepszych będziemy mogli oczekiwać rezultatów praktycznych. Nic bowiem nie jest dla praktyki bardziej przydatne niż dobre teorie.

W świetle powyższych rozważań można dokonać rozróżnienia między glottodydaktyką *sensu stricto*, która ogranicza swe badania do owego specyficznego fragmentu układu glottodydaktycznego z jednej strony, oraz glottodydaktyki *sensu largo*, która w razie potrzeby nie stroni od podejmowania w ramach swych badań zagadnień leżących co prawda w ramach układu glottodydaktycznego, ale wykraczających poza ścisły i właściwy zakres glottodydaktyki w sensie wąskim. Z uwagi na ten właśnie fakt można, z punktu widzenia glottodydaktyki *sensu largo*, utrzymać w mocy owo generalne stwierdzenie, że przedmiotem badań glottodydaktyki jest układ glottodydaktyczny, chociaż, jak widać z powyższych rozważań, glottodydaktyka nie jest względem poszczególnych elementów tego układu dziedziną prymarnie kompetentną.

Związki zachodzące między glottodydaktyką a dziedzinami wspomagającymi ją

można przedstawić za pomocą następującego schematu 4, w którym zmodelowane są jej powiązania z lingwistyką.



Schemat 4. Schemat powiązań glottodydaktyki z lingwistyką.

W całkiem podobny sposób rysują się związki glottodydaktyki z innymi dziedzinami, których rezultatami jest ona zainteresowana. Przedstawiony schemat tych związków wyraźnie ujawnia, że zachodzą one zarówno na płaszczyźnie badań podstawowych, jak i stosowanych. Glottodydaktyka nie jest bowiem ani zobowiązana, ani w stanie we własnym zakresie opisać i wyjaśnić wszelkich zjawisk zachodzących w układzie glottodydaktycznym bądź nań się składających.

Powstaje więc pytanie, które z tych tzw. dziedzin pomocniczych są z punktu widzenia zadań badawczych glottodydaktyki bardziej relewantne, a które mniej. Nie jest jednak łatwo odpowiedzieć na nie, ale też odpowiedź ta nie jest sprawą istotną, a spory na ten temat uznać należy za historyczny refleks nieuzasadnionych roszczeń kompetencyjnych. Jak wiadomo, głównie dzięki wpływom amerykańskich koncepcji z lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych rozpowszechnił się pogląd traktujący glottodydaktyką nie tylko jako dziedzinę zależną od lingwistyki, ale nawet jako subdziedzinę lingwistyki, którą nazwano lingwistyką stosowaną. Dziś można uznać, że to stanowisko zostało już przewyżczone. Jednocześnie rysuje się jednak niebezpieczeństwo ekstremu niejako alternatywnego, według którego glottodydaktyka ma być jak gdyby dziedziną całkowicie niezależną od lingwistyki, ale za to bardzo wplątana w orbitę kompetencji pedagogiki i psychologii. I ten pogląd jest, moim zdaniem, nie do utrzymania ze względów, o których mówiłem wyżej. Glottodydaktyka jest mianowicie dziedziną samodzielną, ale tylko do pewnego stopnia.

Sumując przedstawione tu rozważania, spróbujmy chociażby zarysować zakres i hierarchię zadań badawczych glottodydaktyki. Otóż zakres tych zadań jest wyznaczony ramami układu glottodydaktycznego, a ich specyfikacja wynika z analizy tego układu.

Podstawowym zadaniem glottodydaktyki jest zbadanie procesu akwizycji językowej, a także warunków koniecznych dla dokonania się tego procesu. Jednym z tego rodzaju warunków jest określone zachowanie się nauczyciela eksponującego uczącemu się teksty, innym są same teksty, ich struktura i kształt, a jeszcze innym strategia dydaktyczna, czyli specyficzne zachowanie się uczącego się.

Innymi słowami można powiedzieć, że badania zacząć trzeba od opisu i wyjaśnienia tego, co by można nazwać naturalną albo zastaną metodyką przyswajania sobie języka przez ludzi, metodyką tworzenia tekstów językowych stanowiących podstawę procesu akwizycji języka oraz metodyką eksponowania tych tekstów i ewentualnie wiedzy o nich, a także o języku, co zwykle określane jest jako metodyka nauczania języków.

Dopiero drugi etap badań może objąć poszukiwanie optymalnych warunków dokonywania się procesu akwizycji języka poprzez np. ich kontrolowaną transformację w badanym układzie. Na ten etap złożą się zatem badania natury aplikatywnej. Ich rezultatem winny być racjonalne podstawy do tworzenia metodyk glottodydaktycznego zachowania się poszczególnych elementów warunkujących dokonywanie się procesu akwizycji jakiegokolwiek języka, a więc także języków obcych.

Bibliografia

- Chomsky N. 1966, *Linguistic Theory*, w: *Reports of the Working Committees, North-east Conference on the Teaching of Foreign Languages*. New York.
- Diller K.C. 1975, *Some New Trends for Applied Linguistics and Foreign Language Teaching in the United States*, (w:) *TESOL Quaterly*, 9/1, 65–73.
- Grucza F. 1978, *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoria komunikacji a glottodydaktyka*. Warszawa, 7–26.
- Grucza F. 1976, *Lingwistyczne warunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa, 7–24.
- Marton W. 1972, *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Szulc A. 1976, *Die Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen-Methoden-Theorien*. Warszawa.
- Zabrocki L. 1975, *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Wrocław *etc.*
- Zabrocki L. 1971, *Methodik des Fremdsprachenunterrichts vom Standpunkte der Sprachwissenschaft*, (w:) *Glottodidactica* V, 3–35.

Ogólne zagadnienia lapsologii ¹⁶¹

1. Uwagi wstępne: błąd językowy zjawiskiem naturalnym

Popelnianie błędów jest zjawiskiem komplementarnym zjawiska uczenia się. Proces uczenia się implikuje w sposób niemal nieuchronny popełnianie błędów. Mówimy o kimś, że lepiej przyswoił sobie jakiś zasób wiedzy lub umiejętność (sprawność) wtedy, jeśli popełnia w zakresie danej dziedziny wiedzy lub danego działania mniej błędów, i odwrotnie, jeśli ktoś popełnia więcej błędów w zakresie danej dziedziny wiedzy lub danej umiejętności, mówimy, że słabiej przyswoił sobie ten zakres wiedzy lub tę umiejętność. Błąd stanowi zatem w pewnym sensie miarę stopnia przyswojenia sobie określonego zakresu wiedzy lub sprawności. Jeśli chodzi o popełnianie błędów, między stanem wyjściowym a stanem docelowym procesu uczenia się zachodzi w gruncie rzeczy jedynie swego rodzaju różnica ilościowa. Prawdopodobieństwo popełnienia błędu jest względnie wysokie na początku procesu uczenia się i maleje w miarę trwania nauki. Prawdopodobieństwo popełnienia błędu nie osiąga jednak nigdy wartości zerowej. Nie można bowiem nigdy osiągnąć takiego stanu w zakresie przyswojenia jakiegoś zasobu wiedzy lub umiejętności, który by wykluczał w sposób absolutny popełnienie błędu. Uogólniając można powiedzieć, że zjawisko błędu jest zjawiskiem naturalnym, towarzyszącym wszelkiej działalności człowieka (i zresztą nie tylko człowieka) w ciągu całego jego życia, człowiek jest bowiem istotą uczącą się od urodzenia aż do śmierci. Tak jak można mówić o ustawicznym procesie uczenia się lub doskonalenia wiedzy i umiejętności, tak samo można również mówić o ustawicznym procesie popełniania błędów.

Także i proces uczenia się języka, i to nie tylko języka obcego, ale również i języka ojczystego, jest procesem niekończącym się, wobec czego niekończący się jest także proces popełniania błędów językowych. Jest prawdą, że poszczególne warstwy systemu językowego podlegają tym procesom w sposób zróżnicowany, ale prawdą jest również to, że w mniejszym lub większym stopniu procesom tym podlegają wszystkie warstwy systemu językowego. Prawdopodobieństwo popełnienia błędu towarzyszy również wszelkiej działalności językowej człowieka, zarówno jeśli chodzi o mówienie, jak i o pisanie.

Powyższe rozważania nieuchronnie nasuwają pytanie, czy można w ogóle mówić z sensem o tym, że ktoś opanował określony język, a jeśli tak, to za pomocą jakich kryteriów można ten stan wyróżnić?

Otóż można mówić z sensem o opanowaniu danego języka, a także można sformułować względnie ściśle kryteria wyróżniania tego stanu. Najpierw trzeba jednak stwierdzić, że z powyższych rozważań wynika w sposób jednoznaczny, iż stan absolutnego (idealnego) opanowania języka nie jest w ogóle osiągalny, a zatem że stan taki nie istnieje. Zawsze bowiem można doskonalic zarówno sam język – co wynika

¹⁶¹ Oryginał: *Ogólne zagadnienia lapsologii*, (w:) F. Grucza (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa 1978, 9–59.

z samej jego natury – jak i sposoby posługiwania się nim. Można jednak mówić o względnym opanowaniu języka. Względność ta dotyczy zresztą w równej mierze opanowania każdej innej sprawności, a także każdego zakresu wiedzy. Tak zwane „bezbłędne” opanowanie jakiegoś języka jest w rzeczywistości jedynie osiągnięciem względnie wysokiego stopnia doskonałości. Ale nawet na tym etapie istnieje prawdopodobieństwo popełnienia błędu, chociaż prawdopodobieństwo to przyjmuje wartości zbliżające się do zera. Skoro zaś tak jest, to i na tym etapie opanowania języka istnieje możliwość dalszego doskonalenia sposobów posługiwania się nim.

Stwierdzenia powyższe można *mutatis mutandis* odnieść do poszczególnych warstw lub fragmentów systemu językowego. A zatem można stwierdzić, że człowiek opanowuje poszczególne warstwy systemu językowego lepiej lub gorzej. Zdarza się, że ktoś opanował względnie dobrze fonię, a gorzej radzi sobie ze słownictwem, lub że przyswoił sobie stosunkowo obszerne słownictwo, a zupełnie nie opanował składni itd. Podobnie ktoś może opanować nawet bardzo dobrze sprawność pisarską i jednocześnie zawodzić jako mówca, i odwrotnie.

W związku z tym co powiedziano wyżej, trzeba jednak dodać, że nie istnieje tu całkowita dowolność. Pewne warstwy systemu językowego, a także pewne fragmenty tych warstw, są bardziej podstawowe, a nawet niezbędne dla funkcjonowania danego języka, inne natomiast są mniej potrzebne, a czasem nawet zbędne, tzn. redundantne. Aby móc wobec tego posługiwać się danym językiem, należy opanować przynajmniej owe podstawowe warstwy jego budowy. Ogólnie rzecz biorąc zachodzi tu następująca prawidłowość: im bardziej zamknięty jest tzw. podsystem językowy stanowiący daną warstwę budowy języka, tym bardziej konieczne jest lepsze opanowanie tego podsystemu (co do pojęcia „zamknięty podsystem”, „otwarty podsystem” por. F. Grucza; *Zamknięte i otwarte struktury języka*). Ale nawet najbardziej zamkniętych podsystemów nie jesteśmy w stanie opanować w sposób absolutny. Oznacza to, że w zakresie tych podsystemów nigdy nie będziemy w stanie zupełnie wyeliminować prawdopodobieństwa popełnienia błędu. Z naciskiem należy jednak podkreślić, że zarówno uczący się, jak i nauczający powinien dołożyć wszelkich starań, żeby prawdopodobieństwo to zbliżyło się możliwie najbardziej do wartości zerowej, w szczególności w zakresie niezbędnych fragmentów poszczególnych podsystemów języka. O niezbędności poszczególnych fragmentów danych podsystemów stanowi ich wartość, czyli tzw. funkcja komunikatywna. I tak np. stopień niezbędnej doskonałości opanowania realizacji mówieniowej poszczególnych fonemów danego języka wyznaczany jest możliwością lub niemożliwością identyfikacji percepcyjnej tychże fonemów na podstawie danych realizacji mówieniowych. Te same zjawiska wyznaczają jednocześnie miarę błędu dopuszczalnego z punktu widzenia komunikacji językowej. To samo dotyczy *mutatis mutandis* innych podsystemów języka, a także ich fragmentów. Do zagadnień tych jeszcze powrócimy.

Podsumowując można stwierdzić, że ktoś może lepiej lub gorzej opanować dany język lub jego wariant społeczny (literacki, potoczny, dialektalny, żargonowy itp.). Podobnie ktoś może lepiej lub gorzej opanować określony podsystem danego języka lub fragment tego podsystemu. A więc, innymi słowy, ktoś może osiągnąć wyższy lub niższy stopień kompetencji w zakresie określonego języka lub w zakresie określonego

socjolektu czy też dialektu. Nikt nie jest jednak w stanie osiąść kompetencji absolutnej, bo nikt nie jest w stanie opanować żadnego języka w sposób absolutny. Mamy tu więc do czynienia z miarą względną, która wprawdzie posiada punkt wyjściowy o wartości zerowej, ale nie jest określona na drugim krańcu. Skala ta przebiega kontynuatywnie wartości od zera do nieskończoności.

Ogólnie możemy powiedzieć, że ktoś opanował dany język wtedy, gdy:

- (a) jest w stanie zrozumieć utworzone w tym języku wypowiedzi ustne lub pisemne, w szczególności zaś takie, których nigdy przedtem nie słyszał i nie czytał oraz
- (b) jest w stanie tworzyć w tym języku zrozumiałe dla innych wypowiedzi ustne lub pisemne, w szczególności zaś takie, których nigdy przedtem nie tworzył, ani też nie słyszał i nie czytał.

Jeżeli zachodzi tylko zjawisko określone w punkcie (a), mówimy o receptywnym opanowaniu danego języka. W takim wypadku często mówi się niesłusznie o pasywnym opanowaniu języka. Jest to określenie niesłuszne dlatego, że recepcja wcale nie jest zjawiskiem pasywnym, lecz w gruncie rzeczy również działaniem aktywnym.

Jeżeli zachodzi tylko zjawisko określone w punkcie (b), mówimy o produktywnym opanowaniu języka. Na ogół produktywno opanowani języka zakłada wcześniejsze jego opanowanie receptywne. W obrębi punktu (a) zazwyczaj wyróżnia się ponadto receptywne foniczne i receptywne graficzne opanowanie języka, a w obrębi punktu (b) odpowiednio produktywno foniczne i produktywno graficzne opanowanie języka. Z receptywnym fonicznym opanowaniem danego języka mamy do czynienia wtedy, gdy ktoś rozumie wypowiedzi ustne utworzone w danym języku, a z receptywnym graficznym opanowaniem języka wtedy, gdy rozumie utworzone w tym języku wypowiedzi pisemne. Analogicznie rzecz ma się z podziałem produktywnego opanowania języka na foniczne i graficzne. Jeśli ktoś opanował dany język zarówno receptywnie, jak i produktywnie, i to zarówno fonicznie, jak i graficznie powiemy, że opanował go w sposób (względnie) pełny, w każdym innym natomiast wypadku będziemy mówili o fragmentarycznym opanowaniu danego języka.

Jeżeli ktoś potrafi zrozumieć i tworzyć tylko takie zrozumiałe wypowiedzi w danym języku, które już uprzednio słyszał lub czytał, po wiemy, że opanował dany język jedynie imitatywnie. Jeżeli natomiast ktoś potrafi zrozumieć i tworzyć w danym języku także takie wypowiedzi, których uprzednio nie słyszał, nie czytał i nie tworzył, powiemy że opanował dany język kreatywnie.

Z punktu widzenia popełnionego błędu tylko wtedy powiemy, że ktoś opanował dany język lub określony podsystem tego języka, albo wreszcie jakiś fragment tego podsystemu, jeśli ten ktoś błędy popełnione przez siebie, a także błędy popełnione przez innych, potrafi poprawić, a więc potrafi utworzyć poprawną realizację odpowiedniej wypowiedzi błędnej. Powiemy wobec tego, że ktoś nie opanował danego języka lub określonego jego podsystemu, albo jakiegoś fragmentu tego podsystemu wtedy, jeżeli popełnionych błędów poprawić nie potrafi. Ktoś, kto opanował w powyższym sensie dany język, albo określony podsystem danego języka lub dany fragment określonego podsystemu, zdobył kompetencję w zakresie tego języka, albo

w zakresie podsystemu tegoż języka lub wreszcie w zakresie danego fragmentu określonego podsystemu odpowiedniego języka. Ktoś taki jest danym zakresie kompetentny.

Z punktu widzenia powyższego kryterium okaże się naturalnie, że nie każdy Polak opanował w pełni swój język ojczysty, nie każdy Niemiec – język niemiecki, nie każdy Anglik – język angielski itp. Łatwo można się przekonać, że nawet swoje języki ojczyste ludzie opanowują na ogół jedynie w sposób fragmentaryczny i to tylko mniej lub bardziej niedoskonale. Jeżeli np. badany Niemiec nie potrafi spontanicznie poprawić popełnianych przez siebie błędów fonicznych, lub jeżeli błędy te popełnia systematycznie, to z punktu widzenia wzorca przyjętego za normę musimy stwierdzić, że wzorcowej fonii produktywnie po prostu nie opanował. Podobnie musimy postąpić w każdym innym analogicznym wypadku.

Już z dotychczasowych rozważań wynika potrzeba odróżnienia dwóch zasadniczo różnych kategorii błędów, a mianowicie (1) kategorii błędów popełnionych na skutek nieopanowania lub niedostatecznego opanowania danego języka, a więc wynikających z niepełnej kompetencji oraz (2) kategorii błędów popełnionych lub popełnianych przez kompetentnych użytkowników danego języka, a więc takich, którzy są w stanie owe błędy skorygować. Nazwę „błędy” będziemy stosować odąd na ogół jedynie do pierwszej kategorii błędów; są to błędy *sensu stricto*. W zakresie drugiej kategorii mamy natomiast do czynienia z tzw. pomyłkami językowymi, które mieszczą się jedynie w pojęciu błędów *sensu largo*. Błędy *sensu stricto* w języku angielskim nazywa się przeważnie *errors*, w jęz. franc. *erreurs*, natomiast pomyłki w jęz. ang. *mistakes*, w jęz. franc. *fautes*, w jęz. niem. *Flüchtigkeitsfehler*.

W procesie przyswajania sobie jakiegokolwiek języka mamy do czynienia przede wszystkim z błędami pierwszej kategorii, chociaż w procesie tym występują oczywiście również pomyłki. Ale najbardziej interesujące z punktu widzenia glottodydaktyki są błędy *sensu stricto*. Toteż w naszej pracy będziemy się zajmować przede wszystkim tą kategorią błędów. Niniejsza praca jest poświęcona w szczególności zagadnieniu błędów występujących w procesie przyswajania sobie języków obcych, a zatem nie będziemy się w niej zajmowali błędami występującymi w procesie przyswajania sobie języków ojczystych. Między błędami występującymi w obu tych procesach zachodzą co prawda pewne podobieństwa, ale z drugiej strony zachodzą między nimi również zasadnicze różnice, o czym dokładniej będzie mowa niżej.

Zarysowana tu kategoryzacja błędów nie jest oczywiście łatwa do przeprowadzenia w praktyce, nie można jej jednak pod żadnym pozorem ignorować, bowiem z punktu widzenia glottodydaktyki posiada ona dużą wartość eksplikatywną, a także aplikatywną. I do tej sprawy jeszcze powrócimy.

Skoro zjawisko popełniania błędów towarzyszy w sposób naturalny przede wszystkim procesowi uczenia się, co oznacza, że stanowi ono niejako zjawisko komplementarne tego procesu (a więc w pewnym sensie jego odwrotność), zastanawiać musi fakt, że nie wzbudziło ono dotąd większego zainteresowania ani dydaktyków, ani psychologów. Pomijając prace H. Weimera (zob. spis literatury) niewiele interesujących spostrzeżeń można na ten temat znaleźć w pracach z dziedziny dydaktyki

i psychologii. Tymczasem wydaje się, że zjawisko popełniania błędów powinno stanowić jeden z podstawowych problemów obu tych dyscyplin. Można nawet sobie wyobrazić dydaktykę, a także teorię uczenia się zbudowaną z punktu widzenia pojęcia błędu. Stosunkowo najwięcej uwagi poświęca zagadnieniom błędów teoria tzw. programowanego nauczania. Warto także przypomnieć w związku z tym koncepcję uczenia się drogą tzw. „trial and error”. Trudno jednak uznać za zadowalającą dydaktykę lub teorię uczenia się, która ignoruje zagadnienie błędu.

2. Lapsologia, lingwistyka konfrontatywna, transfer językowy

Do niedawna zjawisko błędów ignorowane było jednak również niemal zupełnie na gruncie glottodydaktyki. H.V. George w *Common Errors in Language Learning, Insights from English* napisał: „Na temat nauczania języka angielskiego napisano wiele książek, ale tylko kilka stron na temat błędów popełnianych przez uczniów. W swojej pracy *Language and Language Learning* (1960) obejmującej 225 stron Nelson Brooks poświęcił niecałą stronę zagadnieniu „korygowania błędów”. W liczącym 446 stron tekstu monumentalnym dziele W.F. Mackeya *Language Teaching Analysis* (1965) problem „technik korygowania” zajmuje pół strony, a obejmująca 1714 pozycji jego bibliografia zawiera tylko jedną wcześniejszą książkę na ten temat, a mianowicie F.G. Frencha *Common Errors in English* (1949), sklasyfikowaną w dziale Lesson Analysis: Tabulating”¹⁶². To samo, co H.V. George powiedział o nauczaniu języka angielskiego, powiedzić można o nauczaniu innych języków. Błędów językowych jako źródła niezwykle ważnych informacji glottodydaktycznych po prostu nie dostrzegano.

Sytuacja zmieniła się dopiero w ostatnim dziesięcioleciu. W okresie tym rozwinęły się zupełnie przedtem nieznanne badania lingwistyczne i glottodydaktyczne poświęcone problemowi błędów językowych. Na gruncie języka angielskiego, gdzie badania te rozwinęły się bodaj najwcześniej, nazwano je „error analysis”. Nie jest to, co prawda, nazwa utworzona zbyt szczęśliwie, została ona jednak skopiowana w wielu innych językach. W języku niemieckim upowszechniła się ostatnio znacznie bardziej trafna nazwa „Fehlerkunde”. W języku polskim funkcjonuje na razie nazwa „analiza błędów (językowych)”, będąca zwykłą kalką nazwy angielskiej. Ponieważ nie jest to nazwa trafna, bo nie tylko o analizę błędów chodzi, ani też wygodna, bo składa się z dwóch wyrazów, proponuję dziedzinę tę nazwać „nauką o błędach” czyli „lapsologią”. Tam, gdzie zachodzi potrzeba dokładniejszego sprecyzowania tego pojęcia, można mówić o „lapsologii językowej”.

Jeśli chodzi o genezę lapsologii, to powstała ona w wyniku swego rodzaju rozszerzenia klasycznej lingwistyki konfrontatywnej. Zarówno lapsologią, jak i badania

¹⁶² „Many books have been written on English language teaching, few pages on learners’ errors. In his *Language and Language Learning* (New York: Harcourt, Brace and World, 1960), Nelson Brooks assigns less than 1 page out of 225 to „error correction”. W.F. Mackey’s *monumental Language Teaching Analysis* (London: Longmans, 1965), includes half a page out of 446 pages of text on „correcting techniques”. His 1,714-item bibliography mentions one earlier book on the subject, F.G. French’s *Common Errors in English* (London: Oxford Univ. Press, 1949), under the classification Lesson Analysis: Tabulating”.

konfrontatywne, a w szczególności stosowane badania konfrontatywne, do których w dalszym ciągu rozważania niniejsze będą się odnosiły, są w mniejszym lub większym stopniu powiązane z problematyką błędów językowych. Punktem wyjściowym badań konfrontatywnych było zjawisko tzw. interferencji językowej.

Założono mianowicie, że w wypadku tzw. konsekwentnego przyswajania sobie poszczególnych języków w momencie przystąpienia do nauki języka obcego jest u uczących się zakończony lub znajduje się na ukończeniu proces internalizacji języka ojczystego, czyli że tzw. „urządzenie do przyswajania sobie języków” („language acquisition device”, por. H.L. Kufner: *Deskriptive Grammatik, Kontrastive Grammatik, Padagogische Grammatik. Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik*) kończy w tym okresie swoją działalność. Zagadnieniem symultannego przyswajania sobie kilku języków przez dziecko, a więc zagadnieniem procesu tzw. bi- lub nawet multilingwizmu naturalnego zajmować się tu nie będziemy.

Z powyższego wynika, że przyswajanie pierwszego języka obcego dokonuje się poprzez filtr języka ojczystego, zinternalizowanego przez uczącego się, a przyswajanie drugiego języka obcego poprzez filtr zarówno języka ojczystego, jak i przez filtr już zinternalizowanego pierwszego języka obcego itd.

Funkcję filtru w stosunku do nowo przyswajanego materiału językowego pełnią jednak również przyswojone uprzednio fragmenty określonego języka. Dotyczy to procesu akwizycji zarówno języka ojczystego, jak i obcego. Mówiąc krótko, akwizycja nowego materiału językowego, a więc nowych fragmentów języka, oraz nowych języków dokonuje się zawsze poprzez filtr uprzednio opanowanego (przyswojonego) materiału językowego, a więc uprzednio opanowanych języków lub ich fragmentów (zob. w tej sprawie K.-R. Bausch: *Kontrastive Linguistik*; S.H. Houston: *Bilingualism: Naturally Acquired Bilingualism, A Survey of Psycholinguistics*).

Na podstawie badań dotyczących zjawiska tzw. transferu wiadomo, że człowiek przenosi nabyte w jakimś zakresie kompetencje (wiedzę, nawyki, przyzwyczajenia itp.) na pokrewne lub analogiczne działania. Uczący się wykazują również skłonność do przenoszenia uprzednio opanowanych wzorców struktur fonologicznych, gramatycznych lub semantycznych, a także sposobów ich realizacji na aktualnie przyswajany materiał językowy. Tam, gdzie między uprzednio zinternalizowanym materiałem językowym a materiałem przyswajanym aktualnie zachodzi identyczność strukturalna, będziemy mieli do czynienia transferem pozytywnym, natomiast tam, gdzie zachodzi odmiennosc strukturalna może wystąpić zjawisko tzw. transferu negatywnego, które w lingwistyce i glottodydaktyce nazywa się zwykle interferencją. Interferencja jest więc zjawiskiem niepożądanym, prowadzi bowiem do tworzenia błędnych struktur i błędnych realizacji, w wypadku błędnej realizacji struktur języka obcego na podstawie analogii do języka ojczystego mówimy o interferencji interlingwalnej. Oczywiście o interferencji interlingwalnej będziemy także mówili w wypadku błędów wynikających z wpływu struktur pierwszego języka na drugi język obcy itd. Ale mogą także mieć miejsce procesy odwrotne, a więc może zajść również interferencja pierwszego języka obcego na język ojczysty, drugiego języka obcego na pierwszy język obcy itd. Ogólnie mówiąc, interferencja interlingwalna to wpływ przez analogię struktur jednego z wyuczonych lub przyswajanych języków na realizację struktur innego

wyuczonego lub przyswajanego języka. Obok interferencji, interlingwalnej trzeba wymienić także interferencję intralingwalną, która polega na przenoszeniu wzorców wcześniej wyuczonych struktur jednego i tego samego języka na struktury aktualnie przyswajane. Jest to więc działanie albo realizacja językowa przez analogię w obrębie jednego języka. Interferencję interlingwalną nazywa się często także interferencją zewnętrzną, a intralingwalną – wewnętrzną.

Szczególnie intensywne działanie interferencji obserwuje się w początkowym okresie akwizycji języka obcego. Zwrócono przy tym najpierw uwagę przede wszystkim na zjawisko interferencji interlingwalnej. Na podstawie bardzo powierzchownej, jak się później okazało, obserwacji sformułowana została następnie mocna teza, która zaciążyła przez pewien czas w sposób zdecydowany nad rozwojem zarówno glottodydaktyki, jak i lingwistyki stosowanej. R. Lado w *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers* wyraził ją następująco: „Te elementy, które są podobne do języka ojczystego (ucznia) będą dla niego łatwe, natomiast te, które się od niego różnią, będą mu sprawiały trudność.”¹⁶³

Wniosek z powyższego stwierdzenia wypływa automatycznie: racjonalizacji procesu nauczania języków obcych można i należy dokonać drogą przeprowadzenia badań porównujących język ojczysty uczących się z językiem obcym. W ten sposób można ustalić zachodzące między nimi różnice (kontrasty) i cechy identyczne. Badania te, którymi początek wyznacza cytowana już praca R. Lado, nazwano w USA „contrastive studies” (także: „contrastive grammar”, „contrastive linguistics”, „contrastive analyses” in.). W Europie coraz częściej używa się dla ich określenia nazwy „badania” albo „lingwistyka konfrontatywna” (zob. w tej sprawie Zabrocki: *Zur Theorie der konfrontativen Sprachwissenschaft*, oraz Nickel: *Kontrastive Linguistik*).

Według R. Wardhaugh (*The Contrastive Analysis Hypothesis*) hipoteza badawcza lingwistyki konfrontatywnej formułowana jest przeważnie w tzw. wersji mocnej (prognostycznej), ale w rzeczywistości realizowana co najwyżej w tzw. wersji słabej (diagnostycznej). W wersji mocnej zakłada się, że jest możliwa konfrontacja systemu jednego języka, a więc zarówno jego fonemiki, jak i gramatyki, a także jego leksykonu, z systemem drugiego języka po to, aby wykryć i przewidzieć trudności, jakie napotka uczyć się drugiego języka w sytuacji uprzedniego opanowania pierwszego języka oraz przygotowanie odpowiednich materiałów, które pozwoliłyby trudności te przezwyciężyć. R. Wardhaugh zauważa słusznie:

Przedstawiona w ten sposób mocna wersja niewątpliwie brzmi zupełnie nierealistycznie, ale należy podkreślić, że w wielu książkach na temat analizy kontrastywnej autorzy próbują stworzyć wrażenie, iż na tej właśnie wersji hipotezy oparli swe prace, albo przynajmniej mogliby je oprzeć, gdyby to było absolutnie konieczne.¹⁶⁴

¹⁶³ „Those elements that are similar to the (learner’s) native language will be simple for him, and those areas that are different will be difficult.”

¹⁶⁴ „Stated in this way, the strong version doubtless sounds quite unrealistic, but it should be emphasized that most writers of contrastive analyses try to create the impression that this is the version of the hypothesis on which they have based their work – or at least could base their work if absolutely necessary.”

Realizacja hipotezy lingwistyki konfrontatywnej jest jednak w tej wersji ze względów zasadniczych po prostu niemożliwa. W rzeczywistości nikt jej także nie zrealizował. Faktycznie realizowano co najwyżej słabą wersję tej hipotezy, którą R. Wardhaugh zrekonstruował w następującej postaci: „Słaba wersja wymaga od lingwisty jedynie wykorzystania przez niego w możliwie najlepszy sposób dostępnej mu wiedzy lingwistycznej dla wyjaśnienia zaobserwowanych trudności w uczeniu się drugiego języka. Nie wymaga ona natomiast tego, czego wymaga wersja mocna: ani przewidywania owych trudności, ani odwrotnie, przewidywania tych elementów, które nie sprawiają żadnych trudności.”¹⁶⁵ Punktem wyjściowym są w tym wypadku rezultaty interferencji, a więc błędy wynikające z interferencji, celem natomiast badań konfrontatywnych jest ich wyjaśnianie.

Badania konfrontatywne rozwijały się w pierwszym okresie, trwającym mniej więcej 10 lat, pod znakiem wielkiego optymizmu i wiary w ich moc. Przypisano im nie tylko funkcję pomocy dla nauczycieli i autorów materiałów do nauki języków obcych w zwalczaniu błędów interferencyjnych, ale również funkcję bazy (lingwistycznej), na której budowano teorię akwizycji języków obcych w ogóle.

Niebawem okazało się jednak, że lingwistyka kontrastywna nie jest w stanie spełnić pokładanych w niej nadziei. Niecałe 10 lat po zapoczątkowaniu studiów konfrontatywnych znalazły się one w sytuacji kryzysowej (zob. np. prace w J.E. Alatis: *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications*). Krytyka badań konfrontatywnych posunęła się tak daleko, że zaprzeczono nie tylko możliwości realizacji ich hipotezy w wersji mocnej, dopuszczając możliwość realizacji w wersji słabej, jak to uczynił cytowany wyżej R. Wardhaugh, ale zaprzeczono nawet możliwości ich realizacji w ogóle (por. np. C.W. Ritchie: *Some Implications of Generative Grammar for the Construction of Courses in English as a Foreign Language* i D.L. Wolfe: *Some Theoretical Aspects of Language Learning and Language Teaching*). Punkt szczytowy krytyka ta osiągnęła, gdy formułowano tezę, że materiały zbudowane na wynikach badań kontrastywnych nie przyspieszają procesu akwizycji języków obcych, lecz przeciwnie – opóźniają go (zob. L. Newmark i D. Reibel: *Necessity and Sufficiency in Language Learning*). Nie ulega jednak wątpliwości, że ta krańcowa postawa jest zbyt radykalna. Badania konfrontatywne mogą się przyczynić do racjonalizacji i efektywizacji procesów glottodydaktycznych. Mogą mieć także inne zastosowania (zob. w tej sprawie np. J. Fisiak: *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*). Nie należy jednak wartości tych badań przeceniać. Ich wartość aplikatywna dla glottodydaktyki zależy od spełnienia kilku warunków, którymi jednak w tym miejscu nie będziemy się zajmować. Tym niemniej z naciskiem pragniemy podkreślić, że funkcja aplikatywna nie jest automatyczną właściwością badań konfrontatywnych, co niestety często sugerują autorzy prac konfrontatywnych.

Główne zarzuty wysuwane pod adresem badań konfrontatywnych zebrał i omówił

¹⁶⁵ „The weak version requires of the linguist only that he use the best linguistic knowledge available to him in order to account for observed difficulties in second language learning. It does not require what the strong version requires, the prediction of those difficulties and, conversely, of those learning points which do not create any difficulties at all.”

C. James w *The Exculpation of Contrastive Linguistics* w następujących dziewięciu punktach:

- 1) Interferencja J_1 nie jest jedynym źródłem błędów w procesie uczenia się J_2 . Istnieją także inne źródła, których KA (kontrastywna analiza) nie potrafi przewidzieć. Nawet przeciętny nauczyciel nie obeznany z lingwistyką zdaje sobie sprawę z wielu innych błędów niż te, które może przewidzieć KA.
- 2) Prognozowanie błędów ucznia w J_2 dokonywane w oparciu o KA jest zawodne.
- 3) KA opiera się na nienaukowym poglądzie na strukturę języka, a także utrwała go.
- 4) Brak jest ustalonych kryteriów porównawczych.
- 5) KA akceptuje zorientowane raczej na nauczyciela niż na ucznia podejście do uczenia języka.
- 6) KA bierze pod uwagę interferencję w jednym tylko kierunku – z J_1 do J_2 .
- 7) Zakładamy, że najsilniejsze nawyki wywołają największe natężenie interferencji; więc dlaczego dzieje się tak, że słabsze nawyki J_2 interferują bardziej na nawyki J_3 niż J_1 ?
- 8) Stopień zróżnicowania typologicznego między J_1 i J_2 nie jest proporcjonalny do nasilenia interferencji.
- 9) Interferencja jest pojęciem bezużytecznym; prawdziwą przyczyną błędów jest ignorancja.¹⁶⁶

Krytyka sprawiła, że podejmowano i w dalszym ciągu podejmuje się próby modyfikacji i uzupełnienia lingwistyki konfrontatywnej, aby spełnić w ten sposób postulaty stawiane jej przez glottodydaktykę. K.-R. Bausch i H. Raabe w *Der Filter Kontrastivität in einer Lehrergrammatik* wyliczają cały szereg tego rodzaju modyfikacji i uzupełnień lingwistyki konfrontatywnej.

3. Lapsologia a glottodydaktyka i lingwistyka stosowana

Coraz częściej można się jednak spotkać z twierdzeniem, że tzw. lingwistyczne badania konfrontatywne, nawet w swej zmodyfikowanej postaci, nie są w ogóle w stanie w sposób zadowalający rozwiązać problemu trudności w procesie akwizycji języków

¹⁶⁶ (1) Interference from the L_1 is not the sole source of error in L_2 learning. There are other sources, which CA (= contrastive analysis) fails to predict. Even the unsophisticated teacher who knows no linguistics is conscious of more errors than CA can predict.

(2) The predictions of student errors in L_2 made by CA are not reliable.

(3) CA is based on, and perpetuates, a naive view of language structure.

(4) There are no established criteria for comparability.

(5) CA endorses a teacher-centred rather than a learner-centred approach to foreign language learning.

(6) CA only conceives of interference in one direction, from L_1 to L_2 .

(7) We expect the strongest habits to exert most interference, so why is it that the weaker L_2 habits interfere more with the L_3 than L_1 habits?

(8) The degree of typological difference between L_1 and L_2 is not proportional to the interference strength.

(9) Interference is an otiose idea: ignorance is the real cause of error.

obcych. Badania przeprowadzane są bowiem *in abstracto*, bez uwzględnienia konkretnej sytuacji glottodydaktycznej. Są one przeprowadzane z pozycji nauczyciela i nie uwzględniają najważniejszego elementu układu glottodydaktycznego, którym jest uczeń, a także błędy, które uczeń rzeczywiście popełnia. Toteż nic dziwnego, że punkt ciężkości współcześnie przeprowadzanych badań coraz bardziej przesuwa się od kontrastu interlingwalnego do błędu językowego, od pozycji nauczycielskiej do pozycji uczniowskiej i rzeczywistych trudności akwizycyjnych ucznia. W centrum zainteresowań glottodydaktyki musi się znaleźć uczeń. Z tego punktu widzenia reorganizowaniu powinny również ulegać lingwistyczne badania konfrontatywne (por. np. koncepcje przedstawione przez W. Nemsę i T. Slama-Czacu w *A Contribution to Contrastive Linguistics*, T. Slama-Czacu w *The Concepts of „Acquisition Corpus”, „Aberrant Corpus”, and „Hierarchical System of Errors” in Contrastive Analysis*, K.-R. Bausch i H. Raabe w *Der Filter ‚Kontrastivität in einer Lehrergrammatik* i Ch. Tran w *Error Analysis, Contrastive Analysis and Students’ Perception: A study of Difficulty in Second-Language Learning*).

Jeżeli chodzi o związki łączące lingwistykę konfrontatywną i lapsologię, to są one interpretowane w sposób dość różnorodny. Między innymi można się w tej sprawie spotkać z następującymi stanowiskami:

- lapsologię identyfikuje się z lingwistyką konfrontatywną (np. P. Strevens: *Two Ways of Looking at Error Analysis*);
- lapsologię traktuje się jako swego rodzaju uzupełnienie, a także weryfikację lub falsyfikację przewidywań oraz objaśnień stanowiących rezultaty badań konfrontatywnych (np. G. Nickel: *Fehlerkunde: Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*; podobnie B. Drubig: *Zur Analyse syntaktischer Fehlleistungen*);
- lapsologię traktuje się jako rodzaj eksperymentu, którego celem jest sprawdzenie teorii transferu (np. S.P. Corder: *Zur Beschreibung der Sprache des Sprachlerner*);
- lapsologię traktuje się jako dziedzinę nauki, w skład której wchodzi analiza konfrontatywna jako rodzaj badań, których celem jest wyfiltrowanie błędów powstałych na skutek interferencji języka ojczystego (por. np. K.-R. Bausch: *Kontrastive Linguistik*, K.-R. Bausch i H. Raabe: *Der Filter ‚Kontrastivität’ in einer Lehrergrammatik*, J. Svartvik: *Errata: Papers in Error Analysis*).

Ogólnie można powiedzieć, że najpierw potraktowano lapsologię, nazywaną przeważnie „analizą błędów” jako pewną nową i uzupełniającą subdziedzinę lingwistyki konfrontatywnej, później obie te dziedziny zaczęto traktować jako dziedziny samodzielne, ale komplementarne, a więc nawzajem uzupełniające się, by wreszcie potraktować badania konfrontatywne jako subdziedzinę szeroko pojętej lapsologii, czyli nauki o błędach językowych. Dokładniejsza analiza zagadnienia prowadzi jednak do wniosku, że żadne z tych stanowisk nie jest w pełni słuszne, chociaż każde z nich zawiera trochę prawdy. Mamy tu do czynienia z dziedzinami, którymi można się zajmować bądź w sposób niezależny od siebie, bądź w powiązaniu ze sobą, a także z różnych punktów widzenia. Zagadnienie błędu jest bowiem zagadnieniem wieloaspekto-

wym; można do niego podchodzić z punktu widzenia lingwistyki, a także psycholingwistyki, psychologii, socjolingwistyki i wreszcie glottodydaktyki. Jeżeli na przykład ograniczymy badania w dziedzinie lapsologii do aspektów lingwistycznych błędów językowych, to badania te będą stanowiły subdziedzinę lingwistyki, jeżeli natomiast ograniczymy się do aspektów psychologicznych, to będą one stanowiły subdziedzinę psychologii itd. Możemy jednak wszystkie te aspekty uwzględnić w ramach jednej dziedziny naukowej, której zadaniem będzie możliwie wszechstronne badanie błędu językowego. Dziedzinę taką możemy utworzyć przez połączenie interesujących nas fragmentów lingwistyki, psycholingwistyki, psychologii itd. W wyniku tego zabiegu otrzymamy swego rodzaju dziedzinę eklektyczną. Dziedziny takie zwykle się współcześnie określać jako interdyscyplinarne. W rzeczywistości jednak są to dziedziny fikcyjne, bo nie homogeniczne. Pewną homogeniczność tego rodzaju dziedzin można jednak osiągnąć poprzez wyznaczenie ich wszechstronnym i wieloaspektowym badaniem wspólnego punktu odniesienia, czyli, innymi słowy, poprzez zorganizowanie tych badań ze wspólnego punktu widzenia. W wypadku badań w dziedzinie lapsologii jednym z możliwych, a nas tu szczególnie interesującym punktem widzenia lub odniesienia jest glottodydaktyka.

W świetle powyższego możemy stwierdzić, że lapsologię motywowaną glottodydaktycznie nie interesuje błąd w ogóle, lecz jedynie te informacje zawarte w błędach językowych, które posiadają glottodydaktyczną relewancję. Podobnie możemy powiedzieć, że przeprowadzane z punktu widzenia glottodydaktyki lub wyznaczane tym punktem widzenia badania konfrontatywne nie interesuje kontrast w ogóle, lecz jedynie te kontrasty lub identyczności i te w nich zawarte informacje, które posiadają relewancję glottodydaktyczną. W takim ujęciu glottodydaktyka posiada zatem w stosunku do badań zarówno lapsologicznych, jak i konfrontatywnych funkcję z jednej strony inicjatora, z drugiej zaś selektora i zarazem integratora.

Należy podkreślić, że przedstawione tu ujęcie nie narusza w żaden sposób integralności lingwistyki, ani psychologii, ani żadnej innej dziedziny. Nie odmawiamy bowiem prawa ani lingwiście, ani psychologii, ani żadnej innej dziedzinie do badania zjawiska błędu lub kontrastu językowego wyłącznie z punktu widzenia lingwistyki czy psychologii, czy też jakiegokolwiek innej dziedziny. Wręcz przeciwnie, prawo to uznajemy w całej rozciągłości. Jako przykład pracy napisanej z pozycji lingwistycznych i psycholingwistycznych można wymienić pracę M. Bierwischa: *Fehler-Linguistik*. Zachodzi jednak potrzeba, a nawet konieczność wyraźnego odróżnienia z jednej strony lingwistycznie, psychologicznie itp. motywowanych zarówno badań lapsologicznych, jak i konfrontatywnych oraz z drugiej strony motywowanych glottodydaktycznie badań lapsologicznych i konfrontatywnych. Krótko mówiąc, zachodzi potrzeba odróżnienia np. lapsologii lingwistycznej od lapsologii glottodydaktycznej, lapsologii lingwistycznej od lapsologii psychologicznej itd. Tylko lapsologia glottodydaktyczna jest w stanie spełnić swe zadania i rozwiązać kwestie postawione jej przez glottodydaktykę. Z natury rzeczy lapsologia lingwistycznie motywowana będzie się interesowała problemami glottodydaktycznymi marginesowo, bowiem jej najważniejszym i pierwszoplanowym zadaniem jest i musi być rozwiązywanie problemów lingwistycznych. To samo – a może nawet w jeszcze większym stopniu –

można odnieść do lingwistyki konfrontatywnej, a analogiczne twierdzenia postawić można także wobec lapsologii psychologicznej itd.

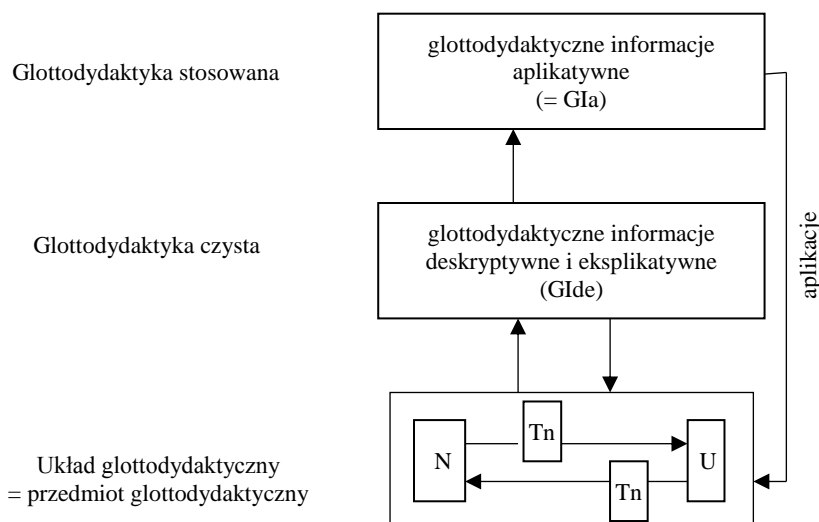
W dalszym ciągu naszych rozważań będziemy się zajmować przede wszystkim lapsologią glottodydaktyczną, stanowi ona bowiem właściwe zagadnienie niniejszej rozprawy. Trzeba jednak od razu wyraźnie stwierdzić, że badania lapsologiczne nie wyszły jeszcze dotychczas poza rozważania wstępne. Toteż wiele spośród przedstawionych tu sformułowań ma charakter tymczasowych roboczych postulatów i tez. Prezentowana koncepcja lapsologii nie jest koncepcją powszechnie uznaną. Trudno się zresztą spodziewać, żeby tak było, bowiem przedstawiony tu jej opis jest dopiero pierwszym opisem. Nie jest to poza tym opis wyczerpujący. Pewne zbieżności z przedstawianą tu koncepcją lapsologii glottodydaktycznej wykazuje np. wspomniana już wyżej koncepcja K.-R. Bauscha/ H. Raabe (*Der Filter 'Kontrastivität' in einer Lehrergmmatik*), gdzie między innymi również chodzi o zintegrowane

i wszechstronne badania błędów językowych. Punkt odniesienia koncepcji K.-R. Bauscha/ H. Raabe stanowi nie glottodydaktyka, lecz psycholingwistyka. Jest to zasadnicze nieporozumienie, lapsologia psycholingwistyczna stanowi bowiem z punktu widzenia glottodydaktyki również rozwiązanie jedynie fragmentaryczne, podobnie jak np. lapsologia lingwistyczna.

Przedmiotem zainteresowań badawczych lapsologii glottodydaktycznej jest błąd językowy. Błąd językowy jest jednak, rzecz jasna, również przedmiotem zainteresowań lapsologii lingwistycznej, a także lapsologii psycholingwistycznej itd. Jak już wyżej wspomniano, lapsologia glottodydaktyczna interesuje się jednak zagadnieniem błędu w sposób odmienny, a mianowicie jako zjawiskiem występującym w tzw. układzie glottodydaktycznym, który z kolei stanowi przedmiot zainteresowania glottodydaktyki w ogóle (dokładniej w tej sprawie zob. F. Grucza: *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*). Potraktowane w ten sposób zjawisko błędu językowego staje się po prostu elementem układu glottodydaktycznego, w każdym bądź razie zjawiskiem w tym układzie zachodzącym. Elementem układu glottodydaktycznego, i to elementem podstawowym, jest również twórca – czy też źródło – tego zjawiska, czyli uczący się języków obcych. Wynika stąd wniosek prawie oczywisty, że dla pełnego opisu, a także wyjaśnienia glottodydaktycznego zjawiska błędu językowego, konieczne jest uwzględnienie kontekstu, albo może lepiej – konsytuacji układu glottodydaktycznego. Lapsologię glottodydaktyczną trzeba wobec powyższego traktować po prostu jako pewną subdziedzinę glottodydaktyki. Lapsologia glottodydaktyczna – podobnie jak glottodydaktyka w ogóle – może oczywiście, a nawet powinna, korzystać z informacji nagromadzonych przez lingwistykę, w tym również przez lapsologię lingwistyczną (lingwistykę błędu językowego).

Nadbudowę czystej lapsologii lingwistycznej stanowi oczywiście stosowana lapsologia lingwistyczna (na temat pojęcia lingwistyki stosowanej zob. F. Grucza: *Dziedzina lingwistyki stosowanej*). Podobnie lapsologia glottodydaktyczna może i powinna korzystać z pomocy lapsologii psychologicznej itd.

Dziedzinę glottodydaktyki można przedstawić graficznie w sposób uproszczony następująco (rozważać tu będziemy przede wszystkim glottodydaktykę ograniczoną do nauki języków obcych):



Schemat 1.

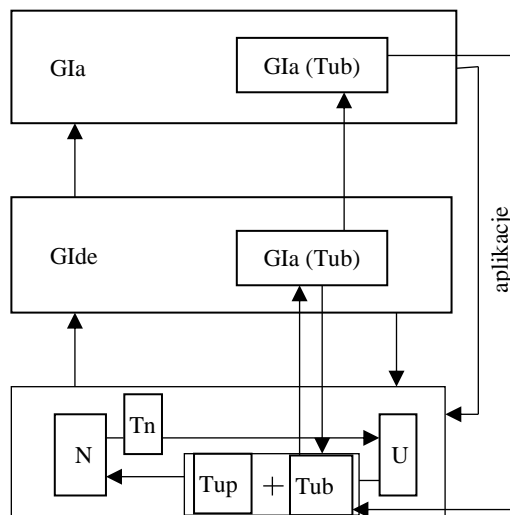
N – nadawca albo źródło tekstów językowych pełniących funkcję podstawy nauki języków obcych. Człowiek pełniący funkcję N – to nauczyciel, przynajmniej w szerokim sensie.

T_n – teksty pełniące funkcję podstawy nauki języków obcych. W skrócie teksty pełniące tego rodzaju funkcję nazywać będziemy tekstami nauczycielskimi.

U – uczeń, czyli uczący się języków obcych.

T_u – teksty produkowane przez U, czyli przez uczącego się języków obcych.

Otóż błędy językowe uczących się języków obcych stanowią pewien podzbiór zbioru T_u. Zbiór tekstów, czyli wypowiedzi uczących się języków obcych, składa się bowiem z podzbioru tekstów albo wypowiedzi poprawnych (= T_{up}) oraz z podzbioru tekstów albo wypowiedzi błędnych (= T_{ub}). Zachodzi więc równanie: T_u = T_{up}+T_{ub}. Podstawiając do przedstawionego wyżej schematu glottodydaktyki w miejsce T_u formułę T_{up} + T_{ub}, możemy w dość prosty sposób zilustrować miejsce lapsologii glottodydaktycznej w obrębie glottodydaktyki następująco:



Schemat 2.

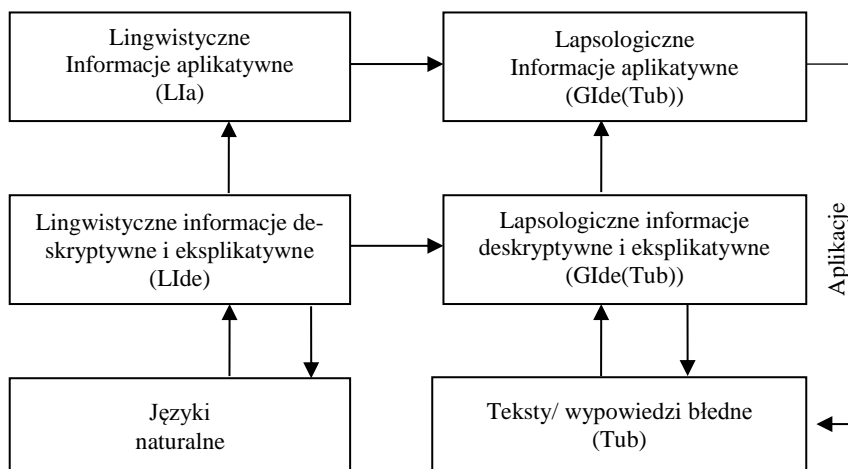
GId (Tub) –	glottodydaktyczne	informacje	deskryptywno-eksplikatywne
	dotyczące błędów językowych.		
GIa (Tub) –	glottodydaktyczne	informacje	aplikatywne
	dotyczące błędów językowych.		

Zbiór glottodydaktycznych informacji deskryptywnych dotyczących błędów językowych to zbiór informacji z dziedziny lapsologii glottodydaktycznej czystej. Innymi słowy: GId (Tub) to lapsologia glottodydaktyczna czysta w sensie zbioru informacji, a wykrywanie i zbieranie (tworzenie) tych informacji to lapsologia glottodydaktyczna w sensie badawczym albo w sensie działalności badawczej. Analogicznie rzecz się ma ze zbiorem GIa (Tub). A więc mówiąc ogólnie, zbiory GId (Tub) oraz GIa (Tub) stanowią lapsologię glottodydaktyczną w sensie zbioru informacji. Na ogólne pojęcie lapsologii glottodydaktycznej składa się ponadto przede wszystkim działalność badawcza oraz odpowiednia metodologia tej działalności.

W analogii do glottodydaktyki w ogóle (zob. F. Grucza: *Lingwistyczne warunkowania glottodydaktyki*) można powiedzieć, że zadaniem glottodydaktycznej lapsologii czystej w sensie działalności badawczej jest tworzenie zbioru informacji deskryptywno-eksplikatywnych dotyczących błędów językowych, czyli, innymi słowy, opisywanie i wyjaśnianie tych ostatnich, natomiast zadaniem lapsologii glottodydaktycznej stosowanej jest przygotowywanie informacji aplikatywnych, za pomocą których można by opracować odpowiednie aplikacje; celem tych aplikacji jest ingerencja, a więc wywoływanie odpowiednich zmian, przekształceń itp. w zakresie produkowania tekstów lub wypowiedzi błędnych, a więc w zakresie zbioru Tub. Zmiany te można osiągnąć jedynie przez odpowiednie oddziaływanie na U, a na U oddziaływać można jedynie poprzez Tu, które jest wytwarzane przez N. Oczywiście wynika stąd ścisła zależność aspektu glottodydaktycznego błędów językowych od całego układu glottodydaktycznego, o czym była mowa już wyżej.

Wyodrębniając schemat lapsologii glottodydaktycznej z kompleksowego sche-

matu glottodydaktyki, można również graficznie zilustrować związki lapsologii glottodydaktycznej z lingwistyką, a w szczególności z lapsologią lingwistyczną:



Schemat 3.

„Języki naturalne” – oznacza tu zarówno pojęcie języków naturalnych w sensie urządzeń generatywnych, jak i w sensie zbioru produkowanych przez te urządzenia tekstów, jak również funkcjonowanie zarówno owych urządzeń, jak i tekstów.

LIde – lingwistyczne informacje deskryptywno-eksplikatywne.

LIa – lingwistyczne informacje aplikatywne.

Z faktu, że lingwistyka zajmuje się również tekstami, w których zbiorze można wyróżnić podzbiór tekstów błędnych (Tb), wynika, że w zbiorze LIde można wyróżnić podzbiór LIde(Tb), a w zbiorze LIa podzbiór LIa(Tb). Wyróżnione podzbiory LIde(Tb) i LIa(Tb) stanowią lapsologię lingwistyczną. Otóż lapsologia glottodydaktyczna jest zainteresowana informacjami lingwistycznymi w ogóle, ale w sposób szczególny jest zainteresowana informacjami lapsologii lingwistycznej i to, jak się okazuje, zarówno na płaszczyźnie deskryptywno-eksplikatywnej, jak i na płaszczyźnie aplikatywnej. Do powyższych wyjaśnień trzeba ponadto dodać, że zbiór Tub jest podzbiorem Tb.

Sumując powyższe rozważania dotyczące dziedziny lapsologii, jej kresu itd. trzeba stwierdzić, że zachodzi konieczność dokonania następujących rozróżnień:

- (1) Lapsologię glottodydaktyczną trzeba odróżnić od lapsologii lingwistycznej, psycholingwistycznej, psycholingwistycznej itd.
- (2) W obrębie każdej z tych dziedzin lapsologii trzeba wyróżnić płaszczyznę badań czystych, tzn. deskryptywno-eksplikatywnych oraz płaszczyznę badań stosowanych, czyli aplikatywnych.
- (3) Należy dodać, że w obrębie każdej z wyróżnionych dziedzin lapsologii można wyróżnić zakres badań ogólnych i szczegółowych, także empirycznych i teoretycznych.
- (4) Dla kompletności obrazu trzeba ponadto odróżnić płaszczyznę metalapsologii

od płaszczyzny lapsologii właściwej albo przedmiotowej. Rozważania podjęte w niniejszym rozdziale należą przeważnie do zakresu metalapsologii.

- (5) Wyróżnione tu zakresy albo płaszczyzny badań lapsologicznych mogą się oczywiście krzyżować, dzięki czemu można wyróżnić teoretyczną lapsologię szczegółową, czystą teoretyczną lapsologię szczegółową itd. W praktyce zakresy te są jednak zwykle w mniejszym lub większym stopniu pomieszane.

Przedmiotem zainteresowań ogólnej lapsologii glottodydaktycznej są zagadnienia natury ogólnej, a więc takie, jak pojęcie błędu uczniowskiego (Tub), mechanizmy powstawania Tub, znaczenie Tub, metodologia badań Tub i wiele innych. Szczegółowa lapsologia glottodydaktyczna zajmuje się błędami uczniowskimi pojawiającymi się w procesie akwizycji konkretnego (poszczególnego) języka naturalnego. Niniejsza część książki jest poświęcona lapsologii ogólnej, przede wszystkim glottodydaktycznej. Pozostałe części są poświęcone szczegółowej lapsologii glottodydaktycznej, zarówno teoretycznej, jak i empirycznej – zarówno czystej, jak i stosowanej.

4. Zadania i subdziedziny lapsologii glottodydaktycznej

Przyjmując za punkt wyjścia wyżej przedstawiony model lapsologii glottodydaktycznej wystarczy wypisać wyróżnione w nim punkty, aby otrzymać listę zadań lapsologii glottodydaktycznej. Są to następujące trzy zadania podstawowe:

- (1) Dokonanie opisu błędów popełnianych lub popełnionych przez uczących się danych języków obcych oraz ogólne i szczegółowe ich wyjaśnienie.
- (2) Dokonanie oceny aplikatywnej zebranych informacji deskryptywno-eksplikatywnych.
- (3) Opracowanie odpowiednich aplikacji, czyli środków i sposobów interwencyjnego wpływu na układ glottodydaktyczny. Tak pojęte aplikacje mogą spełniać zarówno funkcje profilaktyczne, jak i terapeutyczne. Warto przy tej okazji zauważyć, że dotychczas zbyt mało – a bardzo często wcale – nie zwracano uwagi na profilaktyczny sens interwencji lapsologicznych. Tymczasem właśnie do profilaktyki należy sprowadzić główne zadania lapsologii.

Zanim przejdziemy do szczegółowego omówienia poszczególnych wyróżnionych tu punktów, należałoby powrócić do problemu związków zachodzących między badaniami konfrontatywnymi a lapsologicznymi. Podobnie jak to uczyniono w wypadku badań lapsologicznych, trzeba najpierw odróżnić lingwistyczne badania konfrontatywne, czyli lingwistykę konfrontatywną, od interlingwalnych badań konfrontatywnych przeprowadzanych z punktu widzenia i na użytek przede wszystkim glottodydaktyki. Lingwistyka konfrontatywna stanowi subdziedzinę lingwistyki i jako taka może być na gruncie lingwistyki traktowana różnie, a mianowicie jako samodzielna subdziedzina, jako subdziedzina komplementarna lapsologii lingwistycznej, a nawet jako fragment tej ostatniej, przy czym możliwy jest także stosunek odwrotny. Wzajemne powiązania między obu wymienionymi subdziedzinami zależą w danym wypadku od tego, jakie zadania się przed nimi postawi. Nieco inaczej ma się sprawa z glottodydaktycznie motywowanymi badaniami konfrontatywnymi. W tym wypadku przynależy im jednoznacznie funkcja fragmentu lapsologii glottodydaktycznej, do

której najważniejszych zadań należy dokonywanie opisu błędów językowych popełnianych przez uczniów. Pełny opis i wyjaśnienie jakiegokolwiek zjawiska zakłada, między innymi, również określenie warunków przewidywania tego zjawiska. Innymi słowy, zadaniem lapsologii glottodydaktycznej jest ustalenie między innymi warunków prawdopodobieństwa pojawienia się błędu. Dla ustalenia tych warunków konieczne jest prowadzenie pewnych badań konfrontatywnych A więc relewantne mogą się okazać w związku z tym również wyniki czystej lingwistyki konfrontatywnej. Informacje dotyczące przewidywania błędów językowych stanowią po prostu pewną subkategorię informacji o błędach w ogóle, a więc w świetle powyższych stwierdzeń stanowią one pewną subkategorię zarówno GIde(Tub), jak i GIa(Tub).

Wracając do przedstawionej wyżej listy zadań lapsologii glottodydaktycznej wypada zauważyć, że jest ona w pewnym stopniu zbieżna z listą zadań postulowaną przez G. Nickla:

- Fehlerbeschreibung, a więc opisem błędów,
- Fehlerbewertung, a więc oceną błędów i
- Fehlertherapie, a więc terapią błędów.

G. Nickel nie uzasadnia jednak swego postulatu, a w szczególności inaczej interpretuje on poszczególne zadania. W. Kühlwein w *Applikation der Linguistik* wymienia trzy analogiczne zadania, nazywa je jednak nieco inaczej, a mianowicie:

- Fehleranalyse (analiza błędów),
- Fehlerevaluation (ewaluacja błędów),
- Fehlertherapie (terapia błędów).

Na przykładzie nomenklatury W. Kühlweina widać dobitnie, że nazywanie całej dziedziny lapsologii „analizą błędów” jest bez sensu, bowiem analiza błędów stanowi jedynie jedno z trzech głównych zadań lapsologii. Wydaje się, że warto skorzystać z sugestii terminologicznych W. Kühlweina. Trzeba jednak dodać, że aplikacje lapsologiczne mogą dotyczyć zarówno terapii, jak i profilaktyki błędów językowych, o czym się często zapomina. Ostatecznie można wobec powyższego przyjąć dla poszczególnych zadań wyznaczających odpowiednie części lapsologii glottodydaktycznej następujące nazwy

- (1) Analiza błędów językowych,
- (2) Ewaluacja albo ocena błędów językowych,
- (3) Profilaktyka i terapia błędów językowych.

Po tych uwagach natury ogólnej możemy przejść do nieco bardziej szczegółowego omówienia poszczególnych wyróżnionych subdziedzin lapsologii glottodydaktycznej. Będzie to jednak również jedynie szkicowe ich przedstawienie. Do niektórych spośród poruszonych co dopiero zagadnień wrócimy jednak ponownie w następnych rozdziałach. Będzie to dotyczyło przede wszystkim pojęcia błędu językowego, a także źródeł i mechanizmów jego powstawania.

4.1. Analiza błędów językowych

Z dotychczasowych rozważań wynika, że analiza błędów językowych (Tub) obejmuje przede wszystkim ich deskrypcję (opis) oraz eksplikację (wyjaśnienie). Zanim jednak

można do tych czynności przystąpić, trzeba najpierw dokonać identyfikacji i ekscerpacji błędów językowych. A więc trzeba najpierw odróżnić Tub, czyli błędne wypowiedzi uczniowskie, od Tup, czyli poprawnych wypowiedzi uczniowskich. Zarówno zagadnienie identyfikacji, jak i ekscerpacji Tub jest przeważnie w opisach lapsologii pomijane. Tymczasem jest to problem niezmiernie ważny, a zarazem trudny. Ekscerpacja błędów językowych implikuje bowiem pewną ich wstępną klasyfikację. Nie jest to więc praca całkowicie mechaniczna. W związku z tym trzeba przynajmniej wspomnieć zagadnienie kontekstu, z którego błąd zostaje wyjęty, kontekst determinuje bowiem w jakimś stopniu charakter błędu. A więc nie jest sprawą obojętną to, czy błędy ekscerpowano z prac egzaminacyjnych, specjalnie przygotowanych testów, tłumaczeń, swobodnych wypowiedzi ustnych czy też pisemnych, wypowiedzi spontanicznych czy też wymuszonych itd. Znaczy to, że opis błędów językowych musi również uwzględniać warunki, w których błąd powstał. Im bardziej wszechstronnie zostaną uwzględnione warunki powstawania błędów, a więc warunki używania języka, tym bardziej kompletny będzie korpus błędów językowych, a im bardziej jest kompletny korpus błędów językowych, tym pewniejsze będą hipotezy deskrypcji błędów dokonywanej na podstawie tego korpusu (zob. J. Svartvik, w: *Errata: Papers in Error Analysis*).

Opis błędu językowego polega w gruncie rzeczy na opisie odchylenia uczniowskiej wypowiedzi błędnej od przystającej do niej wypowiedzi poprawnej. Opis błędu językowego zakłada więc uprzednie dokonanie jego korekty, która polega na zrekonstruowaniu przystającej do niego wypowiedzi poprawnej. Opis błędu językowego (Tub) to opis jego odchylenia od korekty (Tuk). Rekonstrukcji korekty, czyli Tuk, możemy dokonać jedynie poprzez zinterpretowanie zamiaru komunikacyjnego ucznia. Zagadnieniu roli interpretacji w analizie błędów specjalną rozprawę poświęcił S.P. Corder w *Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern*. Rozróżnił on dwa rodzaje korekt Tuk: autoryzowane (authoritative reconstruction) i nieautoryzowane (plausible reconstruction). W pierwszym wypadku poprawność zrekonstruowanej korekty ustala się wspólnie z uczniem, w drugim nie. Corder słusznie napisał: „Sukces naszej deskrypcji błędów zależy przede wszystkim od tego, czy potrafimy zinterpretować w sposób właściwy zamierzoną przez ucznia treść”.¹⁶⁷ Trzeba jednak pamiętać, że autoryzowane rekonstruowanie korekt nie zawsze jest możliwe. Czasem zresztą dokonanie korekty nie jest w ogóle możliwe.

Opisu błędów językowych nie należy dokonywać w izolacji, a więc w oderwaniu od poprawnych wypowiedzi uczniów. Opisu Tub trzeba więc dokonywać łącznie z opisem Tup, a więc niejako na tle opisu całego „języka uczniowskiego”. Niektórzy zresztą twierdzą, że opis błędów językowych, a także ich analiza sprowadza się do opisu lub analizy owego „przejściowego języka uczniowskiego” (zob. np. S.P. Corder, L. Selinker, W.J. Nemes, J.C. Richards). Do sprawy tej jeszcze powrócimy.

Dokonując opisu uczniowskich błędów językowych trzeba pamiętać, że dokonujemy go zawsze na tle albo z pomocą mniej lub bardziej adekwatnego, a także mniej

¹⁶⁷ „Der Erfolg unserer Fehlerbeschreibung steht und fällt damit, ob unsere Interpretation der vom Lernenden beabsichtigten Bedeutung richtig ist oder nicht.”

lub bardziej głębokiego modelu języka. Znaczy to, że opisu błędów dokonujemy na podstawie pewnej hipotezy dotyczącej języka. Model języka przyjęty za podstawę opisu błędów językowych determinuje w sposób zasadniczy przede wszystkim lingwistyczną eksplikację uczniowskich błędów językowych, ale pozostaje on również bez wpływu na ich ewaluację glottodydaktyczną. Opis błędów językowych powinien udzielić odpowiedzi na takie pytania, jak np.: jakie reguły i na jakiej płaszczyźnie budowy modelu języka obcego przyjętego za programowy cel nauki zostały w błędnej wypowiedzi ucznia naruszone. Do zadań opisu błędów należy również oczywiście dokonanie ich taksonomii, w tym także taksonomii statystycznej itd., ale opis ten nie może się ograniczać do taksonomii powierzchniowej i atomistycznej, lecz powinien zawierać jednocześnie ich uogólnienie, głębiej sięgające w strukturę języka. S.P. Cor-der w *Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern* (str. 39) pisze:

Należy żałować, że nauczyciele przeważnie stosu jedynie sposoby opisu ograniczone do płaszczyzny powierzchniowej. W dalszym ciągu klasyfikuje się na podstawie takich kryteriów jak: błędy opuszczenia – brak jakiegoś obligatoryjnego elementu; błędy nadmiaru – zachodzi element, którego być nie powinno; błędy selekcji – zamiast jednostki właściwej została wybrana nieodpowiednia; błędy pozycji – zachodzące elementy są jako takie poprawne, ale błędnie uszeregowane – sklasyfikowane.¹⁶⁸

Na str. 40 wyjaśnia on, na czyn polega głębszy i jednocześnie bardziej generalny opis błędów:

Opuszczenie rodzajnika tam, gdzie powinien on zachodzić, lub wprowadzenie rodzajnika tam, gdzie jest on niepotrzebny, to zjawiska klasyfikowane z punktu widzenia powyższego schematu jako różne rodzaje błędów mimo że z punktu widzenia eksplikacji sensowniej-sze jest potraktowanie ich jako świadectwa niedostatecznego opanowania systemu iden-tyfikacji względnie specyfikacji. Bardziej adekwatna klasyfikacja uwzględni mianowicie takie systemy, jak np.: czas, liczba, tryb, rodzaj, przypadek itd. Tego rodzaju podział błędów jest bardziej atrakcyjny i bardziej systematyczny. Jeżeli uczący się powie: *I am waiting here since three o'clock*, to stwierdzenie, że popełnił on błąd selekcji i opuszczenia, ponieważ użył zamiast dwóch wyrazów *have been* wyrazu pojedynczego *am*, niczego nie wyjaśnia. O wiele lepiej stwierdzić, że wybrał on niewłaściwy czas: nieperfektywny zamiast perfektywnego. Uczący się nie panuje jeszcze nad systemem czasowym języka angielskiego.¹⁶⁹

¹⁶⁸ „Bedauerlicherweise ist die von Lehrern noch am häufigsten angewandte Beschreibungsebene oberflächlichbezogen. Fehler werden nach wie vor nach Gesichtspunkten wie Auslassungsfehler – ein Element, das vorhanden sein sollte, fehlt – Hinzufügsfehler – ein Element das Fehlen sollte, vorhanden – Selektionsfehler – anstelle der richtigen Einheit wird eine falsche gewählt– und Stellungsfehler – die vorhandenen Elemente sind an sich richtig, aber in der falschen Reihenfolge angeordnet – klassifiziert.”

¹⁶⁹ „Das Auslassen eines Artikels, wo er stehen sollte, oder die Hinzufügung eines Artikels, wo er nicht erforderlich ist, werden nach diesem Schema als verschiedene Fehlerarten klassifiziert, während es von der Erklärung her sinnvoller ist, sie beide als Beweis für eine unvollständige Kenntnis des Identifizierungs- oder Spezifizierungssystems zu betrachten. Eine adäquatere Klassifizierung berücksichtigt demnach Systeme, wie beispielsweise Tempus, Numerus, Modus, Genus, Kasus usw. Eine solche Fehlerteilung ist abstrakter und systematischer. Wenn ein Lernender sagt: *I am waiting here since three o'clock*, erklärt die Feststellung, dass er einen Selektions- und Auslassungsfehler gemacht hat, indem er anstelle

Eksplikacja uczniowskich błędów językowych polega na ustaleniu ich źródła. Powrócimy do tej sprawy w jednym z następnych rozdziałów. Tutaj powiemy jedynie, że trzeba odróżnić najpierw językowe i niejęzykowe źródła błędów, a wśród źródeł językowych takie, które wypływają z języka ojczystego (interferencja interlingwalna) oraz takie, które wypływają ze struktury języka stanowiącego przedmiot nauki (interferencja intralingwalna). Na ogół przyjmowano i często w dalszym ciągu się przyjmuje, że najwięcej błędów językowych ma swe źródło w interferencji języka ojczystego, badania lapsologiczne nie potwierdzają jednak tej hipotezy twórców lingwistyki konfrontatywnej (C.C. Fries, R. Lado). Eksplikacja błędów to ich diagnoza. Diagnoza musi poprzedzać terapię błędów językowych.

Już wyżej wspomnieliśmy, że opis uczniowskich błędów językowych, a także ich eksplikacja mogą, a nawet powinny stworzyć warunki ich przewidywania, czyli prognozowania. Jest coś paradoksalnego w historii lapsologii: zrodziła się ona właśnie z badań prognostycznych, które – ujmując rzecz w kategoriach logicznych – powinny raczej stanowić jej uwieńczenie. Być może paradoks ten kryje w sobie tajemnicę rychłego kryzysu owych pierwotnych badań prognostycznych w postaci omawianych wyżej lingwistycznych studiów konfrontatywnych. Jak można bowiem przewidywać błędy bez dokonania ich opisu i eksplikacji, a nawet bez zastanowienia się, czym jest właściwie błąd? W ramach analizy błędów wyróżniliśmy wyżej następujące cztery działy, a mianowicie: ekscerpcję uczniowskich błędów językowych, ich opis, eksplikację (diagnozę) oraz prognozowanie. Kolejność, w jakiej te działy zostały wyliczone stanowi ich kolejność proceduralną, zachodzi bowiem między nimi dość ścisły związek poprzedzania i następowania. Przestrzegając tej kolejności unikniemy w naszych badaniach wielu nieporozumień, a może także niepotrzebnych kryzysów badawczych. Co do prognozowania błędów, które stanowi tzw. „strong claim”, trzeba pamiętać, że jest ono możliwe tylko w małym stopniu, ale tym niemniej nie można z niego rezygnować całkowicie. Szczególnie przydatne w tym związku mogą się okazać glottodydaktycznie motywowane studia konfrontatywne.

4.2. Ewaluacja błędów językowych

Na samym początku rozważań na temat ewaluacji uczniowskich błędów językowych trzeba stwierdzić, że nie ma i nie może być absolutnych kryteriów ich oceny. Ocena ta zawsze będzie względna, a ponadto w mniejszym lub większym stopniu subiektywna. Względność oceny bierze się stąd, że możliwe są różne jej kryteria. Błędy językowe uczniów można oceniać z trzech punktów widzenia, a mianowicie z punktu widzenia lingwistycznego, komunikacyjnego i glottodydaktycznego. Ponadto wyróżnić można także kryteria psychologicznej, fizjologicznej itp. oceny błędów językowych.

Przykładem ewaluacji lingwistycznej jest kryterium hierarchizacji błędów języ-

der zwei Wörter *have been* das eine Wort *am* eingesetzt hat, nicht das geringste. Es ist besser zu sagen, dass er falsche Tempus gewählt hat: das nicht-perfektivische anstelle des perfektivischen. Der Lernende beherrscht das Tempussystem des noch nicht“.

kowych co do ich trudności, zaproponowane przez R.P. Stockwella (zob. R.P. Stockwell/ J.D. Bowen: *The Sounds of English and Spanish*). Kryterium to polega na pytaniu, czy dany element lub dana struktura języka wyjściowego jest generowana w języku wyjściowym przez reguły obligatoryjne, czy swobodne oraz porównaniu stanu języka wyjściowego ze stanem języka docelowego.

Oczywiście podstawowym kryterium ewaluacji lingwistycznej błędów językowych jest ich podział na błędy *sensu stricto* oraz pomyłki, o czym wspominaliśmy w rozdziale wstępnym. Pomyłki to błędy w zakresie „wykonania” (performancji), a błędy *sensu stricto* to błędy mające swe źródło w tzw. kompetencji językowej. Rzecz jasna, kryterium R.P. Stockwella dotyczy problemów kompetencji językowej.

Na ogół nauczyciele i nie tylko zresztą nauczyciele stosują dość powierzchowne kryteria oceny błędów językowych, polegające na ich podziale na takie kategorie, jak np. leksykalna i gramatyczna, a błędów należących do kategorii błędów gramatycznych na morfologiczne i składniowe błędy językowe itp. Są to niewątpliwie poprawne kryteria ewaluacji, ale nie należy ich przeceniać.

Kryteria komunikacyjnej oceny uczniowskich błędów językowych polegają na stwierdzeniu, czy dany błąd powoduje zakłócenia komunikacyjne, czy też nie. W porównaniu z oceną błędów z lingwistycznego punktu widzenia jest to znacznie trudniejszy rodzaj ewaluacji błędów językowych, ale jest to jednocześnie ocena bardziej wartościowa, wiąże się ona bowiem z zagadnieniem tolerancji błędów językowych, a także hierarchizacji tej tolerancji. W warunkach, w których wiadomo, że przy ich zachowaniu nie jest możliwe zrealizowanie perfekcyjnego programu akwizycji językowej, problem racjonalnej tolerancji błędów językowych jest szczególnie ważny. W takiej sytuacji trzeba jednak wiedzieć, które błędy są dopuszczalne z punktu widzenia funkcji komunikacyjnej założonej w programie dla danego ucznia lub danej grupy czy kategorii uczniów, a które nie. Oto co G. Nickel napisał w tej sprawie:

Jeżeli pewne błędy bardzo często pojawiają się u uczniów, którzy zainteresowani są tylko podstawowymi elementami komunikatywnymi języka docelowego, oznaczać to może, że potrzebne są jedynie mniej intensywne kursy dopuszczające regularne systemy błędów. Mam tu na myśli na przykład pewien rodzaj przeznaczonych dla robotników cudzoziemskich morfologicznie uproszczonych wersji języka niemieckiego, ograniczających język do fleksyjnie mniej lub bardziej neutralnych elementów leksykalnych o strukturze: mianownik + bezokolicznik + przysłówek. Zastrzeżenie, że może to prowadzić do nowych barier językowych i do ośmieszenia posługujących się tym rodzajem języka, można odeprzeć powołując się na fakt, że w rzeczywistości tak czy inaczej posługiwanie się takim rodzajem języka jest od dawna praktykowane, a poza tym ten punkt widzenia da się obronić także względami humanitarnymi: utrzymanie się przy życiu wydaje się ważniejsze od czasochłonnych ćwiczeń stylistycznych.¹⁷⁰ (G. Nickel: *Aspects of Error Evaluation and Grading*, str. 24).

¹⁷⁰ “If certain errors turn up very frequently in language learners who are only interested in the basic communicative elements of a target language, this may imply that less intensive courses including regular error systems may have to be offered. I am thinking here, for example, of some kind of morphologically reduced types of German for foreign workers, reducing language to more or less inflectionally neutral lexical items of a nominative + infinitive + adverb structure. The objection that this may lead to now

Bardzo interesujące są również uwagi N.E. Enkvista w *Should We Count Errors or Measure Success?* (str. 18) na temat komunikacyjnej ewaluacji błędów językowych. Píše on między innymi tak:

Pytanie, które chcę postawić, brzmi następująco: jakie są szanse badania skuteczności komunikacji zamiast zwykłego liczenia błędów? Jak starałem się podkreślić, niektóre metody liczenia błędów mają niewielki związek z rzeczywistym powodzeniem lub niepowodzeniem w komunikacji. Jednocześnie egzaminy nastawione na wyłapywanie błędów uczą uczniów ich unikania. Nie zachęcają one ludzi do uzewnętrzniania się i komunikowania. Po siedmiu, ośmiu czy dziewięciu latach unikania błędów normalna istota ludzka może łatwo nauczyć się traktować cudzoziemców jako egzaminatorów, których jedynym celem jest liczenie błędów. Jeśli nie da się uniknąć błędów to można równie dobrze nie odzywać się wcale.¹⁷¹

Wynika stąd, że nie należy *a priori* przeceniać poszczególnych typów lingwistycznej ewaluacji uczniowskich błędów językowych, tzn. ewaluacji wynikającej z modelowej stratyfikacji systemu językowego, nie jest bowiem pewne, czy każdy błąd natury fonetyczno-fonologicznej jest bardziej istotny od błędu natury morfologicznej, a błąd natury morfologicznej od błędu natury składniowej itd., tylko dlatego, że niektóre z podsystemów, których one dotyczą, są bardziej podstawowe od innych.

Najmniej zbadana, bo niewątpliwie najtrudniejsza, jest glottodydaktyczna ewaluacja uczniowskich błędów językowych. W wyniku tej ewaluacji powinniśmy otrzymać hierarchię błędów według skali: trudne – średnie – łatwe. Jest to ewaluacja trudna przede wszystkim dlatego, że musi uwzględniać wszechstronną ocenę błędu, a więc zarówno aspekty komunikacyjne, jak i psychiczne, fizjologiczne itp. Ponadto, dokonując glottodydaktycznej oceny błędu trzeba uwzględnić „historię glottodydaktyczną” danego ucznia lub danej grupy uczniów, tzn. dotychczasowy przebieg jego lub ich nauki, a także program, typ szkoły itd.

Stwierdziliśmy wyżej, że nie istnieje nic takiego, jak absolutna ewaluacja błędów językowych. Trzeba jednak przyznać, że istnieją pewne bardziej lub mniej uniwersalne hierarchie trudności błędów językowych. I tak np. J.C. Richards i G.P. Sampson w *The Study of Learner English*, str. 13, słusznie zauważyli, że:

Niektóre formy mogą być inherentnie trudne do nauczenia się bez względu na osobę ucznia. Na przykład dobrze wiadomo, że angielskie pary /v/ – /brak znaku/ i /f/ – /0/ są bardzo trudne do odróżnienia nie tylko dla cudzoziemców, ale także dla tych których język

language barriers end expose the users of that kind of language to ridicule can be met by pointing to the fact that in actual life in any case this has been going on for a long time, and it can be advocated above all for humanitarian reasons, seeing that surviving seems to be more important than time-consuming stylistic exercise”.

¹⁷¹ The question I wish to pose is, what chances do we have in testing success in communication, instead of simply counting errors? As I have tried to emphasize, some methods of error-counting seem to have little to do with actual success or failure in communication. At the same time, error-based examinations tend to teach pupils to avoid errors. They do not encourage people to open up and communicate. After seven, eight or nine years of avoiding errors, a normal human being may very well learn to regard all foreigners as examiners whose only purpose is to count error scores. If one cannot avoid errors one might just as well keep quiet.”

ten jest językiem ojczystym (Delattre, Liberman i Cooper 1962). Jeżeli więc postuluje się hierarchię trudności dla uczniów z jednakowym „zapleczem” językowym, to wobec powyższego musi ona uwzględniać nie tylko trudności interlingwalne, ale także wziąć pod uwagę możliwą uniwersalną hierarchię trudności.¹⁷²

Dokonując oceny błędów językowych trzeba ponadto pamiętać, że mogą one dotyczyć bądź percepcyjnego, bądź produktywnego opanowania języka, a w ramach zarówno percepcyjnego, jak i produktywnego opanowania języka mogą dotyczyć bądź fonicznego, bądź graficznego jego opanowania.

Jeśli chodzi o psychologiczną ewaluację błędów językowych, to J.C. Richards i G.P. Sampson (jak wyżej, str. 14) zauważają:

Psycholingwiści zdefiniowali trudności w uczeniu się języka w oparciu o takie czynniki, jak długość zdania, wymagany czas przetworzenia, złożoność derywacyjna, typy zanurzeń, ilość transformacji i złożoność semantyczna. Materiał eksperymentalny nie potwierdził jednak bezpośredniego związku między łatwością zrozumienia wypowiedzi przez dorosłego słuchacza, a ilością reguł, jakimi posługuje się lingwista przy opisie tej wypowiedzi. Wydaje się, że łatwość zrozumienia jest raczej zdeterminowana typem zachodzących reguł (Fodor/ Garrett 1966). Prace Rosjan na temat czynników wpływających na kolejność rozwoju kategorii gramatycznych sugerują, że większy wpływ na kolejność ich akwizycji ma stopień trudności pojęcia wyrażanego przez daną kategorię niż jej formalna złożoność gramatyczna. Kategorie wyrażające pojęcia bardziej konkretne rozwijają się przed kategoriami wyrażającymi pojęcia abstrakcyjne lub relacyjne. Tryb warunkowy w języku rosyjskim rozwija się stosunkowo późno, chociaż jego struktura jest zupełnie prosta (Braine 1971).¹⁷³

4.3. Profilaktyka i terapia błędów językowych

Najlepiej byłoby, gdyby uczniowie nie popełniali błędów językowych. Jest to jednak dydaktyczna utopia. Ale tym niemniej można i trzeba stosować takie środki i działania, których celem byłoby przeciwdziałanie nadmiernemu pojawianiu się błędów językowych. Oznacza to, że można tak preparować materiały i takie podejmować działania metodyczne, żeby zmniejszyć do minimum możliwość błędnych reakcji u uczniów, którzy z tych materiałów korzystają. Z drugiej jednak strony nie należy zjawiska błędu językowego demonizować, jest ono bowiem całkiem naturalne, a ponadto, jak to wynika z rozważań przedstawionych w poprzednim rozdziale, nie każdy

¹⁷² Some forms may be inherently difficult to learn no matter what the background of the learner. For example, it is well known that the English pairs /y/ – /i/ and /f/ – /θ/ are very hard to distinguish, not only for non-native speakers but for native speakers as well (Delattre, Liberman and Cooper 1962).

¹⁷³ “Difficulty in language learning has been defined by psycholinguists in terms of such factors, as sentence length, processing time required, derivational complexity types of embedding, number of transformations, and semantic complexity. Experimental evidence has not however confirmed a direct relationship between ease of comprehension of an utterance by an adult listener and the number of rules used by the linguist in describing the utterance. Ease of comprehension seems to be defined by the type of rule involved (Fodor and Garrett 1966). Russian work on the factors affecting the order of development of grammatical categories suggests that the difficulty of the concepts expressed by the category rather than formal grammatical complexity influences order of acquisition. Categories of more concrete reference develop before those expressing more abstract or relational ideas. The conditional in Russian develops relatively late, though its structure is quite simple” (Braine 1971).

błąd językowy zakłóca całkowicie komunikację językową. Zarówno teksty niepełne, jak i zawierające wiele błędów można zrekonstruować nie tylko pod względem treści, ale także pod względem formy. Normalne działanie językowe jest bowiem w wysokim stopniu redundantne. Redundantne są również w bardzo wysokim stopniu teksty językowe, zwłaszcza, teksty tzw. mowy potocznej. Dzięki owej redundancji dokonywanie korekty wypowiedzi błędnych jest przeważnie możliwe.

Terapia błędów polega oczywiście na ich usuwaniu (poprawianiu) i przezwyciężaniu przeszkód glottodydaktycznych. Trzeba więc odróżnić terapię przyczyn (źródła) błędów od terapii samych błędów jako skutków owych przyczyn. Realizacja zarówno profilaktyki, jak i terapii polega na tworzeniu i przerabianiu odpowiednich zestawów ćwiczeń, a także, przynajmniej od czasu do czasu, na uświadomieniu uczniom popełnianych błędów.

Terapia musi być przeprowadzana systematycznie, a także musi się koncentrować na wybranych problemach (błędach). Nie może to być zatem działanie przypadkowe. Działania i środki terapeutyczne muszą być również dobrze przemyślane z punktu widzenia ich chronologicznego następstwa w procesie glottodydaktycznym. Nie mogą one być ponadto zbyt monotonne i powinny również uwzględniać tzw. parametr wieku uczących się itd., a więc krótko mówiąc: ich organizacji i konstrukcji trzeba dokonywać na tle glottodydaktyki w ogóle. Nie można realizować w izolacji aplikacji lapsologicznych, a więc ani profilaktyki, ani terapii. Informacje lapsologiczne stanowią tu jedynie jeden z elementów determinujących, a także racjonalizujących oba rodzaje aplikacji.

Ważniejszą rolę w procesach glottodydaktycznych trzeba niewątpliwie przyznać profilaktyce błędów językowych. Rację mają z pewnością ci, którzy twierdzą, że raz popełniony błąd nie da się od razu z mowy ucznia wyeliminować, utrwała się on bowiem, podobnie jak utrwalają się wypowiedzi poprawne. Ale ponieważ nie da się zrealizować procesu akwizycji ani języka ojczystego, ani języka obcego tak, żeby mówiący nie popełniali błędów, niezbędna jest zatem również terapia błędów.

5. Pojęcie błędu językowego

Większość słowników terminologii lingwistycznej nie uwzględnia w ogóle hasła „błąd językowy”. Pojęcie błędu językowego nie zostało jednak sprecyzowane także w wielu pracach specjalistycznych poświęconych problemom lapsologii. Tymczasem w żadnym razie nie jest to zagadnienie proste. W Słowniku języka polskiego pod red. W. Doroszewskiego, t. I (1958) znajdujemy następujące wyjaśnienie wyrazu „błąd”:

- (1) „mylne mniemanie, fałsz; niezgodność z istotnym stanem rzeczy,”
- (2) „niezgodność z obowiązującymi regułami pisania, liczenia, wymowy itp., odstępowanie od normy; pomyłka,”
- (3) „fałszywy krok, fałszywe posunięcie, przedsięwzięcie; wada, zły nawyk.”

Słownik terminologii językoznawczej Z. Gołąba, A. Heinza i K. Polańskiego (1969) podaje następujące objaśnienie hasła „błąd językowy”:

Forma językowa zrealizowana niezgodnie z panującą w danym języku literackim normą. Może ona zwracać się albo przeciw normie narzuconej przez system fonologiczny i gramatyczny danego języka ogóle, albo tylko przeciw przyjętym normom tzw. poprawności

językowej. Waga tych dwóch kategorii błędów jest różna: pierwsza odczuwana jest przede wszystkim jako symptom obcości etnicznej, druga raczej jako dowód braku wykształcenia. Do pierwszej grupy autorzy zaliczają np. błędy wymowy popełniane przez obcokrajowców, a do drugiej np. tzw. dialektyzmy czy prowincjonalizmy, czyli formy nie uznane przez normę języka ogólnonarodowego.

Ani pierwsza, ani druga definicja błędu językowego nie może zadowolić, przede wszystkim dlatego, że sugeruje istnienie błędu w sensie kategorii absolutnej. A tymczasem prawdą jest, że – jak pisze N.E. Enkvist w *Should We Count Errors or Measure Success? – no errors are errors in themselves*. Ten sam autor pisze dalej: „Błędy są błędami jedynie z punktu widzenia określonych celów. Z punktu widzenia jednego celu dana struktura może być błędem, a z punktu widzenia innego celu ta sama struktura może być dopuszczalna, pod warunkiem, że nie wpływa na skuteczność komunikacji.”¹⁷⁴

Pojęcie błędu językowego jest pojęciem względnym. Komentując wypowiedź Enkvista, J. Svartvik w *Errata: Papers in Error Analysis* zgadza się, że z punktu widzenia celu nauczania błędy powinny być traktowane jako zjawisko względne i dodaje: „Jeżeli celu tego nie utożsamiamy z osiągnięciem kompetencji *native speakers*, wtedy odchylenia od normy (= błędy, F.G.) musimy potraktować w odpowiedni sposób.”¹⁷⁵ Jest dziś sprawą oczywistą, że cele glottodydaktyczne nie muszą być identyfikowane z osiągnięciem przez uczących się danego języka jako języka obcego kompetencji równej kompetencji *native speakers*.

Trudno w tym miejscu przedstawić wyczerpujące omówienie wszystkich zagadnień wiążących się z pojęciem błędu językowego. Nie jest to możliwe chociażby ze względu na ograniczoną objętość niniejszej pracy. Wobec tego w dalszym ciągu uwzględnimy tylko niektóre spośród tych zagadnień.

Zagadnienie pojęcia błędu językowego wiąże się przede wszystkim z zagadnieniem normy językowej. Zagadnieniu temu poświęcono w lingwistyce wiele uwagi, ale tym niemniej jest ono w dalszym ciągu niedostatecznie naświetlone. Wystarczy jednak powiedzieć, że norma językowa to tyle, co pewna ustalona i ogólnie przyjęta zasada, reguła. Trzeba jednak odróżnić dwa rodzaje norm językowych, a mianowicie normy systemowe i normy preskryptywne. W pierwszym wypadku chodzi o normy zawarte i wydobyte niejako z samego systemu językowego, w drugim jak gdyby nałożone na ten system z zewnątrz.

W tradycyjnej lingwistyce zagadnienie normy językowej utożsamiano zazwyczaj z zagadnieniem norm preskryptywnych, współcześnie natomiast zainteresowanie lingwistyki koncentruje się przede wszystkim na zagadnieniu norm systemowych, zwłaszcza w związku z wprowadzeniem do tej dyskusji przez N. Chomsky'ego pojęcia tzw. gramatyczności i akceptabilności.

Gramatyczność to tyle, co językowa poprawność. Daną wypowiedź można wtedy

¹⁷⁴ “They are only errors in relation to specific objectives. In relation to one objective, a certain structure may be an error; in relation to another objective, the same structure may be acceptable providing that it does not interfere with success in communication.”

¹⁷⁵ “If that goal is not set identical with native speakers' competence, then the deviations (= errors, F. G.) must be judged accordingly.”

i tylko wtedy nazwać gramatyczną, jeżeli jest zgodna z regułami systemowymi danego języka. Dana wypowiedź jest natomiast akceptabilna wtedy, jeżeli zostanie uznana za poprawną przez użytkowników danego języka, a więc przez ludzi kompetentnych w zakresie tego języka. N. Chomsky w *Aspects of the Theory of Syntax* wyjaśnił, że pojęcie akceptabilności należy do zakresu performancji (realizacji) językowej, natomiast pojęcie gramatyczności do zakresu kompetencji językowej. Zarówno akceptabilność, jak i gramatyczność są zjawiskami relatywnymi, skale ich pomiarów nie muszą się pokrywać. Nie każde bowiem zdanie gramatyczne jest akceptabilne, np. ze względu na jego długość, styl itd., a także nie każde nie akceptabilne jest gramatyczne.

W świetle powyższego można powiedzieć, że błąd językowy to wypowiedź wykazująca odchylenia od wypowiedzi zgodnej z normą językową. Sprawa jest dość prosta wtedy, jeśli rozważania ogranicza się do zagadnienia normy preskryptywnej, a znacznie trudniejsza, jeśli pokusimy się o mierzenie poprawności i błędu językowego w kategoriach normy systemowej, a więc z punktu widzenia ich gramatyczności lub akceptabilności. Trudność polega mianowicie na tym, że języki naturalne nie stanowią systemów idealnych, ale są zjawiskami znajdującymi się w stanie ciągłego rozwoju i ciągłych zmian. Systemy językowe są niezwykle zróżnicowane wewnętrznie i bardzo skomplikowane. Słuszne jest więc stwierdzenie P. v. Polenza w *Sprachkritik und Sprachnormenkritik*:

W świetle tego, co w ciągu ostatnich lat od pojawienia się socjolingwistyki zostało wyjaśnione, również nauczyciel języka nie powinien ulegać iluzji, że istnieje coś takiego jak „język niemiecki” w sensie określonego kodu językowego lub kompetencji językowej jakiegoś „idealnego mówcy-słuchacza, żyjącego w całkiem homogenicznej wspólnocie językowej”, co jeszcze N. Chomsky zakładał jako hipotezę roboczą gramatyki generatywnej. Język w rodzaju języka niemieckiego jest raczej pewnym abstrakcyjnym „diasystemem” ogromnej liczby ząbających się języków grup i subkodów dla określonych tematów, sytuacji i ról komunikacyjnych.¹⁷⁶

Języki naturalne istnieją w różnych postaciach, a mianowicie w postaci systemów indywidualnych, tzn. jako języki danych indywiduów (idiolekty) z jednej strony, a także jako systemy kolektywne, tzn. języki danych grup społecznych. Systemy kolektywne są zróżnicowane przede wszystkim pod względem geograficznym (dialekty) i społecznym (socjolekty). Na podstawie zarówno idiolektów, jak i dia- oraz socjolektów są zbudowane nacjelekty, czyli języki narodowe, których najbardziej rozwiniętą postacią stanowią tzw. języki (nacjelekty) literackie. W ramach zarówno idiolektów, jak socjo- czy dialektów, ale przede wszystkim w ramach nacjelektów istnieją zróżnicowania okazjonalne, a więc uzależnione od sytuacji komunikacyjnej, czyli

¹⁷⁶ „Nach allem, was in den letzten Jahren seit dem Aufkommen der Soziolinguistik deutlich geworden ist, darf auch der Sprachlehrer sich heute nicht mehr der Illusion hingeben, es gäbe so etwas wie die deutsche Sprache als einen bestimmten Sprachcode oder als Sprachkompetenz eines „idealen Sprecher – Hörers, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt”, wie noch die Arbeitshypothese N. Chomsky’s für die generative Grammatik lautet. Eine Sprache wie die deutsche ist vielmehr nur ein abstraktes „Diasystem” über einer großen Zahl mit einander verzahnter Gruppensprachen und Subcodes für bestimmte Themen, Situationen und kommunikative Rollen.”

tw. style, a także pewne zwyczaje komunikacyjne (uzusy). Pojęcie normy preskryptywnej odnosi się zazwyczaj do nacjelektów, chociaż zdarzają się także znormalizowane postacię dialektów. Normowanie języków nazywa się także ich standaryzacją.

W świetle powyższego zrozumiałe wydaje się twierdzenie, że pojęcie błędu językowego jest pojęciem względnym. To samo dotyczy, oczywiście, błędów językowych popełnianych przez uczniów. Odchylenia wypowiedzi uczniów, a więc zarówno ich gramatyczność, jak i akceptabilność można bowiem mierzyć w stosunku bądź do danego idiolektu (np. do idiolektu nauczyciela), danego dia- czy socjolektu, bądź do określonej płaszczyzny realizacyjnej danego nacjelektu. Na ogół mierzenie to, a więc zarówno ocena, jak i korekta odbywa się w sposób uproszczony, tzn. w stosunku do owej normy preskryptywnej, która z punktu widzenia realiów komunikacji, przede wszystkim fonicznej, stanowi jednak taką samą fikcję, jak ów „idealny mówca-słuchacz” N. Chomsky’ego. Trzeba jednak przyznać, że stan wiedzy lingwistycznej jest na razie taki, że owe inne sposoby ustalania błędu językowego są na ogół bardzo trudne lub wręcz nie do zrealizowania.

Spostrzeżenie poczynione przez G. Nickla, że często nauczyciele nie będący *native speakerami* są znacznie bardziej rygorystyczni w ocenie błędów językowych niż nauczyciele będący *native speakerami* tłumaczy się tym, że pierwsi w większym stopniu odwołują się do normy preskryptywnej, a drudzy do realiów komunikacyjnych i że uwzględniają zróżnicowania w obrębie danego języka.

Z punktu widzenia wyróżnionej tu normy systemowej języki naturalne nie są również immanentnie homogeniczne i to niezależnie od postaci ich istnienia. Polega to mianowicie na tym, że im bardziej ich dany podsystem czy fragment budowy jest zamknięty, tym ściślej jest uregulowany, tzn., że tym bardziej ściśle posiada normy systemowe; a im bardziej zaś jest otwarty, tym normy te są mniej ściśle. Trzeba przy tym pamiętać, że z tego punktu widzenia osobno należy rozważać budowę foniczną i gramatyczną języka (zob. F. Grucza: *Sprachliche Diakrise im Bereich der Ausdrucksebene des Deutschen*).

Na koniec trzeba zauważyć, że z punktu widzenia komunikacji kryterium odróżnienia wypowiedzi błędnej od poprawnej polega na stwierdzeniu, czy dana wypowiedź powoduje zakłócenia w komunikacji, czy też nie. Jest to więc swego rodzaju kryterium komunikatywnej akceptabilności danej wypowiedzi ucznia. Zarazem jest to kryterium tolerancji uczniowskiego błędu językowego (zob. na ten temat N.E. Enkvist: *Should We Count...*). Naszym zdaniem to właśnie kryterium powinno stanowić podstawowe kryterium akceptabilności wypowiedzi ucznia, a więc w konsekwencji języka uczniowskiego, stanowiącego generatywną podstawę jego wypowiedzi. W każdym bądź razie trzeba wyraźnie odróżnić pojęcie normy lingwistycznej i glottodydaktycznej; normy te nie muszą być identyczne (zob. np. H. Gutschow: *Linguistische und methodische Norm*).

6. Źródła błędów językowych

Jak już wspominaliśmy, do niedawna uważano, że głównym, jeżeli nie jedynym źródłem błędów popełnianych przez uczących się języków obcych jest interferencja ich języka ojczystego. Nowsze badania nie potwierdzają jednak tej hipotezy. L. Dušková

w *On Sources of Errors in Foreign Language Learning* pisze np., że wśród 166 błędów morfologicznych popełnionych przez Czechów uczących się języka angielskiego zaledwie 19 można było wytłumaczyć interferencją języka czeskiego. Interferencja nie jest więc jedynym, ale na pewno jednym z głównych źródeł błędów popełnianych przez uczniów. Wyżej wyróżniliśmy kilka jej rodzajów, a mianowicie najpierw interferencję interlingwalną i intralingwalną, a w obrębie interferencji interlingwalnej – interferencję języka ojczystego na język obcy, a także interferencję wcześniej lub jednocześnie przyswajanego języka obcego albo nawet języków obcych na język obcy przyswajany aktualnie. Przede wszystkim interesuje nas w badaniach lapsologicznych tzw. interferencja proaktywna, a więc interferencja struktur i systemów wcześniej przyswojonych na struktury i systemy przyswajane chronologicznie później. Nie można jednak zapomnieć o istnieniu i działaniu interferencji retroaktywnej.

Interferencję interlingwalną interpretuje się przeważnie jako pewien dynamiczny proces nawarstwiania się i mieszania elementów i struktur dwóch języków, w rezultacie czego powstają wypowiedzi mieszane. S.P. Corder uważa, że powodem sięgania do elementów czy struktur języka ojczystego przy formułowaniu wypowiedzi w języku obcym jest po prostu to, że uczący się nie zna odpowiednich elementów języka obcego. Sądzę, że poza ową niewiedzą w grę wchodzi jeszcze działanie tzw. prawa najmniejszego wysiłku. Znaczy to, że człowiek chętniej realizuje działania wymagające mniejszego wysiłku, a jak wiadomo, mniejszego wysiłku wymagają działania w większym stopniu zautomatyzowane, najmniejszego wysiłku wymagają za tzw. nawyki. Dotyczy to również działalności mózgu ludzkiego; stąd wywodzi się przekonanie, że konieczność jest matką wynalazków.

Interferencja nie jest jednak jedynym źródłem błędów językowych, ale, jak dotychczas, jest to źródło najlepiej opracowane. Błędy interferencyjne stanowią grupę błędów motywowanych językowo. Inną grupę błędów językowych stanowią błędy spowodowane przedwczesną generalizacją przyswojonego fragmentu systemu języka stanowiącego przedmiot akwizycji. W praktyce trudno jednak ten typ odróżnić od błędów wynikających w ogóle z interferencji wewnątrzjęzykowej.

Obok językowych źródeł błędów językowych istnieją oczywiście także źródła pozajęzykowe, a więc przede wszystkim źródła natury psychologicznej i fizjologicznej, takie jak brak koncentracji, brak motywacji, zmęczenie, znudzenie i różne stopnie uzdolnienia.

O ile błędy motywowane językowo mogą powstawać zarówno na skutek niepełnego czy niedokładnego opanowania kompetencji, czyli systemu danego języka (*langue*), jak i niewłaściwego lub niepełnego opanowania realizacji (performancji) tego systemu (*parole*), to błędy motywowane pozajęzykowo dotyczą wyłącznie płaszczyzny realizacyjnej. Na ogół jest przy tym tak, że te ostatnie wzmacniają u uczniów w sposób istotny językową motywację tworzenia błędów.

Jeszcze innym źródłem błędów językowych może być brak wiadomości na temat realiów, o których się komunikuje, a także realiów, w których proces komunikacji jest niejako zanurzony. Trudno jest jednak wyraźnie określić, czy źródło to wypada zakwalifikować jako językowe, czy też jako pozajęzykowe. Problem realiów komunikacyjnych wiąże się bowiem bardzo ściśle z problemami natury semantycznej. Trzeba

przy tej okazji stwierdzić, że w ogóle genetyczna klasyfikacja dokonana z punktu widzenia ich powstawania, jest problemem niezwykle trudnym. W wielu wypadkach nie jest możliwe ani zrekonstruowanie błędów, ani też sensowne określenie ich źródła. Mimo to trzeba się jednak starać ustalić źródła błędów językowych, bowiem nie każdy błąd musi wymagać aplikowania uczącym się środków terapeutycznych; nie każdy błąd wynika z niedostatecznej kompetencji językowej.

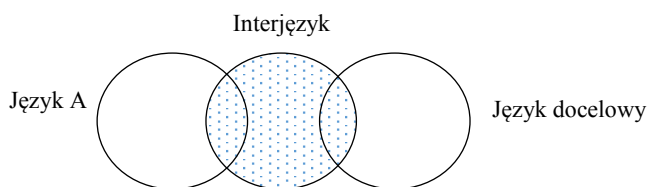
7. Językowe systemy aproksymacyjne

Wspomniałem już wyżej, że lapsologia powstała w rezultacie pewnego rozszerzenia badań konfrontatywnych. Otóż można powiedzieć, że najpierw uwaga badaczy koncentrowała się na problemie interferencji, którą uznano za główne źródło uczniowskich błędów językowych. Później w centrum zainteresowania znalazło się zjawisko błędu językowego. Na początku badano jednak błędy językowe niejako w sposób atomistyczny. Dopiero w ostatnich latach stwierdzono, że interesujący jest nie tyle pojedynczy błąd językowy, jako zjawisko powierzchniowe, ile kryjący się za tym błędem system językowy przyswajany przez ucznia. W centrum uwagi tak rozumianej lapsologii stoi przede wszystkim uczeń i jego rozwijająca się w sposób aproksymacyjny kompetencja w zakresie przyswajanego języka. W związku z tym do opisu procesu akwizycji języka zarówno ojczystego, jak i obcego wprowadzono takie pojęcia, jak system aproksymacyjny (*approximative system*), interjęzyk (*interlanguage*), kompetencja przejściowa (*transitional competence*) itp. W. Nemser w *Approximative Systems of Foreign Language Learners* napisał „System aproksymacyjny jest odbiegającym od normy systemem aktualnie stosowanym przez ucznia, który usiłuje posługiwać się językiem docelowym. Tego rodzaju systemy aproksymacyjne różnią się w zależności od stopnia biegłości, a także w zależności od doświadczeń zdobytych w procesie uczenia się (włączając w to kontakt z systemem graficznym danego języka), funkcji komunikacyjnej, osobistych cech uczenia się itd.”¹⁷⁷

Termin „interlanguage” został wprowadzony przez L. Selinkera w *Interlanguage* na określenie tego samego, co W. Nemser nazywa systemem aproksymacyjnym, czyli na określenie pośredniego systemu językowego między językiem ojczystym i obcym, powstającego u uczących się w procesie akwizycji języka obcego.

To samo zjawisko S.P. Corder w *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis* potraktował jako pewną kategorię „dialektu idiosynkratycznego” (*idiosyncratic dialect*), dla którego zaproponował także nazwę „dialekt przejściowy” (*transitional dialect*). Zjawisko to zilustrował za pomocą następującego schematu:

¹⁷⁷ “An approximative system is the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language. Such approximative systems vary in character in accordance with proficiency level; variation is also introduced by learning experience (including exposure to a target language script system), communication function, personal learning characteristics etc.”



Schemat 4.

S.P. Corder w *Introducing Applied Linguistics*, str. 268, napisał między innymi: „Deskrypcja błędów opiera się na założeniu, że są one świadectwem funkcjonowania jakiegoś systemu, nie systemu języka docelowego, ale systemu jakiegoś „innego” języka. Właśnie opisanie owego „innego” języka jest teoretycznym celem analizy błędów. Zaproponowałem tymczasowo, że język ten jako osobisty, specyficzny kod ucznia można by nazwać dialektem „idiosynkratycznym”. Jeżeli komunikacja, albo zamiar komunikacji, zakłada istnienie jakiegoś systematycznego kodu, to świadectwa takiego kodu szukać należy w danych, będących realizacją zamiaru komunikacyjnego.”¹⁷⁸

Owe dialekty idiosynkratyczne są zjawiskiem przejściowym i ulegającym zmianie w miarę postępu akwizycji. Trzeba jednak pamiętać, że każdy uczący się zarówno pierwszego języka, jak i dalszych musi przejść przez łańcuch owych systemów aproksymacyjnych zbliżających się coraz bardziej do kompetentnych *native speakerów*. Wynika stąd potrzeba, a nawet konieczność osvajania uczących się języków obcych z próbami komunikacji niezależnie od tego, czy popełniają błędy czy też nie. Pod tym względem nauka języka obcego przebiega podobnie jak nauka języka ojczystego. P. Brown i U. Bellugi w *Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax* (1964) stwierdzili, że również przyswajanie sobie języka ojczystego nie dokonuje się w sposób „bezbłędny”, lecz przeciwnie, na drodze prób i błędów.

Nie ulega wątpliwości, że studiowanie owych uczniowskich „międzyjęzyków” może dostarczyć istotnych informacji na temat procesów akwizycji języka w ogóle, a w szczególności języków obcych i to informacji niezmiernie ważnych z punktu widzenia glottodydaktyki. Bardziej systematyczne i bardziej pogłębione badania lapsologiczne sprowadzają się właśnie do analizy i opisu owych językowych systemów aproksymacyjnych.

8. Podsumowanie

Do sposobów kategoryzacji błędów uczniowskich omówionych dotychczas trzeba

¹⁷⁸ “The assumption underlying the description of errors is that they are evidence of a system, not the system of the target language, but a system of me other” language. To describe that other” language is precisely the credial objective of error analysis. I have provisionally suggested that it could be called an ‘idiosyncratic’ dialect, a peculiar personal code of the learner. If communication, or intention to communicate, implies a systematic code then the evidence for that code should be drawn from data which were produced with the intention of communicating.”

przede wszystkim dodać jeszcze jeden, polegający na odróżnianiu błędów poszczególnych uczniów od błędów popełnianych przez określone grupy uczniów. S.P. Corder w *Introducing Applied Linguistics*, str. 263, pisze:

Błędy i pomyłki popełnia uczeń. Pojęcie znajomości reguł formowania i mówienia odnosi się wobec tego do poszczególnych jednostek, a nie ich grup. Ale mimo że uczą się poszczególni uczniowie, nasza działalność dydaktyczna zazwyczaj ukierunkowana jest na grupy: w normalnych warunkach nie możemy sobie pozwolić na uczenie jednostki lub na modyfikowanie programu przez wzgląd na pojedynczego ucznia w klasie. Chociaż wszyscy uczniowie w klasie przed rozpoczęciem nauki różnią się od siebie pod jakimś względem, to programy układa się na podstawie tego, co jest dla wszystkich uczniów wspólne: przeciętna inteligencja, jednakowe cele, jednakowy język ojczysty i jednakowy stopień znajomości drugiego języka. Informacji, których dostarcza analiza błędów, częściowo używa się do sporządzania odpowiednich programów i materiałów. Logiczne jest, że w wypadku tak praktycznego celu wykorzystujemy informacje o grupie jako całości. Bierzemy więc pod uwagę zasadniczo te błędy, które robią wszyscy, albo większość grupy, ignorując inne, które są charakterystyczne dla jednostki lub mniejszości. Jak mała musi być owa mniejszość, by można ją pominąć, to zależy od wielu czynników lokalnych.¹⁷⁹

Mówiąc o błędach językowych grup uczniów, trzeba ponadto rozróżnić homogeniczne i heterogeniczne grupy uczniów. Jak to już zaznaczyliśmy wyżej, nie ma, co prawda, absolutnych sposobów mierzenia trudności językowych, są one bowiem względne, tym niemniej i tu – z określonego punktu widzenia – dają się zaobserwować zjawiska bardziej lub mniej uniwersalne. Można więc mówić również o bardziej lub mniej uniwersalnych błędach językowych, zwłaszcza jeśli nasze obserwacje ograniczymy do określonych grup uczniów. Na temat pojęcia grupy homogenicznej S.P. Corder w *Introducing...*, str. 264, napisał:

Najważniejszym aspektem homogeniczności jest aspekt lingwistyczny, a mianowicie ten, że grupa powinna się składać z mówiących tym samym językiem ojczystym. Gdyby wymóg ten stosować jednak rygorystycznie, należałoby ujednoczyć grupę pod względem dialektów i odmian języka. Po drugie, znajomość reguł formowania i mówienia też powinna być jednolita. Dobrze by było, gdyby grupa była chociaż w pewnym stopniu podobna także pod względem cech osobowych takich, jak: inteligencja, motywacja, pochodzenie społeczne, doświadczenie życiowe, dojrzałość itd. Homogeniczność jest oparta na zasadzie „mniej więcej”. Nie możemy oczywiście spodziewać się pełnej jednolitości pod

¹⁷⁹ “It is the individual learner who makes errors and mistakes. The notion of knowledge of the formation and speaking rules is applicable to individuals not groups. Although it is individuals who learn, we usually direct our teaching towards groups; we cannot normally afford to teach an individual or modify our programme in response to the feedback from a single member of the class. Although each member of a class is initially different in some respect from every other member, programmes are designed on the basis of what is common to all the members of the group: their average intelligence, their common objectives, their common mother language and common experience of the second language. The information we get from the study of errors is in part used for constructing appropriate syllabuses and teaching materials. It is logical that when we have this practical objective in mind we make use of information drawn from the group as a whole. We take account, therefore, principally of those errors which are common to all, or a majority of members of the group, and discount, for planning purposes, those which are peculiar to an individual or a minority. Just how small that minority must be to be disregarded depends on many local factors.”

wszystkimi wymienionymi względami. Jednakże przeciętna klasa szkolna jest zazwyczaj dostatecznie jednolita pod wszystkimi wymienionymi tu ważnymi względami. Największe rozbieżności występować będą w motywacji i osobowości. W przybliżeniu możemy więc traktować uczniów z tej samej klasy jako grupę homogeniczną, w której większość będzie popełniać te same błędy, a na podstawie ich analizy możemy układać program nauki.¹⁸⁰

Dotychczas mówiliśmy o lapsologii jako o dziedzinie systematycznych badań naukowych. W uzupełnieniu trzeba jednak przynajmniej wspomnieć o tym, że nauczyciele języków obcych muszą dokonywać w sposób niemal ustawiczny zarówno analizy, jak i ewaluacji uczniowskich błędów językowych, pojawiających się w procesie nauki. Nauczyciele języków obcych muszą również na bieżąco podejmować decyzje co do zastosowania środków zarówno terapeutycznych, jak i profilaktycznych. Jest to w gruncie rzeczy również rodzaj badań lapsologicznych, badania te są jednak mało systematyczne i przeważnie doraźne. Trudno jednak wymagać od nauczyciela języków obcych, żeby w czasie lekcji języka obcego dokonywał pogłębionej czy oceny błędów popełnionych przez uczniów.

Własne badania lapsologiczne nauczyciel powinien oprzeć na wynikach lapsologii naukowej, która powinna dostarczyć potrzebnych informacji na temat błędów językowych uczniów.

J. Svartvik w *Errata Papers in Error Analys*, str. 13, wyróżnił następujące zadania lapsologii:

- (1) ustalenie hierarchii trudności,
- (2) opracowanie realistycznej kolejności priorytetów nauczania na różnych poziomach,
- (3) zbiektywizowanie zasad oceniania, najlepiej we współpracy międzynarodowej,
- (4) wyprodukowanie odpowiednich materiałów,
- (5) przemyślana rewizja programów,
- (6) sporządzenie relewantnych testów w odniesieniu do różnych celów i poziomów,
- (7) zlikwidowanie przedziałów między nauczaniem języka na różnych poziomach, w szczególności między poziomem szkolnym a uniwersyteckim.¹⁸¹

¹⁸⁰ "The most important aspect of homogeneity is the linguistic one, namely, that the group should be formed of speakers of the same mother tongue. If one wished to be rigorous in this requirement one would have to specify that the range of dialects and varieties they possessed was equivalent. Secondly, one would require that their knowledge of the formation and speaking rules of the second language was equivalent. Desirably, one would also expect some degree of similarity in their personal characteristics: intelligence, motivation, social background, experience of the world, age, maturity and so on. Homogeneity is a 'more-or-less' thing. We cannot, of course, expect full equivalences in all these dimensions. However, the ordinary school class group is normally fairly homogeneous in all these important respects. The widest divergence will be in motivation and personality. It is, therefore, with suitable qualifications, reasonable to regard them as a homogeneous group, a majority of whom will make the same errors, on the basis of the analysis of which we may plan our syllabuses."

¹⁸¹ "(1) to set up a hierarchy of difficulties,

S.P. Corder podzielił zadania lapsologii na praktyczne i teoretyczne. Zadania wyróżnione przez J. Svartvika należą do pierwszej grupy. Najważniejsze zadania lapsologii S.P. Corder w *Introducing...*, str. 26, scharakteryzował następująco:

Z analizy błędów największy praktyczny pożytek ma nauczyciel. Błędy umożliwiają sprzężenie zwrotne, które informuje nauczyciela o efektywności jego materiałów i technik nauczania, a także ujawniają, które części programu zostały podane przez nauczyciela lub opanowane przez ucznia w sposób nieadekwatny i wymagają dalszej pracy. Analiza błędów pomaga nauczycielowi podjąć decyzję, czy przejść do następnej pozycji programu, czy też poświęcić więcej czasu na pozycję, nad którą do tej pory pracował.¹⁸²

Znaczenie teoretyczne lapsologii polega na tym, że zdaniem S.P. Cordera stanowi ona część badań psycholingwistycznych dotyczących uniwersalnego procesu akwizycji języków obcych.

Kończąc nasze rozważania trzeba jeszcze raz podkreślić, że błędy językowe uczniów są zjawiskiem całkowicie naturalnym i niekoniecznie powinny być oceniane negatywnie. Jak pisze G. Nickel, lekarz również traktuje gorączkę jako zjawisko pozytywne. Nie jest tak, że błędy językowe są jedynie skutkiem braku pilności, zdolności czy koncentracji albo zrozumienia (G. Nickel), lecz zjawiskiem wynikającym z samej natury języków, a także z natury procesu ich przyswajania. Nikt nie jest w stanie przyswoić sobie od razu żadnego języka. Proces ten dokonuje się stopniowo. Z drugiej strony nikt nie jest również w stanie przyswoić sobie żadnego języka bez ustawicznych prób jego używania. Znaczy to, że opanować jakiś język można jedynie drogą prób, a zatem popełniania błędów. Dotyczy to przy tym w równej mierze zarówno akwizycji języków obcych, jak i języków ojczystych. Błędy są zjawiskiem nieuniknionym w procesie glottodydaktycznym. Zachodzi więc potrzeba radykalnej zmiany stosunku do nich. W procesie nauki trzeba się z ich istnieniem zgodzić. Najważniejszą sprawą jest umiejętność komunikowania się za pomocą określonego języka. Sprawą drugorzędną jest natomiast poprawne, czyli bezbłędne posługiwanie się danym językiem. W każdym bądź razie nieporozumieniem wydaje się wymaganie od szkoły, żeby doprowadziła uczniów do opanowania języków obcych w stopniu absolutnie poprawnym. Najważniejszą funkcją języka obcego jest funkcja komunikatywna. Znajomość języka obcego nie stanowi dzisiaj ozdoby, ale jest po prostu koniecznością. Celem nauki języków obcych powinno być nauczanie praktycznego komunikowania się

-
- (2) to achieve a realistic ranking of teaching priorities at different levels,
 - (3) to objectify principles of grading, preferably in international cooperation,
 - (4) to produce suitable teaching materials,
 - (5) to revise syllabuses in a non-ad hoc manner,
 - (6) to construct tests which are relevant for different purposes and levels,
 - (7) to decompartmentalize language teaching at different levels, in particular the school and university levels”.

¹⁸² “The most obvious practical use of the analysis of errors is to the teacher. Errors provide feedback, they tell the teacher something about the effectiveness of his teaching materials and his teaching techniques, and show him what parts of the syllabus he has been following have been inadequately learned or taught and need further attention. They enable him to decide whether he can move on to the next item on the syllabus or whether he must devote more time to the item he has been working on.”

za pomocą danego języka. Umiejętności tej można się nauczyć jedynie drogą prób posługiwania się językiem, prób, które implikują także rezultaty błędne. Zjawiska błędu nie należy zatem demonizować. Jest bowiem prawdą, że ten, kto będzie się bał prób komunikacyjnych tylko dlatego, żeby nie popełnić błędu, nigdy nie nauczy się żadnego języka. Droga do bezbłędnego opanowania języka prowadzi przez owe pośrednie etapy nie zawsze poprawnego posługiwania się nim. Innej drogi nie ma.

Nauczyciel nie powinien jednak wyciągać z tego wniosku, że może się czuć zwolniony z obowiązku zwalczania błędów. Nic podobnego; zadaniem nauczyciela jest zrobić wszystko, żeby uczeń możliwie bezbłędnie posługiwał się językiem obcym. Zadaniem lapsologii jest natomiast dostarczyć mu informacji, kiedy i na jakim etapie nauki można i należy pojawiające się błędy eliminować. Rzecz polega zatem na racjonalnej ocenie i kalkulacji zjawiska błędu.

Bibliografia

- Alatis J.E. (red.) 1968, *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications*. Washington, D.C.
- Arabski J. 1968, *Linguistic Analysis of English Composition Errors Made by Polish Students*, (w:) *Studia Anglica Posnaniensis* 1, 71–89.
- Banathy B./ P.H. Madarasz 1969, *Contrastive Analysis and Error Analysis*, (w:) *Journal of English as a Second Language*, 4, 77–92.
- Bausch K.-R. 1973, *Kontrastive Linguistics*, (w:) W.A. Koch (red.), *Perspektiven der Linguistik I*. Stuttgart, 159–182.
- Bausch K.-R./ H. Raabe 1975, *Der Fehler ‚Kontrastivität‘ in einer Lehrergrammatik. Eine Skizze der Probleme und Perspektiven*, (w:) *Beiträge und Materialien zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Dokumentation zur Projektarbeit des Zentralen Fremdspracheninstituts der Ruhr-Universität Bochum, Workshop 74, Band II*. Bochum, 415–439.
- Bierwisch M. 1970, *Fehler-Linguistik*, *Linguistic Inquiry* Vol. 1, No. 4, 397–414.
- Braine M.D.S. 1971, *The Acquisition of Language in Infant and Child*, (w:) C.E. Reed (red.), *The Learning of Language*. New York, 7–95.
- Brière E. 1968, *A Psycholinguistic Study of Phonological Interference*. The Hague
- Brown R./ U. Bellugi 1964, *Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax*, (w:) H. Lenneberg (red.), *New Directions in the Study of Language*. Cambridge, Mass., 131–163.
- Carroll J.B. 1963, *Linguistic Relativity, Contrastive Linguistics, and Language Learning*, (w:) *IRAL* 1, 1–20.
- Chastain K. 1969, *The Audio-Lingual Habit Theory versus the Cognitive Code-Learning Theory. Some Theoretical Considerations*, (w:) *IRAL* 7, 97–106.
- Cherubim D. 1971, *Zur kontrastiven Grammatik*, (w:) *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* XXXVIII, 206–218.
- Chitoran L. 1971, *Contrastive Analysis, Questions Other Than Linguistic Theory and Research Methodology*. The Romanian-English Contrastive Analysis Project, Reports on Studies. Bukarest, 71–80.

- Chomsky N. 1971, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.
- Corder S.P. 1967, *The Significance of Learners' Errors*, (w:) IRAL 5, 161–170.
- Corder S.P. 1971, *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*, (w:) IRAL 9, 147–160.
- Corder S.P. 1972, Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfählern, (w:) G. Nickel (red.), Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin, 38–50.
- Corder S.P. 1972, *Zur Beschreibung der Sprache des Sprachlärners*, (w:) G. Nickel (red.), Reader zur kontrastiven Linguistik, Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationwissenschaft T. 10. Frankfurt a. M., 175–184.
- Corder S.P. 1973, *Introducing Applied Linguistic*. Harmondsworth.,
- Czochralski J. 1971, *Zur sprachlichen Interferenz*, (w:) Linguistics, 67, 5–25.
- Delattre P.C./ A.M. Liberman/ F.S. Cooper 1962, *Formant Transitions and Loci as Acoustic Correlates of Place of Articulation in American Fricatives*, (w:) Studia Linguistica 16, 101–121.
- Drubig B. 1970, *Fehleranalyse im Bereich der Morphologie und Syntax*, (w:) PAKS 5, 85–141.
- Drubig B. 1972, *Zur Analyse syntaktischer Fehlleistungen*, (w:) G. Nickel (red), Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin, 78–91.
- Dulay H.-C./ M.-K. Burt 1974, *You Can't Learn without Goofing*, (w:) J.C. Richards (red.), Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition, Applied Linguistics and Language Study. London, 95–123.
- Dušková L. 1969, *On Sources of Errors in Foreign Language Learning*, (w:) IRAL 7, 11–36.
- Enkvist N.E. 1973, *Should We Count Errors or Measure Success?*, (w:) J. Svartvik, Errata. Papers in Error Analysis. Stockholm, 16–23.
- Fisiak J. 1973, *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*. Washington.
- Fisiak J. 1976, *Generative Phonological Contrastive Studies*, (w:) Kwartalnik Neofilologiczny XXIII, 1976/1–2, 119–124.
- Fitikides T.J. 1967, *Common Mistakes in English*. London.
- Fodor J./ M. Garret 1966, *Some Reflections on Competence and Performance*, (w:) J. Lyons/ R.J. Wales (red.), Psycholinguistic Papers. Chicago.
- Fried V. 1972, *Comparative Linguistic Analysis in Language Teaching*, (w:) H. Jalling (red.), Modern Language Teaching. London, 438–46.
- Fries C.C. 1945, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor.
- George H.V. 1972, *Common Errors in Language Learning, Insights from English*. Rowley, Mass.
- Grauberg W. 1971, *An Error Analysis in German of First-Year University Students. Applications of Linguistics*, (w:) G.E. Perren/ J.L.M. Trim (eds.), Papers from the second International Congress of Applied Linguistics. Cambridge, 257–263.
- Grucza F. 1970, *Sprachliche Diakrise im Bereich der Ausdrucksebene des Deutschen. Beiträge zur allgemeinen Sprachtheorie*. Poznań.
- Grucza F. 1975, *Zamknięte i otwarte struktury języka*, (w:) Biuletyn Fonograficzny XVI, 91–107.

- Grucza F. 1976, *Dziedzina lingwistyki stosowanej*, (w:) F. Grucza (red.), *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*. Warszawa, 7–22.
- Grucza F. 1976, *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa, 7– 25.
- Guntzmann C. 1972, *Zur Analyse lexikalischer Fehler*, (w:) G. Nickel (red.), Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin, 67–72.
- Gutschow H. 1973, *Linguistische und metodische Norm*, (w:) W. Hüllen (red.), Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik. Berlin, 53–65.
- Helbig G. 1970, *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft*. Leipzig.
- Houston S.H. 1972, *Bilingualism, Naturally Acquired Bilingualism. A Survey of Psycholinguistic*. The Hague.
- Jain M.P. 1974, *Error Analysis, Source, Cause and Significance*, (w:) J.C. Richards (red.), *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*, Applied Linguistics and Language Study. London, 189– 215.
- Jakobovits L.A. 1970, *Foreign Language Learning, A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Rowley, Mass.
- Jakobovits L.A. 1969, *Second Language Learning and Transfer Theory, A Theoretical Assessment*, (w:) *Language Learning* 19/1969, 55–86.
- James C. 1971, *The Exculpation of Contrastive Linguistics*, (w:) G Nickel (red.), *Papers in Contrastive Linguistics*. Cambridge, 53– 68.
- Juhász J. 1970, *Probleme der Interferenz*. Budapest.
- Juhász J. 1973, *Interferenzlinguistik*, (w:) *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, Studienausgabe, Bd. III. Tübingen, 457–462.
- Kielhöfer B. 1974, *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs*. Kronberg/Ts.
- Köhler F.H. 1975, *Zwischensprachlicher Interferenz*. Tübingen.
- König E. 1972, *Fehleranalyse und Fehlertherapie im lexikalischen Bereich*, (w:) G. Nickel (red.), Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin, 73–77.
- Krzyszowski T.P. 1974, *Contrastive Generative Grammar. Theoretical Foundations*. Łódź.
- Kühlwein W. 1970, *Intra- und Interstructurale Fehlleistungen auf der Phonemisch-Graphemischen Ebene*, (w:) *PAKS* 5, 39–84.
- Kühlwein W. 1973, *Applikation der Linguistik*, (w:) *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Studienausgabe, Bd. III. Tübingen, 561–571.
- Kufner H.L. 1971, *Deskriptive Grammatik, Kontrastive Grammatik, Pädagogische Grammatik. Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik*, (w:) *Sprache der Gegenwart*. Schriften des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim, t. 17. Düsseldorf, 201–209.
- Lado R. 1957, *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor.
- Legenhausen L. 1975, *Fehleranalyse und Fehlerbewertung*. Berlin.
- Leisi E. 1972, *Theoretische Grundlagen der Fehlerbewertung*, (w:) G. Nickel (red.), Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie.

- Berlin, 25–37.
- Lenneberg E.H. 1967, *Biological Foundations of Language*. New York.
- Lester M. (red.) 1970 *Readings in Applied Transformational Grammar*. New York.
- Moser H. (red.) 1968, *Sprachnorm, Sprachpflege, Sprachkritik*, Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1966/67. Sprache der Gegenwart, Band II. Düsseldorf.
- Nemser W. 1971, *Approximative Systems of Foreign Language Learners*, (w:) IRAL 9, 115–123.
- Nemser W./ T. Slama-Cazacu 1970, *A Contribution to Contrastive Linguistics (A Psycholinguistic Approach, Contact Analysis)*, (w:) Revue Romaine de Linguistique, 15/2, 101–128.
- Newmark L./ D. Reibel 1968, *Necessity and Sufficiency in Language Learning*, (w:) IRAL 6, 145–164.
- Nickel G. (red.) 1972, *Reader zur kontrastiven Linguistik, Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationwissenschaft*, Band 10. Frankfurt a. M.
- Nickel G. (red.) 1971, *Papers in Contrastive Linguistics*. Cambridge.
- Nickel G. (red.) 1972, *Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin.
- Nickel G. 1971, *Problems of Learners' Difficulties in Foreign Language Acquisition*, (w:) IRAL 9, 219–227.
- Nickel G. 1972, *Grundsätzliche zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung*, (w:) G. Nickel (red.), Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin, 8–24.
- Nickel G. 1972, *Papers from the International Symposium on Applied Contrastive Linguistics, Projekt für Angewandte Kontrastive Sprachwissenschaft*. Stuttgart.
- Nickel G. 1973, *Aspects of Error Evaluation and Grading*, (w:) J. Svartvik (red.), Errata, Papers in Error Analysis. Stockholm, 24–28.
- Nickel G. 1973, *Kontrastive Linguistik*, (w:) Lexikon der Germanischer Linguistik. Studienausgabe III. Tübingen, 462–469.
- Nickel G./ K.H. Wagner 1968, *Contrastive Linguistics and Language Teaching*, (w:) IRAL 6, 233–255.
- Pietro R.J. Di 1971, *Language Structures in Contrast*. Rowley, Mass.
- Polenz P. von 1973, *Sprachkritik und Sprachnormenkritik*, (w:) G. Nickel (red.), Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht. München, 118–167.
- Raabe H. (red.) 1974, *Trends in kontrastiver Linguistik I*. Mannheim.
- Ravem R. 1974, *Language Acquisition in a Second Language Environment*, (w:) J.C. Richards (red), Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition, Applied Linguistics and Language Study. London. 124–133.
- Ravem R. 1974, *The Development of Wh-Questions in First and Second Language Learners*, (w:) J.C. Richards (red.), Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition, Applied Linguistics and Language Study. London. 134–157.
- Richards J.C. (red.) 1974, *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition, Applied Linguistics and Language Study*. London.
- Richards J.C. 1971, *Error Analysis and Second Language Strategies. Lecture given at Indiana University*. London.

- Richards J.C. 1974, *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*, (w:) J.C. Richards (red.), *Error Analysis and Second Language Strategies*. Lecture given at Indiana University. London, 19–27.
- Richards J.C. 1974, *Social Factors, Interlanguage and Language Learning*, (w:) J.C. Richards (red.), *Error Analysis and Second Language Strategies*. Lecture given at Indiana University. London, 64–94.
- Richards J.C./ G.P. Sampson 1974, *The Study of Learner English*, (w:) J.C. Richards (red.), *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*, *Applied Linguistics and Language Study*. London, 3–18.
- Ritchie W.C. 1967, *Some Implications of Generative Grammar for the Construction of Courses in English as a Foreign Language*, (w:) *Language Learning* 17, 45–69, 111–131.
- Rodgers T. 1971, *The Concept of Linguistics Difficulty*. Working Papers in Linguistics 109–120, University of Hawaii.
- Selinker L. 1972, *Interlanguage*, (w:) *IRAL* 10, 209–231.
- Slama-Cazacu T. 1974, *The Concepts of 'Acquisition Corpus', 'Aberrant Corpus' and 'Hierarchical System of Errors' in Contrastive Analysis*, (w:) G. Nickel (red.), *Applied Contrastive Linguistics*. Association internationale de linguistique appliquée. Third Congress, Copenhagen 1972, Proceedings 1. Heidelberg, 235–251.
- Stockwell B.P./ J.D. Bowen/ J.W. Martin 1965, *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago.
- Stevens T. 1969, *Two Ways of Looking at Error Analysis*. Paper presented at GAL Meeting, Stuttgart, November, 28–30.
- Svartvik J. (red.) 1973, *Errata, Papers in Error Analysis*. Stockholm.
- Tran-Thi-Chau 1974, *Error Analysis, Contrastive Analysis and Students' Perception, A Study of Difficulty in Second Language Learning*, (w:) *IRAL* 12, 119–143.
- Wandruszka M. 1971, *Interlinguistik. Umriss einer neuen Sprachwissenschaft*. München.
- Wardhaugh R. 1970, *The Contrastive Analysis Hypothesis*, (w:) *TESOL Quarterly* 4, 123–130.
- Weimer H. 1929, *Psychologie der Fehler*. Leipzig.
- Weimer H. 1931, *Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung*. Leipzig.
- Welte W. 1974, *Moderne Linguistik, Terminologie/Literatur. Ein Handbuch und Nachschlagewerk auf der Basis der generativ-transformationellen Sprachtheorie*. München.
- Wolfe D.L. 1967, *Some Theoretical Aspects of Language Learning and Language Teaching*, (w:) *Language Learning* 17, 173–188.
- Zabrocki L. 1970, *Grundfragen der konfrontativen Grammatik*, (w:) H. Moser et al. (red.), *Probleme der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf, 31–52.
- Zabrocki L. 1975, *Zur Theorie der konfrontativen Sprachwissenschaft*, (w:) *Glottodactica*, VII, 3–9.
- Zindler H. 1975, *Fehleranalyse*, (w:) *Beiträge zu den Sommerkursen 1974*. Goethe-Institut München. 64–77.

1.

Wydaje się, że glottodydaktyka powinna znacznie więcej uwagi poświęcić badaniom nad bilingwizmem i multilingwizmem, zwłaszcza naturalnym. Procesy prowadzące do powstania tego zjawiska, czyli procesy bi- lub multilingwizacji, są procesami w gruncie rzeczy w wysokim stopniu analogicznymi do procesów glottodydaktycznych rozważanych w szczególności z punktu widzenia uczącego się, czyli przyswajającego sobie język lub języki obce w warunkach szkolnych (sztucznych). Ponadto procesy multilingwizacji, a przede wszystkim bilingwizacji naturalnej, nabrały znacznie wcześniej charakteru masowego, aniżeli procesy dokonujące się w glottodydaktyce szkolnej. Ich przebieg jest w wielu wypadkach zaświadczony w historycznym materiale językowym, np. w postaci skutków interferencyjnych. A historia języków jest najlepszym weryfikatorem koncepcji i teorii lingwistycznych.

Zjawiska bi- i multilingwizmu, a także bi- i multilingwizacji były i w dalszym ciągu są poddawane różnorodnym badaniom i studiom. Już bibliografia prac z tego zakresu przedstawiona przez U. Weinreicha (1953) obejmowała około 660 pozycji, a przedstawione w trzy lata później przez E. Haugena (1956) jej uzupełnienie obejmowało ponad 670 tytułów, przy czym również bibliografia E. Haugena była daleka od wyczerpania istniejących już wówczas prac, ponieważ jej autor ograniczył się w zasadzie do obszaru amerykańskiego. W międzyczasie liczba tych prac urosła ogromnie.

Zadaniem niniejszego artykułu nie jest jednak dokładny przegląd nagromadzonej literatury, lecz jedynie zakreślenie problematyki glottodydaktycznej, która, jak: sądzę, może uzyskać nowe naświetlenie z punktu widzenia informacji zebranych w wyniku badania zjawiska bi- lub multilingwizmu.

Na sprawy te zwracano oczywiście uwagę już znacznie wcześniej. Eksploracja zagadnień na linii „bilingwizm naturalny a glottodydaktyka” jest mimo to daleka od wyczerpania i to nie tylko ze względu na ciągle w wyniku nowych badań narastający zbiór informacji o bilingwizmie, ale także dlatego, że eksploracja ta jest zależna od stopnia dojrzałości naukowej glottodydaktyki, a także lingwistyki. W części pierwszej niniejszego artykułu przedstawię analizę pojęcia bilingwizmu oraz wynikającą z niej wewnętrzną jego taksonomię. W części drugiej natomiast spróbuję pokazać niektóre z zagadnień bilingwistycznych mających glottodydaktyczną relewancję.

2.

Bilingwizm jest najprostszym wypadkiem multilingwizmu. Multilingwizm jest pomnożonym bilingwizmem, ale między bi-, tri- czy kwadrilingwizmem itd. zachodzą

¹⁸³ *Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu*, (w:) F. Grucza (red.), *Bilingwizm a glottodydaktyka*. Materiały V. Sympozjum ILS (Białowieża, 26–28 maja 1977). Warszawa 1981, 9–40.

nie tylko różnice kwantytatywnej natury, lecz także natury kwalitatywnej, które powstają w wyniku wielokrotnego przecinania się systemów języków wchodzących w kontakt w obrębie ich nosicieli, czyli osób bi-, tri-, kwa- drilingwalnych itd. Tak np. zjawiska interferencji działającej w obrębie kontaktu trilingwalnego (J1, J2, J3) nie da się w sposób wyczerpujący zinterpretować jako zwykłej sumy interferencji pojawiających się np. w dwóch parach (J1, J2 oraz (J1, J3) ani nawet w trzech parach (J1, J2), (J1, J3), (J2, J3). By jednak spraw zbytnio nie komplikować, ograniczę się w przedstawionych rozważaniach do zjawiska bilingwizmu.

Jeżeli chodzi o definicję pojęcia bilingwizmu, to nie ma w tej sprawie jednomyślności. Wszyscy wprawdzie zgadzają się co do tego, że chodzi tu o umiejętność posługiwania się dwoma językami, jednakże niektórzy skłonni są tylko wtedy mówić o bilingwizmie, kiedy dana osoba opanowała dwa języki w pełnym stopniu, inni tylko wtedy, gdy dana osoba opanowała dwa języki w takim stopniu, w jakim opanowują je mówcy natywni („the native-like control of two languages”, L. Bloomfield 1963: 56), inni natomiast tylko wtedy, gdy dana osoba przyswoiła sobie dwa języki jednocześnie w dzieciństwie („simultaneous learning of two languages from infancy”, S. Arsenjan 1954: 81), a jeszcze inni wtedy, jeżeli dana osoba używa alternatywnie dwóch języków zależnie od kategorii sytuacji komunikacyjnej („practice of alternately using two languages”, U. Weinreich 1953: 1).

W dalszym ciągu niniejszych rozważań „bilingwizm” znaczył będzie tyle, co „umiejętność posługiwania się dwoma językami naturalnymi albo inaczej „umiejętność komunikowania się za pomocą danych dwóch języków”. Wspomniane natomiast bardziej specyficzne kryteria będą stanowiły podstawę wewnętrznej taksonomii zjawiska bilingwizmu. Taksonomia ta będzie się opierała także na innych kryteriach. Tworzenie się bilingwizmu będą nazywał bilingwizacją (A. Diebold Jr. 1961: 98).

Zjawisko bilingwizmu można dzielić i klasyfikować między innymi za pomocą kryteriów, które przedstawić można w formie następujących pytań:

1. Jaki jest zasięg bilingwizmu?
2. Kiedy dane dwa języki zostały opanowane?
3. W jakich warunkach dokonywało się przyswajanie obu języków?
4. W jakim stopniu zostały oba języki opanowane?
5. Jaki jest status obu języków?
6. W jaki sposób jest uwarunkowane komunikacyjne funkcjonowanie J1 i J2?
7. W jakim stopniu bilingwizacja jest powiązana z akulturacją?

Nie są to oczywiście wszystkie możliwe kryteria podziału i klasyfikacji zjawiska bilingwizmu, ale uwzględnione są w tej liście wszystkie te, które najczęściej powtarzają się w literaturze dotyczącej bilingwizmu w charakterze kryteriów specyfikujących to zjawisko. W niniejszym artykule ograniczę się do krótkiego ich omówienia. (J1, J2, J3).

2.1.

Jaki jest zasięg bilingwizmu? Jest oczywiste, że nosicielem bilingwizmu, podobnie jak monolingwizmu, jest w ostatecznym rozrachunku poszczególna osoba. Pozostaje zatem w mocy twierdzenie U. Sieinreicha (1953: 71): „The bilingual speaker is the

ultimate locus of language contact”. Z faktem tym nie stoi jednak w sprzeczności rozróżnienie między bilingwizmem indywidualnym i bilingwizmem grupowym albo społecznym. Nazwa „bilingwizm grupowy (społeczny)” znaczy bowiem tylko tyle, że na danym obszarze komunikacji językowej jest więcej niż jedna osoba posiadająca umiejętność posługiwania się danymi dwoma językami J1 i J2. Zatem bilingwizm indywidualny to umiejętność poszczególnej osoby posługiwania się danymi językami J1 i J2, a bilingwizm grupowy to umiejętność posługiwania się dwoma językami właściwa określonej grupie osób współżyjących korealnie albo należących do tej samej wspólnoty komunikacyjnej, przy czym wszystkie osoby należące do danej grupy bilingwalnej posiadają umiejętność posługiwania się tymi samymi językami J1 i J2. Bilingwizm można wobec tego rozważać jako zjawisko bądź indywidualne, bądź społeczne, czyli wspólne więcej niż jednej osobie. Społeczny zasięg bilingwizmu może być bardzo zróżnicowany, albowiem może on przebiegać ciąg od zbioru obejmującego jedną osobę do zbioru obejmującego nieskończenie wiele osób. Zasięg bilingwizmu można oczywiście mierzyć także w kategoriach geograficznych (diatopicznych) lub społecznych (diastatalnych). Kryteria te nie wykluczają się, ale mogą się uzupełniać.

2.2.

Kiedy dane dwa języki J1 i J2 zostały przez daną osobę lub daną grupę opanowane? Ogólnie można tu wyróżnić trzy ewentualności:

- A. Zarówno J1 jak i J2 zostały opanowane w okresie najwcześniejszego dzieciństwa, czyli w okresie zaczynającym się jeszcze w czasie niemowlęctwa. Przystawianie sobie dwóch języków w tym okresie zakłada ich równoczesne przyswajanie sobie.
- B. Opanowanie J1 w okresie najwcześniejszego dzieciństwa, a J2 w okresie późniejszego dzieciństwa.
- C. Opanowanie J1 w okresie najwcześniejszego dzieciństwa, a J2 w okresie dorosłości.

Zarówno w wypadku B jak i C mamy do czynienia z następczym (konsekwentnym) przyswajaniem sobie języków J1 i J2. Ale sytuację B można także potraktować jako przypadek pośredni między A i C, czyli jako po części jednoczesne, a po części następcze przyswajanie sobie danych języków J1 i J2. W zależności od tego, czy dana osoba przyswoiła sobie J2 wcześniej czy później, można mówić o przyswajaniu zbliżonym do jednoczesnego lub do następczego. Schematycznie zależność między okresem przyswajania sobie danych języków a jednoczesnością lub następczością ich przyswajania sobie można przedstawić za pomocą następującej tabeli:

Okres życia	A	B	C
Najwcześniejsze dzieciństwo	J1 i J2	J1	J1
Późniejsze dzieciństwo		J2	
Wiek dojrzały			J2

Tak zwany parametr wieku jest jednak parametrem o charakterze całkiem kontynuatywnym. Można go zatem w gruncie rzeczy dowolnie kwantyfikować. Z punktu widzenia procesu akwizycji językowej zwykle wyznacza się jednak na skali tego parametru zaledwie kilka granic. Pierwsza z nich przypada oczywiście na punkt zerowy, który wyznacza początek „najwcześniejszego dzieciństwa”. Druga przebiega w przedziale między piątym a siódmym rokiem życia. Cezura ta stanowi koniec „wczesnego dzieciństwa” i początek „okresu szkolnego”. Kolejną cezurę wyznacza się zwykle między jedenastym a piętnastym rokiem. Jest to koniec „okresu dzieciństwa” i początek „wieku dorastania”. Ostatnia granica przypada na przedział między dwudziestym a dwudziestym piątym rokiem życia i wyznacza początek „wieku dojrzałego”. W późniejszym wieku trudno już wyznaczyć jakieś sensowne granice z punktu widzenia przebiegu procesów akwizycji językowej. Uwzględniając tego rodzaju bardziej szczegółową kwantyzację parametru wieku, w którym dokonuje się akwizycja J2, otrzymamy następującą tabelę:

Wiek	A	B		C
		A/B	B/C	
Od 0	J1, J2	Z	J1	J1
Okolo 5-7				
Okolo 11-15			J2	
Okolo 20-25				J2

Podział przedstawiony w powyższej tabeli różni się tym od podziału przedstawionego w tabeli na stronie 12, że kategoria B została tu podzielona na dwie podkategorie A./B i B./C, co podkreśla pośredni charakter okresu B między okresem A i C. Okres A/B można scharakteryzować jako „prawie jednoczesny”, a okres B/C jako „prawie całkiem następczy”. Jak wiadomo, sprawy te zależą w praktyce od indywidualnych cech psychofizjologicznych osób przyswajających sobie dane języki, a także od okoliczności względem nich zewnętrznych, o których będzie mowa niżej.

2.3.

W jakich warunkach dokonywało się przyswajanie obu języków? W odpowiedzi na to pytanie można wyróżnić kilka typów sytuacji. Jak wynika z tabeli przedstawionej w punkcie 2.2., J1 przyswajany jest zawsze w okresie najwcześniejszego dzieciństwa. Nielicznych wypadków „patologicznych”, w których nie jest to prawdą, nie biorę tu jednak pod uwagę. Nadto przyjmuję, iż akwizycja J1 w warunkach normalnych dokonuje się zawsze w sposób „naturalny”, tzn. za pośrednictwem rodziców i osób mających na co dzień kontakt z niemowlęciem, a następnie za pośrednictwem osób należących do wspólnoty komunikacyjnej dziecka, a więc przede wszystkim dzieci – towarzyszy zabawy. Szkoła ma w tym wypadku znaczenie jedynie czynnika „polerującego”.

Jeżeli natomiast chodzi o J2, to w sytuacji określonej w punkcie 2.2. jako A jego

akwizycja będzie się dokonywać w sposób analogiczny do akwizycji J1. Mogą przy tym występować rozdzielnymi lub wymieszani przekazicieli J1 i J2. W pierwszym wypadku tylko osoby ze zbioru O1 pełnią rolę pośredników J1, a osoby ze zbioru O2 tylko pośredników J2. W drugim zbiorze O1 i O2 przecinają się lub nawet pokrywają albo wzajemnie zawierają. Zdarza się na przykład, że dziecko przyswaja sobie J1 od matki, a J2 od ojca. Taką sytuację opisał już na początku naszego wieku L. Ronjat (1913; por. także Porsohej 1975). Często role bywały też w ten sposób podzielone, że J1 dziecko przyswajało sobie od rodziców, a J2 od piastunki-guwernantki.

Całkiem od początku równoczesne przyswajanie sobie bilingwizmu nie jest jednak sposobem najczęstszym. Przeważnie mamy do czynienia z następczą akwizycją J1 oraz J2. Jakość nabytego bilingwizmu zależy jednak nie tylko od parametru wieku, w którym dokonywała się akwizycja J0, albo mówiąc inaczej od dystansu czasowego między akwizycją J1 oraz J2, ale także od tego, czy akwizycja J2 dokonywała się w warunkach naturalnych, tzn. poprzez normalne uczestnictwo we wspólnocie komunikacyjnej posługującej się J2 – czy też w warunkach nienaturalnych (sztucznych), tzn. szkolnych – rozumianych szeroko, a więc obejmujących także np. kursy językowe. Skrzyżowanie tych kryteriów prowadzi do wyróżnienia bardzo wielu mniej lub bardziej odmiennych sytuacji. Chcąc jednak uzyskać jakiś przejrzysty obraz analizowanej tu rzeczywistości, trzeba skwantyzować te w gruncie rzeczy całkiem kontynuatywne kryteria.

2.3.1.

Jeżeli chodzi o parametr wieku, to jego kwantyzację przedstawiłem w tabelach powyżej. Następne kryterium tylko pozornie nie przedstawia większych trudności, albowiem zwykle sprowadza się je do alternatywy „naturalny lub szkolny (sztuczny) sposób przyswajania sobie J₂”. Tymczasem sposób naturalny i szkolny mogą być ze sobą sprzężone i to bądź w ten sposób, że szkolny wyprzedza naturalny, bądź w ten, że naturalny wyprzedza szkolny. Ostatecznie wypada zatem wyróżnić następujące kryteria warunków akwizycji językowej z tego punktu widzenia:

- a – naturalne,
- a/b – naturalne (szkolne),
- b – szkolne,
- b/c – szkolne (naturalne).

2.3.2.

Następne kryterium dotyczy otoczenia, w jakim dokonywała się akwizycja i J2. Z tego punktu widzenia należy wyróżnić przede wszystkim następujące sytuacje:

- á – akwizycja J1 i J2 na obszarze wspólnoty J1,
- β – akwizycja J1 i J2 na obszarze wspólnoty J2,
- γ – akwizycja J1 na obszarze wspólnoty J1, a J2 na obszarze wspólnoty J2,
- δ – akwizycja J1 i J2 na obszarze historycznie bilingwalnym J1, J2.

I tu są oczywiście możliwe sytuacje przejściowe, wynikające np. z tego, że akwizycja J1 dokonywała się najpierw na obszarze wspólnoty J1, a następnie na obszarze wspólnoty J2. Podobnie akwizycja J2 może się dokonywać początkowo na obszarze

wspólnoty J1, a następnie na obszarze wspólnoty J2. By jednak nadmiernie nie komplikować spraw, w dalszych rozważaniach nie będę uwzględniał sytuacji wynikających z tego rodzaju skrzyżowań.

2.3.3.

W związku z warunkami przyswajania sobie J2 wyróżnić trzeba jeszcze jedno przynajmniej kryterium, które sprowadza się do pytania o to, czy dana osoba lub grupa osób przyswajała sobie J1 i J2 z własnej inicjatywy dobrowolnie, czy też pod przymusem. Jeśli chodzi o okres „najwcześniejszego dzieciństwa”, to stawianie tego rodzaju pytania w stosunku do niemowlęcia czy dziecka nie ma żadnego sensu. Można jednak w odniesieniu do tego okresu jak również do okresu całego dzieciństwa w miejsce woli dziecka podstawić wolę rodziców. W takim razie przymus lub dobrowolność można mierzyć z punktu widzenia woli dziecka i rodziców.

Obowiązkowa nauka szkolna jest z samej definicji przymusem z punktu widzenia podlegających jej subiektów. Powstaje jednak pytanie, czy przymus ten jest zgodny z intencją rodziców dziecka, czy nie, następnie czy został on nałożony w wyniku decyzji „ojczystej” wspólnoty językowej, czy też wspólnoty językowej „obcej” i wreszcie, czy przymus ten wynika z wyraźnych decyzji administracyjnych lub też, czy jest pośrednim skutkiem presji egzystencjalnej polegającej na tym, iż np. dla osiągnięcia wyższej stopy życiowej konieczne jest opanowanie określonego języka obcego, niezależnie od tego czy się go lubi, czy nie. Nie znający języka owej obcej wspólnoty mogą być przez tę wspólnotę dyskryminowani egzystencjalnie. W tej sytuacji przymusowego przyswajania sobie danego języka ważne jest ponadto i to, czy podejmowane są próby wyjaśnienia motywów decyzji o przymuszaniu do nauki, a więc próby przekonania uczących się o celowości ich działania, celowości uzasadniającej się ich interesem.

Mówiąc o przymusie, trzeba jednocześnie chociażby wspomnieć o zakazie jako odwrotności przymusu. Często bywało w historii przecież i tak, że przymusowej nauce jednego Języka towarzyszył zakaz uczenia się drugiego, którym zwykle był język ojczysty. Można zatem mówić także o dochodzeniu do bilingwizmu w warunkach zakazu nauczania i posługiwania się J1.

2.3.4.

Przedstawione tu kryteria można połączyć w całość za pomocą następującego schematu:



Schemat 1.

Przedstawione w schemacie warunki można jednocześnie zinterpretować jako przyczyny bilingwizacji. Bilingwizacja może się zatem dokonywać pod przymusem (administracyjnym lub egzystencjalnym) albo w wyniku dobrowolnie podjętych decyzji.

Przedstawiony schemat nie uwzględnia kryterium polegającego na wyjaśnianiu decyzji. W tym wypadku chodzi bowiem o sprawę bardzo specyficzną, polegającą na ujawnianiu lub fałszowaniu intencji podejmującego decyzję. Uznanie argumentów strony wyjaśniającej prowadzi jednak w obu wypadkach do przekształcenia działania o charakterze przymusowym w działanie o charakterze dobrowolnym.

Ponadto w schemacie tym nie jest uwzględnione wspomniane na końcu kryterium zakazu. Zakaz nauczania jest bowiem sprzężony z nakazem, czyli przymusem do nauczania J1. A taka sytuacja jest już w schemacie uwzględniona.

2.4.

W jakim stopniu oba języki zostały opanowane? Formułując odpowiedź na to pytanie, trzeba, jak sądzę, wyróżnić najpierw trzy następujące sytuacje:

1. Oba języki, a więc zarówno J1, jak i J2, zostały opanowane w takim stopniu, w jakim opanowują je społecznie ekwiwalentni monolingwalni nosiciele J1 oraz J2.
2. Tylko jeden z języków, czyli J1, został opanowany w stopniu takim, w jakim opanowują go społecznie ekwiwalentni jego monolingwalni nosiciele, drugi natomiast, czyli J2, w stopniu słabszym. Indeksy 1, 2 nie oznaczają w tym wypadku kolejności przyswajania sobie języków.
3. Ani J1, ani J2 nie został opanowany w stopniu takim, w jakim opanowują go społecznie ekwiwalentni jego monolingwalni nosiciele.

Stwierdzenia te wymagają pewnego komentarza jeżeli ktoś opanował J1 i J2 w stopniu (1), to powiemy, że jest on ambilingwalny. W takim ujęciu ambilingwizm nie zakłada tzw. pełnego opanowania obu języków, chociaż zwykle warunek ten jest

traktowany jako *sine qua non* ambilingwizmu. Uważam jednak, że jest to założenie niesłuszne. J1 i J2 mogą się bowiem różnić poziomem rozwoju. Może np. istnieć sytuacja taka, że tylko jeden z języków ma pismo, lub, że dla jednego z języków nie istnieje ani standardowa forma mówiona, ani pisana. Mówienie o pełnym opanowaniu obu języków jest w takim wypadku bez sensu, a w każdym bądź razie co innego znacząłoby w takim wypadku „pełne opanowanie J1”, a co innego „pełne opanowanie J2”.

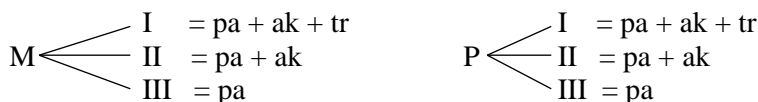
Aby usunąć te trudności, nie wystarczy podstawić w miejsce formuły „pełne opanowanie języka (języków), nieco dłuższej frazy „opanowanie w takim stopniu języka (języków), w jakim opanowują go/ je mówcy rodowici”, jak to proponował np. L. Bloomfield, a w ślad za nim również wielu innych autorów. Sądzę, iż konieczne jest tu dodanie dwóch specyfikacji. Najpierw trzeba mianowicie dodać, że chodzi tu o umiejętności „rodowitych mówców monolingwalnych”. Porównywanie bilingwizmu danej osoby lub grupy z umiejętnościami językowymi innych osób lub grup bilingwalnych jest bowiem dopuszczalne, ale nie jest miarodajne przy rozstrzyganiu o ambilingwizmie. Następnie trzeba jeszcze dodać, co jest o wiele bardziej ważne, że chodzi o „społecznie ekwiwalentnych rodowitych mówców monolingwalnych”. Znaczy to, że bilingwizm przedstawicieli warstwy chłopskiej możemy porównywać jedynie z monolingwizmem przedstawicieli analogicznej warstwy, bilingwizm robotnika z monolingwizmem robotników, bilingwizm osoby wykształconej z monolingwizmem osób wykształconych itd. Tylko w płaszczyźnie takich porównań możemy ustalać, czy w danym wypadku zachodzi ambilingwizm, czy też nie. Wydaje się, że dotychczasowe definicje bilingwizmu w ogóle, jak i ambilingwizmu były za bardzo ukierunkowane na umiejętności językowe warstwy inteligenckiej, chociaż odwoływały się wielokrotnie do warunków „naturalnych”.

Z przedstawionych rozważań wynika, że o ambilingwizmie można mówić wtedy, gdy np. J1 jest dialektem (por. niżej), a J2 standardową (literacką) formą języka, jak również wtedy, gdy zarówno J1 jak i J2 są dialektami. W pierwszym wypadku będziemy jednak mówić o ambilingwizmie zróżnicowanym w przeciwieństwie do ambilingwizmu wyrównanego, o którym będziemy mówili wtedy, gdy J1 i J2 należą do tej samej płaszczyzny diastratalnej lub diatopieznej, a więc kiedy oba są bądź językami literackimi, bądź dialektami czy socjolektami.

O pełnym opanowaniu J1 i J2 można mówić tylko wtedy, gdy zostały one opanowane we wszystkich istniejących postaciach, w więc mownej (fonicznej) i pisanej (graficznej). Znaczy to, że rozróżniać trzeba między oceną dokonywaną z punktu widzenia kompletnego modelu języka obejmującego zarówno tzw. kod foniczny, jak i kod graficzny oraz ocenę dokonywaną z punktu widzenia konkretnego języka (dialektu, socjolektu), który może np. istnieć wyłącznie w postaci kodu fonicznego. W wypadku języków naturalnych nie zachodzi odwrotna sytuacja.

W wypadku języka literackiego stwierdzenie, że został on w pełni opanowany, znaczy zatem tyle, że został on opanowany w mowie i piśmie i to zarówno pasywnie, jak i aktywnie. Dla dialektów nie postaci pisanych znaczy to natomiast ich pasywne i aktywne opanowanie jedynie w mowie. Jeżeli jednak weźmie się ponadto pod uwagę sprawność translatoryczną, to w pewnych wypadkach należałoby mówić o „więcej

niż pełnym” opanowaniu danych języków. Wydaje się zatem, że lepiej w ogóle zrezygnować w tym wypadku z nazwy „pełny”, a dające się tu wyróżnić trzy stopnie oznaczyć np. rzymskimi cyframi X, II, III. Jeżeli przy tym podstawimy „M” w miejsce „mowa, mowny”, a „P” w miejsce „pismo, pisemny” oraz „pa” w miejsce „pasywny”, „ak” w miejsce „aktywny” i „tr” w miejsce „translatoryczny”, to stopnie sprawności językowych możemy scharakteryzować w następujący sposób:



Schemat 1.

Schemat ten wykazuje pełną analogię między sprawnościami mownymi (fonicznymi) i pisemnymi (graficznymi). Pasywne opanowanie sprawności/ kodu) M lub P znaczy tyle co rozumienie mownych lub pisemnych komunikatów wyprodukowanych przez innych użytkowników danego języka, aktywne natomiast tyle, że dana osoba umie sama produkować mowne lub pisemne komunikaty w danym języku, a translatoryczne tyle, że umie tłumaczyć komunikaty w jednym języku na komunikaty w drugim języku.

Sprawności pa, ak i tr mogą być opanowane w różnym stopniu. W gruncie rzeczy mamy tu znowu do czynienia ze zjawiskiem kontynuatywnym, zaczynającym się w punkcie zerowym, ale nie mającym końca. Stan zerowy w zakresie którejś sprawności językowej można zatem łatwo określić; znacznie trudniejsze jest ustalenie pełnego jej opanowania. Stąd niewątpliwie lepsze jest określenie stopnia opanowania poszczególnych sprawności jako zadowolających lub nie, przy czym należałoby określać jednocześnie punkt odniesienia, względem którego stwierdza się stan zadowolający lub niezadowolający. Może to być np. stopień zadowolający z punktu widzenia zrozumienia treści komunikatów mówionych lub pisanych albo z punktu widzenia zrozumiałości komunikatów produkowanych itp. Ważne przy tym jest taicnie określenie typu komunikacji, np. w kategoriach takich, jak „codzienna”, „zawodowa”, „naukowa” itp. Samo odwołanie się w takich wypadkach do globalnego pojęcia „kompetencji językowej” lub „kompetencji komunikacyjnej” nie wystarcza, albowiem powstaje natychmiast pytanie, o jaki fragment tej kompetencji chodzi itd.

Jeżeli chodzi o sprawność translatoryczną, to poza podzieleniem jej na mówieniową (ustną) oraz pisemną trzeba jeszcze dzielić ją w zależności od tego, czy dotyczy ona przekładu komunikatów w J1 na komunikaty w J2, komunikatów w J2 na komunikaty w J1, czy wreszcie jednocześnie zarówno komunikatów w na komunikaty w J2, jak i komunikatów w J2 na komunikaty w J1. Są to jednak sprawy bardziej specyficzne, którymi nie zamierzam się tu zajmować. Tu pragnę jedynie zwrócić uwagę na fakt, że normalny bilingwizm, a nawet ambilingwizm, który jest ograniczony do sprawności pa i ak nie implikuje jeszcze sprawności tr.

Między sprawnościami pa, ak i tr zachodzi wprawdzie relacja natury implikacyjnej, ale tego rodzaju, że jeżeli zachodzi tr, to jednocześnie zachodzi pa i ak, a jeżeli zachodzi ak, to jednocześnie zachodzi pa. Nie zachodzi natomiast relacja odwrotna.

Implikacja taka dotyczy w równej mierze płaszczyzny M co i płaszczyzny P. Często zakłada się także relację implikacji między P i M, taką mianowicie, że jeśli zachodzi P, to zachodzi M. Implikacja ta jest Jednak prawdziwa jedynie dla bilingwizmu „naturalnego”, ale nie musi być prawdziwa dla bilingwizmu „szkolnego” w warunkach „nienaturalnych”.

2.5.

Jaki jest status obu języków J1 i J2? Właściwie odpowiedź na to pytanie jest już w dużej mierze, przynajmniej pośrednio, zawarta w przedstawionych dotąd stwierdzeniach. Trzeba jednak tę odpowiedź sformułować w sposób zwarty i wyraźny. Trzeba także uporządkować stosowaną wyżej terminologię.

Jak już stwierdziłem, zjawiska bilingwizmu nie można ograniczać do tzw. literackiej płaszczyzny. W kontakt bilingwalny może wchodzić każdy, zarówno diastryalny, jak i diatopiczny wariant jakiegoś języka. Tu ograniczymy się do wyróżnienia jedynie następujących wariantów (postaci) istnienia języka:

JN = nacjolekt, czyli Język narodowy albo narodu; jest to standaryzowana po-naddialektalna i ponadsocjolektalna postać danego języka. Ważne jest odróżnienie trzech następujących wariantów nacjolektu;

JN-SL = sceniczno-literacka postać nacjolektu; jest to najwyższa hierarchicznie postać nacjolektu powstała w wyniku zabiegów wyrównawczych, standaryzacyjnych i normatywnych oraz artystycznych;

JN-P = potoczna postać nacjolektu; w odróżnieniu od JN-SL może wykazywać drobne rozchwianie regionalne;

JN-S = socjolekt, czyli odmiana danego języka specyficzna dla określonej grupy społecznej lub zawodowej (język fachowy); w stosunku do nacjolektów są socjolekty zwykle tworamami wtórnymi; socjolekty mogą bazować na potocznych wariantach nacjolektu;

JD = dialekt, czyli geograficzna odmiana danego języka; dialekty są w stosunku do nacjolektów tworamami prymarnymi; dialekty są ponadto w stosunku do nacjolektów tworamami naturalnymi, tzn. powstałymi bez świadomej naukowej lub artystycznej interwencji człowieka;

JI = idiolekty, czyli indywidualne odmiany danego języka.

Pojęcia bilingwizmu nie można zatem chociażby z tego względu ograniczać do JN, a w szczególności do JN-SL, ponieważ jest to jedynie pewien szczegółowy wariant istnienia języka, wariant ponadto wtórny. Jest wiele wspólnot językowych, które dotychczas wariantu tego nie wytworzyły. A ich języki są przecież tym niemniej zdolne do wchodzenia w kontakty bilingwalne.

Już H. Paul (1920: 134 i n.) mówił o bilingwizmie polegającym na opanowaniu przez daną osobę JD oraz JN tego samego języka; „Für die Gegenwart kann man sagen, dass fast jeder einzelne im Lauf der Zeit zweisprachig, ja mitunter dreisprachig wird, indem er zu der natürlichen Sprache, die er sich in der Kindheit erworben hat, eine der gemeinsprachlichen Norm näher stehende erlernt”. Wielu innych autorów jest podobnego zdania, np. A. Schmitt (1931), A. Weiss (1959), U. Weinreich (1953), E. Haugen (1956), E. Skala (1965).

Mówiąc o bilingwizmie, czyli o opanowaniu dwóch języków J1 i J2, należy zatem najpierw ustalić, jakie postaci danych języków subsumujemy pod symbolami J1 i J2. Pomijając wewnętrzne zróżnicowanie nacjelektów, można ogólnie ustalić następujące typy bilingwizmu z punktu widzenia statusu języków wchodzących w kontakt:

- (1) J1N – J2N = dwa warianty nacjelektalne dwóch różnych języków,
- (2) J1N – J2D = wariant nacjelektalny i dialektalny tego samego języka,
- (3) J1D – J2D = dwa warianty dialektalne dwóch różnych języków,
- (4) J1D – J2D = dwa warianty dialektalne tego samego języka.

Zarówno JN, jak i JD wchodząc w kontakt bilingwalny, są realizowane jako odpowiednie idiolekty osób bilingwalnych. Badając bilingwizm indywidualnej osoby, badamy jej idiolekty J1I oraz J2I, które mogą reprezentować bądź JN bądź JD lub stanowić mieszanie JN i JD. JN można rozważać jako postać idealną (preskryptywną), jak i jako postać zrealizowaną. Realizacja JN jest podobnie jak JD wypadkową grupy (zbioru) JI.

Następne kryterium podziału języków wchodzących w kontakt lub znajdujących się w kontakcie bilingwalnym wynika z podziału stosunków między J1 i J2 na równorzędne oraz podrzędne. W sytuacji podrzędności można zatem wyróżnić język dominujący oraz język podporządkowany. Ocena tego rodzaju zależności mogących zachodzić między J1 oraz J2 może jednak mieć różne źródła.

Może ona mianowicie wynikać z:

- a) obiektywnych możliwości funkcyjnych danego języka w ogóle lub jego określonego wariantu realizacyjnego;
- b) z subiektywnej oceny danego języka dokonanej
 - ba) bądź przez indywidualnego nosiciela bilingwizmu
 - bb) bądź przez wspólnotę językową
 - bb1) J1 w stosunku do J1 lub
 - bb2) J1 w stosunku do J2 i odwrotnie.

Układ równorzędności może zachodzić jedynie między dwoma równorzędnymi wariantami realizacyjnymi języków, a więc między dwoma JN lub JD. W układach składających się z różnorodnych wariantów zachodzi natomiast z reguły stosunek pod- lub nadrzędności (dominacji). JD nie są bowiem przygotowane np. do uprawiania w nich subtelnych dyskusji filozoficznych, a nawet językoznawczych. JD stoją w stosunku do JN w relacji podrzędności zwykle jednocześnie ze względu na a) oraz na b), czyli zarówno ze względów obiektywnych, jak i subiektywnych. Całkiem subiektywne oceny zależności zachodzą zwykle w układzie 4), tzn. J1D1 – J1D2. Mamy tu przeważnie do czynienia z ocenami w rodzaju bb2. W układach J1N – J2N oraz J1D – J2D mogą natomiast zachodzić zarówno wartościowania równorzędne, jak i podrzędne. Subiektywne wartościowania, zwłaszcza typu bb2, mogą być przy tym motywowane np. świadomością kulturową, ekonomiczną albo intencjami politycznymi.

Wprowadzone tu rozróżnienia i ustalenia pozwalają wyjaśnić liczne konflikty pojawiające się w społeczeństwach bilingwalnych. Ocena podrzędności albo dominacji dokonana przez jedną wspólnotę względem języka drugiej może być np. tendencyjna, może być narzucona itd. Dominacja nad J2 może prowadzić do chęci zdominowania

wspólnoty J2 przez J1 itd. Ocena stosunków interlingwalnych może być przenoszona na ocenę stosunków interspołecznych. Ocena stosunków zachodzących między określonymi wariantami realizacyjnymi dwóch języków może być źródłem mylnej generalizacji stosunków między J1 i J2 w ogóle. Tak np. ocena stosunków zachodzących w bilingwalnym układzie J1N – J2D może być mylnie interpretowana jako ocena realizacji J1N – J2N. Jest to wypadek bardzo częsty w sytuacjach wynikających z migracji grup społecznych znajdujących jedynie formy dialektalne J1 i zderzających się bezpośrednio z nacjelektalnymi formami J2 lub ocenianymi z pozycji nacjelektalnych J2.

W świetle powyższych rozważań wydaje się, że nie można poprzestać jedynie na rozróżnieniu bilingwizmu równorzędnego oraz podporządkowanego, który Ch. Fergusson (1959) nazwał diglossią. Jak się bowiem okazuje, diglossią może mieć różny charakter. Może ona zachodzić między dwoma nacjelektami, dwoma dialektami, a także między nacjelektami i dialektami. Ponadto zarówno bilingwizm równorzędny, jak i diglossią są sprawą oceny, która może wynikać bądź z warunków obiektywnych, bądź ze źródeł subiektywnych.

2.6.

W jaki sposób jest uwarunkowane komunikacyjne funkcjonowanie J1 i J2? Posługiwanie się J1 lub J2 przez daną jednostkę lub daną społeczność bilingwalną zależy od warunków przedstawionych w poprzednich paragrafach niniejszego artykułu, a w szczególności w 2.4. i 2.5., czyli od stopnia opanowania danego języka albo jego wariantu realizacyjnego oraz od tego, czy między J1 i J2 zachodzą stosunki równorzędności czy też podrzędności.

Przy rozważaniu tego zagadnienia trzeba jednak ponadto uwzględnić jeszcze inne kryteria, np. to, czy dana jednostka bilingwalna żyje we wspólnocie bilingwalnej czy też monolingwalnej. Jeżeli dana jednostka żyje i komunikuje się we wspólnocie bilingwalnej, to zachodzi sytuacja bezpośredniego kontaktu bilingwalnego, jeżeli natomiast dana jednostka żyje we wspólnocie monolingwalnej, to zachodzi sytuacja dystansowego kontaktu bilingwalnego.

Dystansowy kontakt bilingwalny dotyczy wyłącznie indywidualów, czyli bilingwizmu indywidualnego. Dana jednostka żyjąc we wspólnocie monolingwalnej może komunikować się jedynie za pomocą jednego języka, tzn. języka owej wspólnoty. Drugi język stanowi w tym wypadku jedynie potencjalny środek komunikacji.

Bezpośredni kontakt bilingwalny jest skorelowany z bilingwizmem społecznym (grupowym), który zachodzi wtedy, gdy więcej jednostek bilingwalnych żyje we wspólnocie komunikacyjnej. W zakresie bilingwizmu społecznego można przy tym wyróżnić kilka sytuacji: społeczny bilingwizm stały i społeczny bilingwizm przypadkowy (doraźny). W obrębie społecznego bilingwizmu stałego można dalej wyróżnić: społeczny bilingwizm stały historyczny i społeczny bilingwizm stały migracyjny.

„Historyczny” znaczy tu tyle, co „zastany” przez rodzące się dziecko lub przez przybyłego człowieka, a „migracyjny” tyle, co „powstały na skutek migracji danych ludzi”. Społeczny bilingwizm przypadkowy może być skutkiem bardzo różnych przyczyn, np. turystyki, odwiedzin, wyjazdów służbowych. Również czas jego trwania

może być różny, toteż nie warto go w ogóle klasyfikować.

W ramach społecznego bilingwizmu trzeba ponadto wyróżnić następujące sytuacje:

- a) wszyscy członkowie wspólnoty, dla której J1 jest językiem prymarnym (ojczystym), znają także język wspólnoty J2, która nie zna J1;
- b) członkowie wspólnoty znają J2 oraz członkowie wspólnoty J2 znają J1;
- c) tylko jedna osoba zna J2, a pozostali członkowie J1 i J2 są monolingwalni.

W sytuacji c) rozdział funkcyjny między J1 i J2 jest oczywisty: dana jednostka bilingwalna będzie się posługiwała w komunikacji ze wspólnotą J1 językiem J1, a ze wspólnotą J2 językiem J2. W sytuacji a) członkowie wspólnoty J1 w komunikacji z członkami wspólnoty J2 będą się posługiwali językiem J2, natomiast w komunikacji z innymi członkami wspólnoty J1 mogą się posługiwać bądź językiem J1, bądź J2. W sytuacji a) będziemy mówili o unilateralnym bilingwizmie, a w sytuacji b) o bilateralnym bilingwizmie. Bilateralny bilingwizm stwarza możliwość całkiem dowolnego wyboru J1 lub J2 jako środka komunikacji. Szczególny wypadek zachodzi tu jednak wtedy, gdy członkowie wspólnoty J1 opanowali J2 tylko w zakresie pasywnym oraz członkowie wspólnoty J2 tylko w tym samym zakresie J1. Komunikacja w takim wypadku może dochodzić w ten sposób, iż członkowie wspólnoty posługują się aktywnie J1 i pasywnie J2, a członkowie wspólnoty J2 aktywnie J2 i pasywnie J1.

W szczególności w sytuacji a) można wyróżnić dwa następujące sposoby używania J1 i J2, a mianowicie: i) mieszany oraz ii) uporządkowany (alternatywny). O uporządkowanym bilingwizmie zwykle mówi się wtedy, gdy dana osoba lub grupa bilingwalna posługuje się J1 i J2 w sytuacjach alternatywnie rozdzielnych, a więc np. używa w kręgu rodzinnym, a w urzędzie J2 lub w rozmowach potocznych J1, a w sytuacjach oficjalnych J2 lub w komunikacji z członkami własnej wspólnoty językowej J1 a z członkami wspólnoty obcej J2.

Ogólnie bilingwizm może być uporządkowany w zależności od tego, z kim się rozmawia (ii1), o czym się rozmawia (ii2) i w jakiej sytuacji się rozmawia (ii3); ii1 to uporządkowanie odbiorowe, a ii2 przedmiotowe, a ii3 stylistyczne.

Poza wyróżnionymi sytuacjami a), b) i c) należałoby wyróżnić jeszcze sytuację d), która powstaje wtedy, gdy np. na skutek migracji dochodzi do zderzenia dwóch wspólnot językowych J1 i J2, których członkowie są wyłącznie monolingwalni. Jest w takich sytuacjach ciekawe, która wspólnota przejmuje język której. Bywa czasem tak, że wspólnota przybyszy przejmuje język wspólnoty autochtonów, ale bywają też często wypadki odwrotne.

2.7.

W jakim stopniu bilingwizacja jest powiązana z biculturalacją? Akulturacja jest przyswajaniem sobie kultury, w szczególności kultury „obcej”, tzn. kultury reprezentowanej przez wspólnotę języka obcego. W analogii do bilingwizacji można mówić także o biculturalacji. Bilingwizacja prowadzi do bilingwizmu, a biculturalacja do biculturalizmu. W wyniku bilingwizacji dana osoba lub dana grupa zdobywa podwójną kompetencję językową, tzn. kompetencję w zakresie J1 i J2. Poszczególne osoby, a także poszczególne grupy mogą przy tym, jak pokazałem w paragrafie 2.4., opanować J1

oraz J2 w różnym stopniu, czyli może osiągnąć kompetencję różnego stopnia w zakresie J1 i J2. W wyniku biculturalacji dana osoba lub dana grupa zdobywa kompetencję kulturową. Do zakresu tej kompetencji należą także tzw. zachowania językowe, np. przywitania, pożegnania, sposoby pytania itd.

Podobnie jak w odniesieniu do kompetencji językowej, tak i w odniesieniu do kompetencji kulturowej można wyróżnić wiele stopni. Przede wszystkim warto jednak wyróżnić pasywną i aktywną kompetencję kulturową. Aktywna kompetencja kulturowa implikuje przy tym pasywną kompetencję kulturową; odwrotna relacja nie zachodzi.

Zarówno kompetencja językowa, jak kompetencja kulturowa składają się z części nawykowej oraz z wiedzy. Wyznaczenie granicy między tymi częściami nie jest jednak sprawą prostą. Ale nie będę się tu tym zajmował. Dodam jedynie, że wiedza wchodząca w skład kultury obejmuje nie tylko wiedzę o zachowaniach ludzkich, ale także wiedzę o rzeczach, o świecie, albo może lepiej o sposobach widzenia rzeczy czy świata („Weltanschauung”).

Połączenie kompetencji językowej oraz kompetencji kulturowej daje kompetencję komunikacyjną. Skoro dana osoba lub dana grupa może osiągnąć różny stopień opanowanej kompetencji językowej i kompetencji kulturowej, to oczywiście może również w różnym stopniu wykazywać kompetencję komunikacyjną. Kompetencja komunikacyjna może zatem przebiegać dowolnie kwantyfikowaną skalę od stanu zerowego do stanu osiąganego przez mówców rodowitych.

Osiągnięcie stanu, który wielu autorów nazywało „pełnym bilingwizmem”, wymaga nabycia nie tylko „pełnej” kompetencji językowej w zakresie J1 i J2, ale także „pełnej” kompetencji kulturowej reprezentantów wspólnoty J1 i J2. Jest to stan bardzo rzadko spotykany. I dlatego sprowadzenie pojęcia bilingwizmu do „pełnego” bilingwizmu nie ma sensu również z tego punktu widzenia.

Kompetencje językowa i kulturowa w sytuacji bilingwalnej mogą się ze sobą krzyżować. Wyróżnić warto przede wszystkim dwie następujące możliwości:

- 1) dana osoba jest bilingwalna i biculturalna, a więc opanowała $(J1 + J2) + (K1 + K2)$,
- 2) dana osoba jest bilingwalna, ale monokulturalna, a więc opanowała $(J1 + J2) + (K1)$ lub $(K2)$.

Dodać trzeba, że zarówno kompetencja językowa, jak i kompetencja kulturowa mogą być przy tym opanowane w różnym stopniu, tzn. te w 1) wypadku J1 i mogą być opanowane „w pełni”, a J2 i K2 tylko częściowo, albo J2 lepiej, a K2 gorzej itd.

3.

Przechodząc do przedstawienia zagadnień związanych z bilingwizmem i mających glottodydaktyczną relewancję pragnę zaznaczyć, że ograniczę się tu jedynie do zasygnalizowania niektórych problemów. Są to zagadnienia tego rodzaju, że każde z nich może stanowić przedmiot osobnego studium. Niektóre z tych spraw są dokładniej przedstawione w artykule W. Woźniakowskiego (1981). Podejmę tu kolejno następujące problemy:

1. Bilingwizm a rozwój osobowości, w szczególności inteligencji dziecka.
2. Optymalny wiek dla bilingwizacji.
3. Rozdzielne i mieszane magazynowanie bilingwizmu w mózgu.
4. Cele bilingwizacji szkolnej.

3.1.

Bilingwizm a rozwój osobowości, w szczególności inteligencji dziecka. Wydawać by się mogło, że nie ulega wątpliwości, iż bilingwizm jest zjawiskiem ze wszech miar pożądanym, że należy go oceniać jako zjawisko pozytywne. Na ogół tak zresztą jest, o czym świadczą wysiłki podejmowane w różnych systemach oświatowych na rzecz nauki. Mało kto wątpi w słuszność twierdzenia, że ile ktoś zna języków, tyle ma kluczy do otwierania drzwi prowadzących do wnętrza innych narodów, do wnętrza magazynów zebranych przez nie informacji. Tym niemniej, w szczególności w latach dwudziestych i trzydziestych tego wieku, pojawił się szereg publikacji, które poddały w wątpliwość pozytywne wartości bilingwizmu i stworzyły problem tzw. niebezpieczeństwa bilingwizmu (por. np. L. Weisgerber 1933, 1966; G. Schmidt-Rohr 1933; D.J. Sear/ F. Smith/ J. Hughes 1924; Kongres 1928). Zastrzegano się wprawdzie, że chodzi przy tym nie tyle o bilingwizm szkolny, ile o naturalny, jednak problem ten nabrał charakteru generalnego. Owo „niebezpieczeństwo bilingwizmu” oparte jest przede wszystkim na trzech następujących tezach:

- 1) Bilingwizm, a zwłaszcza bilingwizm wczesny, ma szkodliwy wpływ na rozwój inteligencji i w ogóle osobowości człowieka (zob. np. E. Blocher 1909; J. Epstein 1915; D.J. Sear/ F. Smith/ J. Hughes 1924; L. Weisgerber 1905).
- 2) Bilingwizacja, a zwłaszcza bilingwizacja masowa niekontrolowana, prowadzi do „pomieszania języków” (L. Weisgerber 1965: 78) podsumował tę tezę następująco: „Aus diesem Durcheinander werden Schäden verschiedenen Grades sichtbar: nicht nur Vermischung in Wortschatz und Wendungen, sondern allgemeine Abwärtsentwicklung, Verlust des Gefühls für die Eigenarten, erst recht die Feinheiten jeder Sprache; dass in solchen Sprachmischungen gerade die grössten Ausdrücke Aussicht auf grösste Verbreitung haben, dass das gesamte Sprachniveau für beide Sprachen sinkt”. G. Reynold (1928) poszedł jeszcze dalej i sugerował, że bilingwizm naturalny prowadzi do „confusion de langues”, a to do „corruption du langage”, a to znowu do „corruption des moeurs” oraz do obniżenia precyzji zarówno w myśleniu, jak i w działaniu.
- 3) Bilingwizacja, a zwłaszcza bilingwizacja przymusowa, prowadzi do „walki” językowej” („Sprachenkampf”, por. L. Weisgerber 1965: 79 i n.), które rozgorzały szczególnie w okresie międzywojennym.

Przechodząc do oceny kwestii „szkodliwości bilingwizmu”, trzeba najpierw stwierdzić, że wypowiedzi wymienionych wyżej autorów nie były na ogół oparte na gruntownych studiach empirycznych, lecz raczej na dość ogólnikowych obserwacjach. Ponadto wypowiedzi te miały charakter bardzo tendencyjny, albowiem były one powiązane z problemami walki o swobodę oraz emancypację społeczną i narodową, z problemami polityki narodowościowej itd. (por. np. A. Weiss 1959: 12 i n.)

Tendencyjność ta jest widoczna na przykładzie L. Weisgerbera, który nawet w 1965 roku pominął milczeniem badania zaprzeczające jego tezę, a pozytywną ocenę bilingwizmu przedstawioną przez U. Weinreicha (1953) i E. Haugena (1956) „załatwił” komentarzem, że inne okoliczności zachodzą w Ameryce, a inne w Europie. Czyżby miało to zarazem znaczyć, że inny proces rozwoju inteligencji zachodzi u Europejczyków, a inny u Amerykanów? Co w takim razie z Europejczykami, którzy przenieśli się do Ameryki? Przecież większość Amerykanów wywodzi się z europejskiego źródła.

3.1.1.

Jeżeli chodzi o punkt 1), to już H. Strecker (1932) przeciwwatawiał się tezie o szkodliwości bilingwizmu dla rozwoju inteligencji ludzkiej. Również badania S. Arseniana (1937) przeprowadzone na ogromnej próbie, bo obejmującej aż trzy tysiące dwujęzycznych dzieci z Nowego Jorku, nie wykazały negatywnego związku między bilingwizmem i inteligencją. Wyniki te zostały potwierdzone przez wielu innych badaczy (zob. U. Weinreich 1953 i E. Haugen 1956). D. Porsche (1975) ma rację, że nikt dziś nie bierze już poważnie publikacji w rodzaju ogłoszonych przez G. Schmidt-Robra lub L. Weisgerbera, które, jak to określili M. De Greve i F van Passai (1970: 131) były „dictés par l'idéologie de l'époque et non par un souci d'objectivité” (por. też J. Fishman 1971: 313) chociaż znamienne jest tu wystąpienie L. Weisgerbera z roku 1965.

Co się natomiast tyczy wyników przeprowadzonych badań empirycznych, które wskazywały na istnienie negatywnego związku między bilingwizmem a inteligencją, to nowsze badania ujawniły, że źródłem pojawiania się niekiedy tego rodzaju negatywnej korelacji nie jest bilingwizm, lecz okoliczności towarzyszące jego powstawaniu lub istnieniu. D. Porsche (1975: 181) tak napisał w tej sprawie:

Dass unter ungünstigen Bedingungen eine zweisprachige Entwicklung manchmal weniger glatt abläuft, ist nicht erstaunlich. Schuld daran sind eben die Bedingungen und nicht etwa eine allgemeine Unmöglichkeit oder Abträglichkeit der zweisprachigen Erziehung. Solche ungünstigen Bedingungen können viele Formen annehmen, z.B.:

- dass das Kind zu einer benachteiligten Gruppe oder Schicht gehört, was bekanntlich auch die Sprachentwicklung von einsprachigen Kindern beeinflusst;
- dass mit einer der zu erlernenden Sprachen rassische oder nationale Vorurteile verknüpft sind;
- dass in einer bestimmten Gesellschaft die Zweisprachigkeit überhaupt verpönt ist, wie etwa in den USA;
- dass in einem bestimmten Gebiet zwei Bevölkerungsgruppen, die sich eben in der Sprache unterscheiden, feindlich gegenüberstehen, wie etwa in Belgien, Süd-Afrika und Indien.

Jest zatem prawdą, iż dzieci bilingwalne są czasem upośledzone w stosunku do współzyczących z nimi dzieci monolingwalnych, ale źródłem tego upośledzenia zwykle nie jest bilingwizm jako taki, lecz stosunki społeczne, polityczne itd., w których wypadło żyć dzieciom bilingwalnym. Pochodzenie społeczne, status materialny, dyskryminacja, uprzedzenia, oto przykłady czynników, które mogą mieć ogromny wpływ

na wyniki testów w zakresie rozwoju językowego. Najnowsze badania empiryczne uwzględniające owe zależności socjoekonomiczne nie tylko nie potwierdzają negatywnej korelacji między bilingwizmem i inteligencją, ale wręcz wskazują w tym związku na istnienie korelacji pozytywnej. E. Peal i W.E. Lambert (1967: 176) napisali:

We attempted to match very carefully the students who finally were categorized as bilingual or monolingual. For example, we painstakingly checked on the socioeconomic background of the two groups of students and made sure the bilinguals were really competent in both languages. Our results clearly show that the bilingual students are far superior to monolinguals on both verbal and nonverbal tests of intelligence.

Do podobnych wniosków doszli także między innymi E. Oksaar (1963) i W. Wiczerkowski (1963).

W celu potwierdzenia pozytywnej korelacji między bilingwizmem a inteligencją trzeba by jednak rozstrzygnąć ponadto kwestię, czy przypadkiem nie jest tak, że dzieci inteligentne dochodzą częściej i prędzej do bilingwizmu.

W ostatnich latach podjęto w wielu krajach, a szczególnie w Stanach Zjednoczonych, szeroko zakrojoną akcję przeciw uprzedzeniom w stosunku do bilingwizmu, o których pisze np. J. Fishman (1966). Podkreśla się przy tym, że bilingwizm daje nie tylko korzyści „instrumentalne”, ale także ogromne korzyści „humanistyczne” (por. F. Gucza 1978b). Ludzie znający chociażby jeden obcy język, i to nawet w niewielkim stopniu, potrafią lepiej zrozumieć ludzi innych, a także siebie i swój język. Z punktu widzenia celów humanistycznych nie jest ważne, czy przyswajamy sobie jakiś język „międzynarodowy” („Bildungssprache”), czy całkiem „mały”. Chodzi bowiem o zapoznanie się z inną perspektywą, z inną optyką ludzką. Bilingwizm nie jest zatem przeszkodą, ale warunkiem *sine qua non* pełniejszego rozwoju osobowości człowieka.

3.1.2.

Odnosnie punktu 2, trzeba najpierw stwierdzić, że oskarżanie bilingwizmu o „dewastowanie moralności, jest całkiem absurdalne. Tezy tej nie podjęto w żadnych poważnych badaniach. Jeżeli natomiast chodzi o to, że bilingwizacja powiązana jest ze zjawiskiem interferencji i w rezultacie powoduje zakłócenia (pomieszenie) systemów J1 i J2, to zauważyć wypada, że jest to zjawisko powszechnie znane. O jego związku z rozwojem językowym dziecka D. Porsche (1975S185) słusznie napisał:

Das Zweisprachigkeit und gestörte Sprachentwicklung manchmal zusammen vorkommen, d.h. im selben Kind, wird wohl von niemandem bezweifelt. Um aber zu beweisen, dass diese von jener verursacht wird, müsste man möglichst alle „anderen relevanten Faktoren” kontrollieren. Genau das wurde aber bei vielen Untersuchungen nicht getan.

Jak wiadomo, interferencji można skutecznie przeciwdziałać. Cele takie przyświecają zarówno badaniom kontrastywnym, jak i lapsologicznym.

Chodzi więc o to, aby procesy i skutki naturalnej bilingwizacji w systemie szkolnym korygować, a bilingwizację szkolną właściwie zorganizować, by jej ewentualne

negatywne skutki zminimalizować. Mieszanie się systemów językowych nie jest zjawiskiem, którego nie można uniknąć, a w każdym bądź razie można działanie interferencji zmniejszyć do takiego stopnia, że nie będzie ono „szkodliwe”. Ponadto trzeba w tym związku pamiętać, że przenikanie się wzajemne różnych języków samo w sobie nie jest ani „złe”, ani „dobre”. Kwalifikacje takie nałożyli na nie „puryści” lingwistyczni, czasem w dodatku „puryści” nacjonalistyczni. Historia języków, a w szczególności historia rozwoju ich kompetencji komunikacyjnej pokazuje dobitnie, że przeważnie poprzez przejmowanie i adoptowanie obcych elementów języki jedynie wzbogały się.

3.1.3.

Problem tzw. „walki językowej” D. Porsche (1975: 181) skomentował następująco:

In Europa sind durch die Friedensverträge am Ende des ersten Weltkriegs alte Sprachkonflikte verschärft und neue geschaffen worden; in verschiedenen Gebieten wurden deutschsprechende Gruppen plötzlich von bevorzugten in benachteiligte Minderheiten gewandelt, und die Kinder wurden dazu noch angehalten, in der Schule eine von ihren Eltern als minderwertig empfundene Sprache zu lernen. Deutsche Sprachwissenschaftler, die sich in diesen Jahren an den Verhältnissen in Süd-Tirol, Elsass-Lothringen, Sudetenland, usw., orientierten, empfanden es offenbar als ihre patriotische Pflicht, die ohnehin vorhandenen Ressentiments irgendwie „wissenschaftlich” zu fundieren. Dabei bedienten sie sich einer Theorie, in der der Begriff der Muttersprache eine zentrale Stelle einnimmt.

D. Porsche ograniczył wprawdzie swój komentarz do sytuacji „język niemiecki – inne języki”, ale pomijając ostatnie zdanie, które odnosi się do takich autorów jak L. Weisgerber i G. Schmidt-Rohr, można, moim zdaniem, komentarz ten przenieść także na inne sytuacje.

Nie bilingwizm był źródłem walki, ale przeważnie jego brak, a także brak zrozumienia i dobrej woli ze strony tych, którzy wprowadzali programy bilingwizacji lub je realizowali. Nie ulega wątpliwości, że brutalne przymuszanie do bilingwizacji rodzi w rezultacie emocje i konflikty. Jest jednak niedorzecznością twierdzenie, że źródłem zła jest bilingwizm, albowiem brało się ono z okoliczności towarzyszących bilingwizacji i bilingwizmowi, a przede wszystkim z dyskryminacji języka ojczystego. Złem jest nie bilingwizacja, ale przymusowa monolingwizacja w płaszczyźnie narzuconego języka obcego. A ta wymyślona została jeszcze przed rozpoczęciem drugiej wojny światowej i stosowana była np. przez cesarstwo niemieckie na szeroką skalę w stosunku do licznych mniejszości narodowych, a szczególnie słowiańskich (w ramach programu ich likwidacji) już w XIX wieku, a jeszcze intensywniej przez Niemcy hitlerowskie. Ani Ł. Weisgerber, ani G. Schmidt-Rohr sprawy tej nie podjęli. Ma całkowicie rację A. von Weiss (1959: 23) który napisał:

Dis Zweisprachigkeit ist also kein mit einer besonderen Umwelt verbundener Umstand, der nützt oder schadet, sondern die notwendige Erfüllung einer Forderung, die gestellt wird durch räumlich gebundene Umweltbedingungen, die nun einmal mit dem Dasein des Menschen in diesem Raum gegeben sind.

I to jest najważniejsze. Bilingwizm jest koniecznością, zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i społeczeństwa. Bilingwizm jest międzyludzkiem łącznikiem, jest

międzyludzkiem mostem, a nie rowem. Narzędziem do kopania rowów są natomiast teorie w rodzaju głoszonych przez L. Weisgerbera i G. Schmidt-Rohra. I dlatego trzeba się im przeciwstawiać.

3.2.

Optymalny wiek z punktu widzenia bilingwizacji. Problem ten rozpatrywany jest zwykle niejako na tle dwóch następujących tez o sprzecznych tendencjach.

Według pierwszej proces bilingwizacji należałoby zaczynać jak najwcześniej, nawet od najwcześniejszego dzieciństwa. Mniej więcej do dziesiątego roku życia dzieci mają bowiem zdolność szybkiego i bezwysiłkowego przyswajania sobie nie tylko jednego, ale dwóch, a nawet trzech języków jednocześnie. N. Chomsky (1964: 562 i n.) zauważył: „it is a common observation that a young child of immigrant parents may learn a second language in the streets, with amazing rapidity, and that his speech may be completely fluent and correct to the last allophone, while the subtleties that become second nature to the child may elude his parents despite high motivation and continued practice”. Podobnie napisał W. Penfield (1967: 193): „Before the age of nine to twelve, a child is a specialist in learning to speak. At that age he can learn two or three languages as easily as one”. M. De Greve i F. van Passai (1970: 106) twierdzą, że najszybciej dziecko uczy się języków do piątego roku życia; w okresie od piątego do dziesiątego zdolność ta nie rozwija się już tak szybko, a po dziesiątym roku życia zaczyna spadać. Wielu innych autorów ten stan rzeczy potwierdza.

Według drugiej tezy procesu bilingwizacji nie należy zaczynać zbyt wcześnie, albowiem doprowadziłoby to do pomieszania językowego, mogłoby negatywnie odbić się na rozwoju inteligencji dziecka itd. Jak pokazałem w części 3.1. argumenty dotyczące inteligencji i osobowości są raczej bezpodstawne. Pozostaje natomiast argument o mieszaniu się systemów językowych. Właśnie ze względu na ten argument zwykle opóźnia się rozpoczęcie nauki języka obcego do czasu przyswojenia sobie przez dziecko języka pierwszego (ojczystego), co następuje zdaniem większości autorów, około siódmego do dziesiątego roku życia. Jeżeli zatem przyjęłoby się, że teza, iż w wypadku zbyt wczesnego rozpoczęcia bilingwizacji zachodzi niebezpieczeństwo pomieszania się systemów językowych J1 i J2, jest słuszna, to rozpoczęcie procesu szkolnej bilingwizacji należałoby przenieść na okres mniej więcej po dziesiątym roku życia. Przesunięcie takie byłoby jednak równoznaczne z rozpoczęciem bilingwizacji dopiero w okresie, w którym zaczyna się już proces zaniku szczególnej zdolności dziecka do akwizycji językowej. Oznaczałoby to jednocześnie zgodę na niewykorzystanie tej niezwyklej i jednorazowej szansy w życiu człowieka do przyswojenia sobie języka lub języków obcych w sposób „bezbolesny” i skazanie go na odrabianie tych strat na drodze o wiele bardziej mozolnej i nie dającej mu gwarancji na sukces.

Czy jednak teza o niebezpieczeństwie pomieszania językowego jest rzeczywiście tezą zasługującą na wiarygodność? Wydaje mi się, że tak nie jest. W gruncie rzeczy sprawa ta jest podobna do sprawy, jaka narodziła się wokół tezy o szkodliwości bilingwizmu dla rozwoju inteligencji dziecka. Jest to zakorzeniona opinia, dość powszechnie powtarzana, ale nie jest ona oparta na wynikach poważnych empirycznych badań

skutków wczesnego bilingwizmu z punktu widzenia mieszania się systemów językowych. Są natomiast wiarygodne opisy umiejętności osób bilingwalnych, nie dające żadnych podstaw do wysnuwania tego rodzaju wniosków (np. J. Ronjat 1913; W.J. Leopold 1939, 1949, W.Th. Elwert 1959).

Sprawa pozostaje tu zatem na razie całkiem otwarta. Ale nawet gdyby się okazało, że teza o szkodliwości zbyt wczesnej bilingwizacji jest zasadna i że konieczne jest utrzymanie w rozdzielności systemów J1 i J2, to jut teraz można założyć, iż poprzez właściwe sterowanie procesem bilingwizacji można jego negatywne skutki neutralizować i eliminować. Dowodem tego są np. efekty uzyskane przez zastosowanie w wypadku J. Ronjata metody polegającej na rozdzielaniu językowych ról rodziców; matka zawsze komunikowała się z nim za pośrednictwem języka niemieckiego, a ojciec za pośrednictwem języka francuskiego.

3.3.

Rozdzielne czy mieszane magazynowanie bilingwizmu w mózgu to kwestia, która podobnie jak rozważane w punkcie 2.2. zagadnienie mieszania języków J1 i J2 wymaga pewnego uzupełnienia. Konieczne jest tu bowiem rozróżnienie mieszania J1 i J2 w płaszczyźnie parole (realizacji) oraz w płaszczyźnie langue (kompetencji). Rozróżnienie to pozwala sformułować problem mieszania języków w sposób bardziej szczegółowy, na jego tle można mianowicie zapytać: czy obserwowane w czasie wczesnej bilingwizacji mieszanie J1 i J2 w płaszczyźnie realizacyjnej jest skutkiem pomieszania J1 i J2 na płaszczyźnie systemowej, tzw. langue „zmagazynowanego” w umyśle, czy też nie? Czy J1 i J2 są magazynowane przez osoby podlegające bilingwizacji rozdzielnie, czy też w sposób krzyżujący się, a może nawet mieszany?

Są to problemy bardzo trudne i mało zbadane. Ważna jest przy tym najpierw odpowiedź na drugie pytanie, tzn. czy J1 i J2 w ogóle bywają magazynowane rozdzielnie. Na gruncie tzw. metody audiolingwalnej zakładano nie tylko taką możliwość, ale nawet konieczność dla prawidłowego funkcjonowania i J2. Rozdzielne magazynowanie J1 i J2 było zapewne celem, chociaż może nieświadomym, także zwolenników metody bezpośredniej, którzy podobnie jak wspomniany wyżej J. Ronjat (1909) kładli ogromny nacisk na rozdzielność ról językowych nauczycieli. Nauczyciel języka obcego posługujący się metodą bezpośrednią nie używał języka ojczystego ucznia. „Grał” swą rolę wyłącznie w języku będącym przedmiotem nauczania.

Współczesna glottodydaktyka nie jest specjalnie rygorystyczna w sprawie rozdzielności J1 i J2, a także w sprawie rozdzielności językowej ról nauczycielskich. Sądzę jednak, że wnioski wypływające z obserwacji bilingwizmu prowadzą do potwierdzenia potrzeby zwracania uwagi na rozdzielne magazynowanie J1 i J2. Zapewne nie jest tu konieczna całkowita rozdzielność, ale z drugiej strony wydaje się, że owo mieszanie J1 i J2 w płaszczyźnie realizacji jest konsekwencją magazynowego pomieszania tych języków, świadczą o tym, jak się wydaje, obserwacje z zakresu bilingwalnej lapsologii.

3.4.

Cele bilingwizacji szkolnej. Obserwacje i badania bilingwizmu naturalnego dostarczają informacji interesujących z punktu widzenia programowania bilingwizacji szkolnej, czyli szkolnej nauki języków obcych. Dotychczas ograniczano się w tym zakresie do argumentacji dotyczącej optymalnego wieku rozpoczynania tej nauki. W paragrafie 2.3. pokazałem jednak, że również przy rozwiązywaniu kwestii rozdzielnego czy nierozdzielnego magazynowania J1 ważne są informacje uzyskane w rezultacie obserwacji bilingwizacji naturalnej.

Analiza bilingwizmu pozwala jednak uściślić programowanie szkolnej nauki języków obcych i w takich kategoriach jak np. bilingwizacja i bikulturacja, przymusowa i dobrowolna, kompletna i parcjalna itd. Zagadnienia te zostały omówione w części 2. niniejszego artykułu. Nie ma zatem potrzeby ich powtarzania. Przestrzec jednak chciałbym przed zbyt pospiesznym i powierzchownym wyciąganiem wniosków na podstawie literatury o bilingwizmie naturalnym. Do jak bardzo fałszywych wniosków może ona prowadzić, widać chociażby na przykładzie dyskusji wokół zagadnienia, czy bilingwizm jest pożytecznym zjawiskiem czy też szkodliwym. Potrzebne są tu zatem wnikliwe i krytyczne studia.

Na zakończenie pragnę dodać jeszcze tylko to, że także badania nad bilingwizmem naturalnym mogą wiele zyskać poprzez ściślejsze powiązanie ich z glottodydaktyką, zwłaszcza w płaszczyźnie teoretycznej.

Bibliografia

- Anderson N. 1969, *Studies in Multilingualism*. Leiden.
- Arsenian S. 1937, *Bilingualism and Mental Development*. New York.
- Baumgartner A. 1927, *Das Verhältnis des deutschsprachenden Bielers zu seiner Mundart zur Schriftsprache und zum Französischen*, (w:) Bieler Jahrbuch I.
- Bloch E. 1909, *Zweitsprachigkeit, Vorteile oder Nachteile*. Langensalza.
- Bloomfield L. 1963, *Language*. New York etc.
- Chomsky N. 1964, *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague.
- Christophersen P. 1958, *Bilingualism*. London.
- Clyne M. 1967, *Transference and Triggering. Observations on the Language Assimilation of Postwar German-speaking Migrants in Australia*. The Hague.
- Clyne M. 1972, *Perspectives on Language Contact Based on a Study of German in Australia*. Melbourne.
- Dąbrowska J. 1975, *Le bilinguisme et l'enseignement d'une langue étrangère*, (w:) Glottodidactica 8, 45–52.
- Diebold A.R., Jr. 1961, *Incipient Bilingualism*, (w:) Language, 37, 97–112.
- Eiwert V.Th. 1959, *Das Zweitsprachige Individuum: Ein Selbst-Zeugnis*. Mainz.
- Epstein J. 1915, *La pensée et la polyglossie*. Paris.
- Fergusson J. 1959, *Diglossia*, (w:) Word, 15, 325–340.
- Fishman J.A. et al. 1966, *Language Loyalty in the United States*. The Hague.
- Fishman J.A. 1971, *Advances in the Sociology of Language*, t. I, The Hague/ Paris.
- De Grave M./ F. Van Passai 1970, *Quelques considérations sur le bilinguisme précoce*, (w:) Revue de l'institut de Sociologie, 1. Brüssel, 125–136.

- Grucza F. 1978a, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, 1, 29–44.
- Grucza F. 1978b, *Nauczanie języków obcych w USA*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, I, 81–94.
- Hall R.A.Jr. 1952, *Bilingualism and Applied Linguistics*, (w:) Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft, 6, 13–30.
- Haugen E. 1956, *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*, (w:) Publication of the American Dialect Society nr 26. Alabama.
- Kongres 1928, *Le bilinguisme et l'éducation. Travaux de la conférence internationale, tenue a Luxemburg du 2 au 5 avril 1928*. Geneve.
- Kuenzi A. 1927, *Pour la langue française*, (w:) Bieler Jahrbuch I.
- Larson D.N./ W.A. Smalley 1972, *Becoming Bilingual. A guide to Language Learning*. South Pasadena.
- Leopold V.F. 1939-50, *Speech Development of a Bilingual Child*, t. 1-4. Evanston.
- Ljons J. 1975, *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa.
- Mackey W.F. 1956, *Toward a Redefinition of Bilingualism*, (w:) The Journal of the Canadian Linguistic Association, 2, 4–11.
- Oksaar E. 1963, *Om tvåspråkighetenens problematik*, (w:) Språklärarns Medlemsblad, nr 19, May 1963, 5–15.
- Overbeke M. van (1970), *Inledning tot het tweetalighedsprobleem*. Brussel.
- Paul H. 1920, *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle.
- Peal E./ W.E. Lambert 1962, *The Relation of Bilingualism to Intelligence*, (w:) Psychological Monographs, General and Applied, 546, 1–23.
- Penfield W. 1967, *The Learning of Languages*, (w:) J. Michel (red.), Foreign Language Teaching. An Anthology. London, 192–214.
- Porsche D. 1975, *Urteile und Vorurteile über Zweisprachigkeit im Kindesalter*, (w:) Linguistik und Didaktik 6/ 23, 179–189.
- Reynold G. de 1928, *Sur le bilinguisme*, (w:) Bieler Jahrbuch II.
- Ronjat J. 1913, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris.
- Saer D.J./ F. Smith/ J. Hughes 1924, *The bilingual Problem. A Study Based upon Experiments and Observations in Vales*. Vrexham.
- Schmidt-Rohr G. 1933, *Mutter Sprache*. Jena.
- Schmitt A. 1931, *Volksundart, Gemeinsprache und Schriftsprache, Germanisch-romanische*, (w:) Monatsschrift, 19.
- Schünfelder K.H. 1956, *Probleme der Vülkeiw und Sprachmischung*. Halle.
- Skala E. 1964, *Die Entwicklung des Bilinguismus ln der Tschechoslowakei vom 13–15 Jahrhundert*, (w:) Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, 86, 69–106.
- Strecker H. 1932, *Erfahrungen und Studien über Zweisprachigkeit in Ibero-Amarika*, (w:) Internationale Zweitschrift für Erziehungswissenschaft, 2/4.
- Velnreich U. 1953, *Languages in Contaot. Findings and Problems*. New York.
- Weiss A. von 1959, *Hauptprobleme der Zweisprachigkeit*. Heidelberg.
- Weisgerber L. 1933, *Zweisprachigkeit*, (w:) Schaffen und Schauen 9/ 5.
- Weisgerber L. 1966, *Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit*, (w:) Wirkendes Wort 16, 73–89.
- Wieczerkowski V. 1963, *Bilinguismus im frühen Schulalter*. Helsinki.

Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glottodidaktik ¹⁸⁴

1. Allgemeine Voraussetzungen

1.1.

Jede Wissenschaft muss auch selbst wissenschaftlicher Reflexion unterzogen werden. Insbesondere ist aber diese Forderung auf jene Wissenschaften zu beziehen, die sich schon „ein Stück weit entfaltet“ (D. Wunderlich 1976: 2) haben. Unter anderem haben sie auch, sich selbst abzugrenzen und zu definieren. Die Linguistik hat dazu bekanntlich schon F. de Saussure in seinen Vorträgen verpflichtet. Im *Cours de linguistique générale* ist dies beim dritten (und das heißt zugleich beim letzten) Punkt der für die Linguistik aufgestellten Hauptaufgaben zum Ausdruck gebracht worden (F. de Saussure 1967: 20).

Wie kann aber eine Wissenschaft sich selbst definieren? Offensichtlich ist diese Aufgabe nicht anders als auf einer über der gegebenen Wissenschaft anzusetzenden Erkenntnisebene zu lösen. Wird also von einer Wissenschaft verlangt, dass sie sich selbst definiert, so wird damit im Grunde genommen zugleich gefordert, über dieser Wissenschaft eine Metawissenschaft zu konstituieren, denn nur so können die im Bereich der ersteren herausgegliederten Elemente (z.B. ihre Gegenstandsbezüge, ihre Erkenntnisziele, ihre Erkenntnisergebnisse, ihre Methoden *etc.*) als die zu erforschenden Objekte angegangen werden. Wenn also gesagt wird, dass eine Wissenschaft sich auch mit sich selbst zu beschäftigen hat, so heißt das mit anderen Worten, dass das Subjekt dieser Wissenschaft sich mit ihr auf einer metawissenschaftlichen Ebene auseinanderzusetzen hat. Daraus folgt aber zugleich, dass sich selbst eigentlich keine Wissenschaft definieren kann. Man kann jedoch diese Ausdrucksweise dennoch zumindest insofern als gerechtfertigt billigen, als zwischen der Objekt- und der Metawissenschaft kein Nebeneinander- sondern lediglich ein Übereinander Verhältnis besteht und als es sich auch wegen ihrer engen Verflechtung und gegenseitigen Abhängigkeiten empfiehlt, sie jeweils im Rahmen einer Makrowissenschaft zusammenzufügen: Es ist wohl nicht so wichtig, *wie* es zum Ausdruck gebracht wird; wesentlich ist zunächst nur, dass innerhalb einer jeden Wissenschaft eine Objekt- und eine Metareflexionsebene unterschieden und auseinandergehalten wird.

Bezogen auf die im *Cours de linguistique générale* für die Linguistik aufgestellten Aufgaben heißt es, dass die dort zuletzt genannte mit den ihr vorausgeschickten keinesfalls in ein und dieselbe Reihenfolge gesetzt werden darf. Die zwei ersteren sind Aufgaben, die die Objektlinguistik wahrzunehmen hat, die letztere ist aber eine Aufgabe, die erst von einer zunächst zu konstituierenden Metalinguistik erfüllt werden kann. Beide Ebenen der linguistischen Erkenntnis kann man dabei innerhalb einer Makrolinguistik zusammenfassen.

¹⁸⁴ Original: *Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glottodidaktik*, (w:) *Kwartalnik Neofilologiczny* XXX, 1983/3, 217–234.

1.1.1.

Die nächste Frage, die schon eingangs beantwortet werden muss, sei folgenderweise formuliert: Was muss eine Wissenschaft auf der Metaebene unternehmen, will sie sich selbst definieren? Die Antwort auf diese Frage ist meines Erachtens in erster Linie aus der Feststellung abzuleiten, der nach sich die Einzelwissenschaften voneinander primär durch die Verschiedenheit ihrer (Untersuchungs-)Gegenstände unterscheiden und dass der jeweilige Gegenstand als der primäre Konstitutionsfaktor einer jeden Wissenschaft aufzufassen ist. Will eine Wissenschaft sich selbst definieren und zugleich Anspruch auf eine relative Erkenntniselbständigkeit erheben, muss sie demgemäß zunächst ihren Gegenstand ausgrenzen und definieren.

Dies hat schon G. von der Gabelentz ganz zutreffend erkannt. Gleich am Anfang seines Buches *Die Sprachwissenschaft* (1. Aufl. 1891) heißt es (G. von der Gabelentz 1961: 1):

Wenn eine Wissenschaft damit beginnt, dass sie sich selbst definiert, so unternimmt sie eine vorläufige Rechtfertigung ihres Bestehens, die unmittelbar die Erhebung gewisser Ansprüche bedeutet. Dies, erklärt sie, ist mein Gebiet; kein Anderer hat es bisher in Besitz genommen, kein Anderer soll es künftig beanspruchen. So verlangt sie nicht Duldung, sondern Anerkennung und übt mit dem Augenblicke, wo sie ihrer selbst bewusst wird, ihren Nachbarinnen gegenüber ein Recht der Ausschließung. Ein solches Recht setzt eine feste Grenzbestimmung voraus; und diese soll nun unternommen werden mit aller Pedanterie und Umständlichkeit. Wenn irgendwo, so ist hier die Wissenschaft zugleich befugt und genötigt einen großen Teil des Publikums rücksichtslos zu langweilen; – den Teil des Publikums meine ich, der bei Begriffsbestimmungen den Ruf zur Sache erhebt, weil er nicht begreift, dass Begriffsbestimmungen zur Sache gehören.

Und etwas weiter fügt er hinzu: „Eine Wissenschaft ist berechtigt als eine besondere innerhalb der übrigen aufzutreten, wenn ihr Gegenstand ihr allein eigen ist“.

Abgesehen von der Bestimmung ihres Gegenstandes muss sich natürlich jede Wissenschaft auch in manch anderer Hinsicht definieren, z.B. in Hinsicht auf ihre Nachbarwissenschaften, d.h. in Hinsicht auf diejenigen Wissenschaften, deren Untersuchungsgegenstände sich mit dem der jeweils in Rede stehenden Wissenschaft irgendwie berühren bzw. überschneiden, oder in Hinsicht darauf, was sie als Kennzeichen ihrer Wissenschaftlichkeit – Erkenntnismethoden, Erkenntnisziele (Beobachtung, Erklärung, Beschreibung, *etc.*) – angesehen haben möchte usw. Hier will ich mich jedoch – wie schon erwähnt – nur auf die Frage nach der Gegenstandsbestimmung beschränken.

1.2.

Wahrscheinlich hat F. de Saussure zum ersten Mal die Aufgabe, sich selbst zu definieren, als eine Pflicht, d.h. als eine obligatorische Aufgabe der Linguistik formuliert. Er war aber keineswegs der erste, der sich mit der Frage nach dem Gegenstand der Linguistik überhaupt beschäftigt hat. Damit hat sich ja vor ihm schon G. von Gabelentz recht ausführlich befasst. Aber auch J.N. Baudouin de Courtenay hat dieses Problem mehrmals in seinen Schriften angesprochen und erörtert. Und *last but not least* sind auch die Junggrammatiker in diesem Zusammenhang zu erwähnen. H. Paul hat die

Ergebnisse seiner Überlegungen zum Gegenstand der Linguistik folgenderweise in den *Prinzipien der Sprachgeschichte* zusammengefasst und dargestellt (H. Paul 1904: 24):

Das wahre Objekt für den Sprachforscher sind [...] sämtliche Äußerungen der Sprechfähigkeit an sämtlichen Individuen in ihrer Wechselwirkung auf einander. Alle Lautkomplexe, die irgendein Einzelner je gesprochen, gehört oder vorgestellt hat mit den damit assoziierten Vorstellungen, deren Symbole sie gewesen sind, alle die mannigfachen Beziehungen, welche die Sprachelemente in den Seelen der Einzelnen eingegangen sind, fallen in die Sprachgeschichte, müssten eigentlich alle bekannt sein, um ein vollständiges Verständnis der Entwicklung zu ermöglichen. Man halte mir nicht entgegen, dass es unnütz sei, eine Aufgabe hinzustellen, deren Unlösbarkeit auf der Hand liegt. Es ist schon deshalb von Wert sich das Idealbild einer Wissenschaft in seiner ganzen Reinheit zu vergegenwärtigen, weil wir uns dadurch des Abstandes bewusst werden, in welchem unser Können dazu steht, weil wir daraus lernen, dass und warum wir uns in so vielen Fragen bescheiden müssen, weil dadurch die Superklugheit gedemütigt wird, die mit einigen geistreichen Gesichtspunkten die kompliziertesten historischen Entwicklungen begriffen zu haben meint.

Was die Strukturalisten anbetrifft, so hat z.B. sowohl L. Bloomfield, als auch L. Hjelmslev die Frage nach dem Gegenstand der Linguistik neu zu beantworten versucht. Tatsächlich ist es aber nur K. Bühler gelungen, die diesbezüglichen im *Cours de linguistique générale* von F. de Saussure dargelegten Einsichten zu vertiefen und zu erweitern. Umso bedauerlicher ist die Tatsache, dass gerade der Teil der Bühlerschen Sprachtheorie, den er in Anlehnung an die *Prinzipien der Sprachgeschichte* von H. Paul die *Prinzipien der Sprachforschung* nannte, kaum von der zeitgenössischen Linguistik zur Kenntnis genommen worden ist: In diesem Teil hat er ja seine „Theorie“ der Linguistik dargestellt.

Allgemein muss festgestellt werden, dass die meisten Nachfolger und Anhänger von F. de Saussure die von ihm aufgestellte Pflicht, den Untersuchungsgegenstand der Linguistik (und das heißt zugleich: die Untersuchungsgegenstände der linguistischen Teildisziplinen) möglichst explizit darzustellen, überhaupt stark vernachlässigt haben – wahrscheinlich deswegen, weil sie sich zu sehr der Illusion hingegeben haben, F. de Saussure habe die Frage nach dem Gegenstand der Linguistik schon selbst ein für alle Male entschieden und genauestem beantwortet. Aus demselben Grunde haben sie – so scheint es mir – ihre Aufmerksamkeit vor allem auf methodische und prozedurale Probleme der Linguistik konzentriert.

Aufs neue ist die Diskussion zum Thema „Gegenstand der Linguistik“ erst von N. Chomsky belebt worden, insbesondere in dem Augenblick, in dem er mit der Behauptung hervorgetreten ist, dass als Gegenstand der linguistischen Theorie ein idealer Sprecher-Hörer zu gelten habe. Von diesem Standpunkt aus verfasste er bekanntlich die *Aspects of the theory of syntax*. Schon auf der ersten Seite dieses Buches verkündete er (N. Chomsky 1965: 3):

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions, as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.

Mit dieser Feststellung wandte sich N. Chomsky vor allem gegen die amerikanische deskriptivistisch eingeengte Linguistik, die ihren Gegenstand mit dem Korpus sprachlicher Äußerungen identifizierte. In dem er auf der nächsten Seite der *Aspects* (N. Chomsky 1965: 4) auf die innere (sprachliche) Kompetenz des idealen Sprechers-Hörers als den Bereich hingewiesen hat, den die Linguistik seiner Meinung nach zu beschreiben habe, und indem er zugleich den Kompetenzbegriff mit dem Begriff der *langue* von F. de Saussure verglichen hat, hat er genauso wie der letztere die konkret realisierten sprachlichen Äußerungen zur Rolle des „linguistischen Materials“ umfunktioniert. Insofern hat N. Chomsky tatsächlich der Position – wie er selbst sagte – „of the founders of modern general linguistics“ eingenommen.

Im Rahmen dieses Aufsatzes kann ich jedoch weder auf die Konzeption der Linguistik von N. Chomsky noch auf die von F. de Saussure und schon gar nicht auf die von seinen Nachfolgern genauer eingehen. Einen Versuch, sie zu rekonstruieren und zu vergleichen, habe ich andernorts unternommen (vgl. F. Grucza 1983). Dieser Aufsatz versteht sich lediglich als ein Beitrag zu der in jüngster Zeit recht intensiv diskutierten Frage nach dem Gegenstand der Linguistik (vgl. z. B. Neumann 1977; W. Neumann/ W. Motsch/ U.W. Wurzel 1979; W. Oesterreicher 1979; J. Dittmann/ R. Marten/ M. Schecker 1976; L. Jäger 1979; M. Schecker 1976).

1.2.1.

Folgende Bemerkung möchte ich den weiteren Erörterungen noch vorausschicken: S. Kanngießer (1976: 49) hat sicherlich Recht, wenn er schreibt, dass die Frage nach dem Gegenstand der Linguistik „noch keine definitive Antwort erfahren“ hat. Ich meine jedoch, dass man sich zugleich fragen muss, ob hier eine definitive Antwort überhaupt möglich ist? Muss sie nicht stets nur relativ zutreffend bleiben, da sie ja doch grundsätzlich einmal von dem jeweiligen Stand des Wissens über den Gegenstand und zum anderen auch von der Veränderlichkeit der den Gegenstand der Linguistik konstituierenden Objekte sowie von der jeweiligen Einstellung ihrer Subjekte abhängig ist? Aber wie dem auch sei, vorerst müssen meines Erachtens Versuche unternommen werden, einen Konsensus in Hinsicht auf den allgemeinen Begriff des Gegenstandes der Linguistik zu erreichen. Und daher empfiehlt es sich, zunächst die Erörterung der Frage nach dem Gegenstand der Linguistik in möglichst explizite Ausdrucksformen umzusetzen. Es gilt also in erster Linie, die jeweils vertretenen Positionen möglichst eindeutig zu umreißen und die Meinungen explizit darzustellen. Zugleich muss man sich jedoch auch darum bemühen, dass auf der einen Seite die Ergebnisse dieser Diskussion der ganzen Linguistik zugänglich gemacht und dass auf der anderen Seite diese Ergebnisse von der letzteren auch wahrgenommen werden. Bislang haben wir es in der Linguistik mit einer diesbezüglich sonderbaren Situation zu tun: Einerseits gibt es eine schon seit langem geführte und speziell der Frage nach dem Gegenstand der Linguistik gewidmete Diskussion, die schon beachtenswerte Ergebnisse zutage gebracht hat, andererseits werden aber weiterhin von Linguisten Aussagen bezüglich des Gegenstandes ihrer Disziplin publiziert, in denen diese Ergebnisse überhaupt nicht berücksichtigt werden. Und so ist über den Gegenstand der Linguistik auch heute in den meisten Lehrbüchern und Einführungen in die allgemeine

Linguistik sowie in den meisten linguistischen Lexika nicht viel mehr zu finden, als dass die Linguistik die Wissenschaft von der Sprache, bzw. den Sprachen sei. Ch.F. Hockett (1958: 2) schreibt z.B.: „the organized body of information about language [...] is called linguistics“; R.H. Robins (1974: 13): „Linguistik ist ganz einfach die wissenschaftliche Untersuchung der menschlichen Sprache in all ihren Manifestationen und Verwendungen, weit und breit, in Vergangenheit und Gegenwart, ohne jede Einschränkung in Bezug auf Zeit, Ort oder Kultur“; H. Pilch (1976: 17): „Linguistics is commonly described as the science of language“; A. Graur (1974: 13): „Die Sprachwissenschaft ist die Wissenschaft von der Sprache“.

Keine derartige „Definition“ der Linguistik und ihres Gegenstandes kann als zufriedenstellend angesehen werden. Zwar nehmen sie alle so oder anders Bezug auf „die Sprache“, sieht man jedoch genauer zu, so erweist sich, dass wir es hier lediglich mit einer Pseudoübereinstimmung zu tun haben, denn mit dem Wort „die Sprache“ wird in den meisten Fällen etwas anderes gemeint. Dasselbe bezieht sich auch auf den Begriff der Wissenschaft. Um sich davon zu überzeugen, genügt es, das miteinander zu vergleichen, was L. Bloomfield und die „descriptive linguistics“, K. Bühler und L. Hjelmslev sowie N. Chomsky darüber gemeint und zum Ausdruck gebracht haben! Von grundsätzlichen Unterschieden in den Auffassungen zu der Frage, in welchem Sinne die Linguistik eine Wissenschaft ist, zeugt auch die in den letzten Jahren wieder aufgenommene Diskussion zu diesem Thema. So haben sich z.B. in den siebziger Jahren in der Sowjetunion (siehe: *Izvestija Akademii Nauk SSSR Serija Literatury i Jasika* 1972, 1973 und 1974) viele namhafte Linguisten zu dieser Frage geäußert, ohne jedoch Übereinstimmung zu erreichen. Nicht anders ist es um die Diskussion in vielen anderen Ländern bestellt. Auch in dieser Hinsicht kann man vorläufig nur von einer Pseudoübereinstimmung der Linguisten sprechen. Und daher bin ich zwar mit R. Jakobson (1973: 12) einverstanden, dass hinter der oft sehr disparaten linguistischen Terminologie und Redeweise ein in vielen Fällen grundsätzlich monolithisches Bild von der Sprache stehe, meine aber, dass zugleich auch das Umgekehrte gilt: Hinter vielen auf der Oberfläche monolithisch erscheinenden linguistischen Aussagen verbergen sich grundsätzlich disparate Vorstellungen. Und gerade das Letztere trifft auf die angeführten (und viele anderen) „Definitionen“ der Linguistik zu: Ch.F. Hockett identifiziert sie offensichtlich mit dem linguistischen Wissen, dagegen R.H. Robins – mit der linguistischen Forschung. Gänzlich verfehlt ist aber der von R.H. Robins vortragene Anspruch, Linguistik sei die allumfassende Wissenschaft von der Sprache.

Möglicherweise ist es also gerechtfertigt, wenn heute von einer Krise in Bezug auf die Grundlagen der Linguistik gesprochen wird. Man muss jedoch zugleich auch die Tatsache beachten, dass die Linguistik die Selbstreflexion wieder recht intensiv aufgenommen hat und dass sie dabei auf eine zumindest ein Jahrhundert lange Geschichte zurückblicken kann. Was indessen die Glottodidaktik (Sprachdidaktik oder Sprachlern- und Sprachlehrforschung) betrifft, so steckt sie in dieser Hinsicht erst in den Anfängen: Sie befindet sich heute in einer ähnlichen Situation wie der, in der sich die Linguistik etwa um die Wende vom 19. aufs 20. Jh. befunden hat. Vielleicht kann jedoch auch sie aus der Erfahrung der Linguistik lernen und den Entwicklungsrückstand in Kürze einholen. Aber so oder anders – auch ihre weitere Entwicklung hängt

unter anderem davon ab, inwiefern es ihr gelingt, sich selbst zu definieren, und das heißt – vor allem ihren Gegenstand her auszugliedern und explizit darzustellen.

1.3.

Bevor hier die Frage nach dem Gegenstand der Linguistik und der Glottodidaktik aufgenommen werden kann, soll zunächst erläutert werden, wie der Begriff des Gegenstandes einer jeden Wissenschaft zu verstehen ist. Er wird hier nämlich als ein Tripel folgender Gestalt aufgefasst:

$\{O_1, \dots, O_l, E_1, \dots, E_m; R_1, \dots, R_n\}$, wobei

$\{O_1, \dots, O_l\}$ = die Menge der in der Wirklichkeit (in einem Ausschnitt der Wirklichkeit) aufgrund irgendeiner Vorerkenntnis (z. B. vorwissenschaftlichen Erkenntnis) Vorgefundenen Objekte (Dinge, Gedanken, Vorstellungen, dinglich aufgefasste Phänomene);

$\{E_1, \dots, E_m\}$ = die Menge derjenigen Eigenschaften der Objekte aus O_1, \dots, O_l , bezüglich derer die Objekte von der jeweiligen Wissenschaft untersucht werden, d.h. die Menge derjenigen Eigenschaften der Objekte, die von der gegebenen Wissenschaft als wesentlich (relevant) angesehen oder gewertet werden;

$\{R_1, \dots, R_n\}$ – die Menge der Relationen (z.B. Abhängigkeiten) zwischen den Eigenschaften, die von der Wissenschaft berücksichtigt werden.

Von dieser allgemeinen Definition des Gegenstandes einer jeden Wissenschaft können unter anderen folgende Schlüsse abgeleitet werden:

1. Will man den Gegenstand einer Wissenschaft definieren, so muss man zunächst die den Gegenstand fundierenden Objekte, sodann die Eigenschaften, im Hinblick auf die man die Objekte in Betracht ziehen will, und schließlich, die Relationen zwischen den Eigenschaften, die berücksichtigt werden sollen, aufzeigen.
2. Die Gegenstände verschiedener Wissenschaften können sich dadurch unterscheiden, dass sie auf der Basis von verschiedenen Objekttypen konstituiert worden sind, oder dadurch, dass sie zwar auf der Basis derselben Objekte, jedoch im Hinblick auf verschiedene Typen von Eigenschaften dieser Objekte konstituiert worden sind. Unterschiedliche Typen von Relationen zwischen den Eigenschaften konstituieren aber alleine keine unterschiedlichen Gegenstände.
3. Der Gegenstand einer Wissenschaft darf weder mit dem von ihr in Erkenntnisanspruch genommenen Ausschnitt der Wirklichkeit, noch mit der Menge der in dem Bereich dieses Ausschnittes Vorgefundenen bzw. herausgegliederten Objekte identifiziert werden.
4. Der Begriff des Gegenstandes ist von dem Begriff des Gegenstandsbereiches zu unterscheiden. Der Gegenstandsbereich kann einmal innerhalb der Menge $\{O_1, \dots, O_l\}$ und zum anderen innerhalb der Menge $\{E_1, \dots, E_m\}$ bestimmt werden. Der allgemeine Gegenstandsbereich kann also innerhalb der Grenzen von $\{O_1, \dots, O_l\}$ und $\{E_1, \dots, E_m\}$ in beliebige Teilbereiche aufgegliedert werden.

Der Gegenstandsbereich kann aber auch dadurch eingengt werden, dass nur eine Teilmenge der Menge $\{R_1, \dots, R_n\}$ berücksichtigt wird.

5. Eine neue Wissenschaft kann nur dann sinnvoll postuliert werden, wenn ein neuer Erkenntnisgegenstand entdeckt und aufgezeigt wird, der von keiner der schon konstituierten Wissenschaften in Anspruch genommen worden ist.
6. Die Tatsache, dass sich zwei Wissenschaften mit denselben Objekten befassen, ist noch kein ausreichender Grund dafür, um sie als eine Wissenschaft zusammenzuschließen.
7. Der Erkenntnisfortschritt der Wissenschaften zwingt sie oft zugleich zur Umformulierung ihrer Gegenstände (Erweiterung, Einschränkung, Aufspaltung *etc.*).
8. Die für jede Wissenschaft geltenden Prinzipien der Gegenstandsbestimmung gelten grundsätzlich auch für jede Teildisziplin einer jeden Wissenschaft.
9. Es sei hier besonders die Tatsache hervorgehoben, dass die Konstituierung einer jeden Wissenschaft durch eine Auswahl (Selektion) dieser oder jener Elemente geschieht, die aus dem Ganzen der Wirklichkeit herausgegliedert (physisch bzw. gedanklich) worden sind. Eine allumfassende Wissenschaft gibt es nicht und es kann sie auch nicht geben. Eine solche zu postulieren, wäre absurd. Aber genauso absurd wäre z.B. das Postulat, demzufolge man eine einzige Wissenschaft gründen sollte, die sich mit allen möglichen Aspekten des Wassers zu beschäftigen hätte, also eine Art allumfassende „Wasserkunde“, oder eine andere, die sich mit allen denkbaren Aspekten der Menschen zu beschäftigen hätte, also eine allumfassende „Menschenkunde“ („Anthropologie“) usw.

1.4.

Eine Wissenschaft wird von mir als eine empirische Wissenschaft aufgefasst, 1) wenn sie sich auf Objekte bzw. deren Eigenschaften bezieht, die sie als in Wirklichkeit existente und zugleich so oder anders sinnlicher Wahrnehmung zugängliche Objekte bzw. Eigenschaften der Objekte betrachtet, und/oder dann, 2) wenn sie Anspruch auf zumindest indirekte Empirizität des von ihr dargestellten Wissens erhebt, d.h. wenn sie dieses Wissen entweder als Wissen, das infolge sinnlicher Wahrnehmung angesammelt bzw. vom derartigen Wissen abgeleitet worden ist, oder aber als Wissen, das praktisch (experimentell) bestätigt worden ist, verstanden haben möchte. Empirisch kann also eine Einzelwissenschaft (bzw. ihre Teildisziplin) einmal in Bezug auf den Gegenstand und zum anderen in Bezug auf das von ihr hervorgebrachte Wissen sein. Was die Empirizität des Wissens anbetrifft, so muss auch zwischen dem Anspruch auf initiale oder genetische Empirizität und dem Anspruch auf finale oder produktive Empirizität unterschieden werden. Mit der ersten Art von Empirizität haben wir es dann zu tun, wenn behauptet wird, dass das Wissen über den gegebenen Gegenstand auf sinnlich Wahrgenommenes bzw. sinnlich Wahrnehmbares gestützt bzw. reduzierbar ist, mit der zweiten hingegen dann, wenn behauptet wird, dass das dargestellte Wissen dadurch bestätigt worden ist, dass die aus ihm abgeleiteten applikativen Konsequenzen tatsächlich – im Experiment oder in der Praxis – bestätigt worden sind.

Auf die mit der Frage nach der Empirizität verknüpften Einzelheiten, wie sie etwa in den von D. Wunderlich (1976) unter dem Titel *Wissenschaftstheorie der Linguistik* herausgegebenen Beiträgen vorzufinden sind, kann ich in diesem Zusammenhang nicht eingehen. Eines sei aber dennoch hervorgehoben: Es ist wichtig, die Frage, ob sich eine gegebene Wissenschaft selbst als eine empirische Wissenschaft betrachtet, von der Frage, ob sie es tatsächlich ist, und, falls ja, in welcher Weise sie als empirisch anzuerkennen ist, zu unterscheiden.

1.5.

Aufgabe einer jeden Wissenschaft ist es, begründetes Wissen über den gegebenen Gegenstand zu gewinnen und anderen zur Verfügung zu stellen.

Als solche ist diese Feststellung sicherlich banal. Man bedenke jedoch, dass genau auf einem diesbezüglichen Missverständnis solche Behauptungen beruhen, wie z.B. die, dass die Wissenschaft danach strebe, die Natur zu beherrschen, sie in den Griff zu bekommen, die Wirklichkeit zu verändern usw.

Dies sind keine wissenschaftlichen, sondern praktische Ziele. Wissenschaftliche Zielsetzungen erschöpfen sich im Bereich der Erkenntnis. Dies ist mit Nachdruck zu betonen, denn ich will damit zugleich die Meinung zum Ausdruck bringen, dass der eigentliche Unterschied zwischen den sogenannten reinen, oder – wie man auch zu sagen pflegt – den „theoretischen“ Wissenschaften einerseits und den sogenannten angewandten Wissenschaften andererseits nicht im Bereich der Opposition „kognitiv vs. praktisch“ zu suchen ist. Es stimmt jedenfalls nicht, dass der Unterschied zwischen diesen Wissenschaften darin bestehe, dass die einen gewissen theoretischen und die anderen bestimmten praktischen Zielen nachgingen. Als Wissenschaften sind sowohl diese als auch jene der Erkenntnis und nur ihr verpflichtet. Tatsächlich ist es so, dass sie aufs Engste miteinander verflochten, voneinander abhängig und aufeinander angewiesen sind, denn im Grunde genommen handelt es sich nicht um unterschiedliche Wissenschaften, sondern nur um verschiedene Ebenen jeweils einer und derselben Wissenschaft. Ein wenig übertreibend kann man sagen, dass die angewandten Forschungen nur auf der Basis der Ergebnisse der reinen Forschungen wissenschaftlich gerechtfertigt werden können. Andererseits verhält es sich aber auch so, dass die sogenannten reinen oder theoretischen Wissenschaften ohne die Ebene der angewandten (aplikativen) Überlegungen ebenfalls nicht auskommen können; denn nur über diese können sie dem von ihnen dargestellten Wissen den Status eines wissenschaftlich begründeten Wissens im Sinne eines kritischen Rationalismus verleihen. Und auf die Begründung des Wissens kommt es ja in der Wissenschaft gerade an. Aber wie dem auch sei, es ist nicht einsichtig, wieso man die Erkenntnisgegenstände, insbesondere die Gegenstände der wissenschaftlichen Erkenntnis, einerseits in solche einteilen sollte, die lediglich theoretisch, und andererseits in solche, die nur angewandt oder applikativ zu erforschen wären. Mir scheint, dass es nur solche empirischen Gegenstände gibt, die sowohl unter theoretischen wie auch applikativen Aspekten zu betrachten sind, dass also jede empirische Wissenschaft zugleich theoretisch und angewandt ist (oder zumindest sein sollte), dass diese zwei Aspekte voneinander nicht zu

trennen sind, insbesondere dann nicht, wenn man die Frage nach der wissenschaftlichen Begründung sowohl der theoretischen als auch der applikativen Erkenntnis stellt. In Kürze lässt sich hierzu sagen, dass das theoretische Wissen dann und nur dann als wissenschaftlich im höchsten Grade begründet angesehen werden kann, wenn sich das aus ihm abgeleitete applikative Wissen in Praxis als zutreffend erwiesen hat, und das applikative Wissen dann und nur dann, wenn es sich praktisch bewährt und zugleich als Konsequenz aus einem sich auf denselben Gegenstand beziehenden theoretischen Wissen angesehen oder auf ein solches zurückgeführt werden kann. Daraus folgt zugleich, dass es zwar nicht Aufgabe der Wissenschaften ist, praktische Ziele zu verfolgen, dass aber nichtsdestoweniger jede empirische Wissenschaft die im Bereich des von ihr in Erkenntnisanspruch genommenen Wirklichkeitsbereiches vorkommenden praktischen Tätigkeiten berücksichtigen muss, denn nur über diese kann sie die höchste Stufe der Bestätigung für das von ihr hervorgebrachte Wissen gewinnen. In diesem Sinne ist nicht nur die applikative, sondern zugleich auch jede andere (sowohl die Beobachtungs- als auch die Erklärungs- *etc.*)Ebene einer jeden Wissenschaft praxisbezogen und sollte sich somit ebenfalls praxisverpflichtet fühlen.

2. Zum Gegenstand der Linguistik

Sowohl die Linguistik als auch die Glottodidaktik haben sich im Hinblick auf ihren Gegenstand zu definieren. Dies bedeutet zunächst, dass sie die Objekte aufzuzeigen, auf die sie ihre Forschungen bezogen wissen wollen, und sodann, dass sie die Eigenschaften dieser Objekte, die von ihnen als wesentlich angesehen werden, aufzuzählen und relational zu ordnen haben. In welchem Wirklichkeitsbereich sind also die Ausgangsobjekte der Linguistik zu suchen?

Ich glaube, dass es zutreffend ist, wenn behauptet wird, die Erkenntnisarbeit der Linguistik bezieht sich auf den Bereich der Realität, auf den mit Hilfe von Namen wie „die verbale Kommunikation“ oder „die verbale Verständigung“ hingewiesen wird. Es genügt dabei, wenn dieser Bereich zunächst hinweisend und zwar lediglich exemplarisch definiert wird. Genauer muss aber die Frage beantwortet werden, was sind die in diesem Bereich empirisch extern wahrnehmbaren Objekte? Nun, es sind schlicht und einfach auf der einen Seite die miteinander kommunizierenden Menschen und auf der anderen Seite die von diesen hervorgebrachten und wahrgenommenen verbalen Äußerungen. In Kürze kann man diesen Sachverhalt in der Weise festhalten, dass man die an der Kommunikation beteiligten Menschen „die Kommunikanten“ $\{K_1, \dots, K_m\}$ und die von ihnen produzierten Äußerungen ganz einfach „die Äußerungen“ $\{A_1, \dots, A_q\}$ nennt. Zieht man auch den zeitlichen Ablauf der Kommunikation in Betracht, so kann man anstatt der Menge der Kommunikanten entweder zwei Mengen – und zwar die Menge der Sprecher $\{S_1, \dots, S_m\}$ und die Menge der Hörer $\{H_1, \dots, H_m\}$ setzen oder aber, da ja in Wirklichkeit jeder normale, d.h. durchschnittliche Kommunikant (K_i), sowohl als Sprecher, als auch als Hörer in der Kommunikation auftreten kann, die Menge der Kommunikanten in eine Menge von Sprechern-Hörern $\{SH_1, \dots, SH_m\}$ uminterpretieren.

Das alles ändert natürlich nichts an der Tatsache, dass wir es in dem Bereich der

Realität, auf den sich die Linguistik bezieht, mit zwei Kategorien (Klassen) von Objekten zu tun haben – auf der einen Seite mit Menschen und auf der anderen mit ihren Äußerungen.

Es ist sicherlich richtig, dass die *membra specifica* des in dem Bereich der verbalen Kommunikation vorgefundenen Sachverhaltes gerade die Äußerungen sind. Es ist auch wahrscheinlich auf diese Tatsache zurückzuführen, dass sich die Linguistik immer wieder auf diese bezogen wissen wollte, insbesondere dann, wenn ihre Empirizität oder methodologische Exaktheit angesprochen wurde. Dennoch sind die Menschen die primären Objekte der Linguistik und nicht die Äußerungen. Genauer gesagt, die primären Objekte der Linguistik sind diejenigen Teile (die aber wiederum als bestimmte Ganzheiten aufgefasst werden müssen) menschlicher Organismen, die an der verbalen Kommunikation teilnehmen. Die Hauptaufgabe, der die Linguistik tatsächlich nachzugehen hat, ist im Grunde genommen nichts anderes, als die wesentlichen Eigenschaften der Menschen *qua* Sprecher-Hörer zunächst festzustellen, zu erklären, zu beschreiben, sodann ihre Entwicklung zu prognostizieren, die Möglichkeiten ihrer Umformung zu erforschen usw. Es sind dies:

1. die Eigenschaften der Menschen, auf denen ihre Fähigkeit beruht, einerseits die verbalen Äußerungen als physikalische Objekte zu produzieren und sie dabei so zu formen (zu strukturieren), dass sie als verbale Äußerungen erkennbar werden, und andererseits – die produzierten verbalen Äußerungen als solche zu erkennen;
2. die Eigenschaften der Menschen, auf denen ihre Fähigkeit aufgebaut ist, mit den Äußerungen kommunikativ umzugehen, d.h. sie in einer bestimmten Weise funktional (d.h. semantisch und pragmatisch) zu interpretieren.

Mit anderen Worten, es geht in der Linguistik um die menschliche Fähigkeit, auf der einen Seite bestimmte physikalische Objekte als verbale Äußerungen herzustellen und zu empfangen, und auf der anderen Seite mit diesen als mit kommunikativen Äußerungen umzugehen, sich ihrer zu bedienen.

Aus dem bisher Gesagten folgt:

- a. dass die Menge der Primärobjekte der Linguistik als die Menge $\{SH_1, \dots, SH_m\}$ bezeichnet werden kann,
- b. dass die von der Linguistik zu untersuchenden Eigenschaften der Objekte aus $\{SH_1, \dots, SH_m\}$ solche Eigenschaften sind, die sich auf die Menge der Objekte $\{A_1, \dots, A_q\}$ beziehen, und,
- c. dass die letzteren also als eine Art von Sekundärobjekten der Linguistik betrachtet werden müssen.

Es handelt sich hier um zwei Arten von Eigenschaften der Sprecher-Hörer, die wir auseinanderhalten sollten, nämlich um:

- a. $\{E_{(g)1}, \dots, E_{(g)t}\}$ = Die Eigenschaften, die sich auf die Produktion und die Perzeption der Äußerungen beziehen.
- b. $\{E_{(k)1}, \dots, E_{(k)z}\}$ = Die Eigenschaften, die sich auf die kommunikative Verwendung dieser Äußerungen beziehen.

Nun müsste man sicherlich sowohl die $E_{(g)}$ - als auch die $E_{(k)}$ -Eigenschaften weiter untergliedern. Beispielsweise müsste man die letzteren eventuell in semantische und

pragmatische Eigenschaften unterteilen. Zugleich kann man jedoch beide hier herausgegliederten Kategorien der Eigenschaften zu einer Menge sprachlicher Eigenschaften $\{E_{(s)l}, \dots, E_{(s)v}\}$ zusammenfassen. Ich will hier jedoch nicht eine Analyse der Eigenschaften der in dem „linguistischen“ Wirklichkeitsbereich angetroffenen Entitäten vornehmen, sondern lediglich eine allgemeine formale Definition des linguistischen Forschungsgegenstandes formulieren. Und diese können wir nun folgenderweise darstellen:

$$\{SH_1, \dots, SH_m; E_{(s)1}, \dots, E_{(s)v}, \dots, R_1, \dots, R_w\}.$$

Die Relationen zwischen den Eigenschaften innerhalb der Menge $\{E_{(g)l}, \dots, E_{(g)t}\}$ sowie innerhalb der Menge $\{E_{(k)1}, \dots, E_{(k)z}\}$ sind zwar in der Definition des Gegenstandes der Linguistik explizit nicht erwähnt worden, sie müssen aber selbstverständlich von der Linguistik ebenfalls berücksichtigt werden. Auch nur erwähnt sei hier, dass auf einer weiteren Analysetappe eine jede Eigenschaft, die als eine menschliche Fähigkeit aufgefasst bzw. gedeutet wird, einmal in Hinsicht auf die ihr zugrundeliegende Regel (*qua* Wissen) und zum anderen in Hinsicht darauf, was sie zur Fertigkeit umformt, zu untersuchen ist.

2.1.

Zu dem festgestellten Sachverhalt ist zumindest noch folgendes zu bemerken:

1) Wie jeder andere Gegenstandsbereich, so kann auch der Bereich der linguistischen Untersuchungen auf der einen Seite in umfassendere Gegenstandsbereiche eingebettet und auf der anderen in kleinere aufgegliedert werden. Es ist offensichtlich, dass sich die von der Linguistik in Betracht gezogenen Eigenschaften der Menschen mit menschlichen Eigenschaften berühren, die von anderen Wissenschaften untersucht werden, z.B. von der Physiologie, der Psychologie, der Soziologie, der Logik usw. Dies ist aber noch kein ausreichender Grund dafür, diesen Wissenschaften ihre relative Autonomie abzuspochen und sie ineinander aufgehen zu lassen – die Linguistik etwa in der Psychologie, die Psychologie in der Physiologie, die Physiologie in der Anthropologie und diese in der Soziologie. Auf diese Weise würden wir letzten Endes alle Wissenschaften auf eine einzige reduzieren. Eine solche lässt sich aber praktisch nicht verwirklichen. Dass sich die Linguistik mit Objekten beschäftigt, mit denen es auch viele andere Wissenschaften zu tun haben, ist eine Tatsache, die aber als solche noch nichts Entscheidendes über die Eigenständigkeit der Linguistik auszusagen vermag; die Eigenständigkeit der Linguistik ist in der Unterschiedlichkeit der von ihr zu untersuchenden Eigenschaften begründet. Ganz scharfe Abgrenzungen sind dabei sicherlich nicht möglich. Es muss also und es soll auch hier Überschneidungen geben. Worauf es tatsächlich ankommt, ist, jeweils diejenigen Eigenschaften nach Möglichkeit explizit aufzuzeigen, die von der jeweiligen Wissenschaft als wesentliche Eigenschaften derselben Objekte angesehen werden, die möglicherweise in Hinblick auf ihre anderen Eigenschaften zugleich auch von anderen Wissenschaften in Erkenntnisanspruch genommen werden.

2) Für den von mir verfolgten Zweck ist zunächst nur wichtig, festzuhalten, dass

es sich im Falle der Linguistik um menschliche Eigenschaften und nicht um eine Sprache handelt, die als Organismus, als System, als Struktur, als Gerät, als Mechanismus usw. begriffen und von den sie tragenden Menschen weggedacht wird. Und eben dies geschieht, wenn beispielsweise gesagt wird, dass sich die Linguistik mit der menschlichen Sprache in all ihren Erscheinungen befasse; denn nimmt man eine derartige Ausdrucksweise wörtlich, dann heißt das, dass es die Menschen, die Sprache und noch die Erscheinungen der Sprache gibt und dass die Linguistik sich mit den zwei letzteren Gliedern zu beschäftigen habe. Aber wie sie die so begriffene Sprache wahrnehmen und erfassen soll, bleibt unklar. Dass sich die Linguistik mit Sprache beschäftigt, kann man nur dann sagen, wenn damit die sprachlichen Eigenschaften der Menschen benannt werden, die hier mit Hilfe der Symbole $E_{(g)}$ und $E_{(t)}$ angedeutet wurden und die man vereinfachend und zusammenfassend als die sprachlichen Eigenschaften $E_{(s)}$ schlechthin bezeichnen kann.

3) An sich ist nichts Falsches daran, wenn die sprachlichen Eigenschaften der Menschen „*faculté du langage*“, „die Kompetenz“ oder auch ganz einfach „die Sprache“ genannt werden. Wichtig ist nur, was mit diesen Benennungen jeweils gemeint ist. Aber gemeint ist hierbei sehr Verschiedenes. Auch heute ist die Situation nicht viel anders, als sie 1938 war. Karl von Ettemayer (1938: 4-5) hat sie damals folgenderweise beschrieben: „Wenn es also eine Sprachwissenschaft gibt, so will das Wort Sprache den Gegenstand dieser Disziplin abgrenzen. Doch wenn ein Kongress abzuhalten wäre, an dem Gelehrte aller Länder der Erde teilnehmen, um sich gemeinsam über die Sprache zu unterhalten, so könnte man meinen, dass mit dem Begriffsumfang dieses Wortes das Thema der zu gewärtigenden Erörterungen allen Kongressteilnehmern gleichmäßig klar gemacht wäre. Diese Voraussetzung wäre jedoch der erste Irrtum über den Verlauf eines solchen Kongresses. Er würde ja Teilnehmer vieler Zungen vereinigen, die sich das Wort Sprache in ihre Idiome zu übersetzen hätten, wobei es sich herausstellen müsste, dass sich der Bedeutungsumfang aller dieser Synonyma keineswegs deckt. Denn jede Sprache besitzt selbst wieder mehrere Synonyma für jedes Wort. Nehmen wir z.B. an, die Einladung zu diesem internationalen Linguistenkongress wäre in lateinischer Sprache erfolgt, und erhielte keine weitere Angaben, ob mit dem Wort *lingua* auch die Termini *sermo, dictio, oratio, vox, locutio, loquela, idioma, effatio*, mit inbegriffen wären. Wie soll der Franzose erraten, ob außer seinem Begriff *langue* auch *langage, jargon, diction, expression, parole, mot, prononciation* zu Worte kommen sollen? Der Italiener wieder würde den Franzosen missverstehen, wenn er dessen *langage* mit seinem Wort *linguaggio* verwechselte. Der Deutsche wieder wird schwer zu sagen wissen, ob die *Zunge* eines Volkes oder die *Sprache* desselben das Gleiche sei und wie er sich mit seinen weiteren Ausdrücken, *Rede, Redeweise, Ausdrucksform, Sprechweise, Spruch, Ausspruch, Mitteilung, Meldung, Nachricht, Erklärung, Aussage, Gesagtes, Wort* usw. in den Fremdsprachen zurechtfinden soll“. Und daher hat es, meines Erachtens, wenig Sinn, schon am Eingang der Linguistik den Begriff der Sprache einführen zu wollen; dies ist nicht möglich, ohne zugleich grundsätzliche Missverständnisse hervorzurufen.

4) Sowohl die reine als auch die angewandte Linguistik beziehen sich auf denselben Gegenstand. Der hauptsächliche Unterschied zwischen beiden besteht darin, dass

es die Aufgabe der reinen Linguistik ist, diesen Gegenstand so zu begreifen, wie er ihr als vorgegeben in Erscheinung tritt, die angewandte Linguistik aber danach zu trachten hat, wie man die von der reinen Linguistik im Bereich des Gegenstandes festgestellten Sachverhalte nach vorgegebenen Vorstellungen (Parametern) umwandeln könnte, also wie man einen in diesem Bereich vorgefundenen Sachverhalt in einen erwünschten transformieren könnte, welche Eigenschaften der Objekte man z.B. verändern müsste, um die Kommunikation effektiver zu gestalten oder möglicherweise sogar zu optimieren usw.

3. Zum Gegenstand der Glottodidaktik

3.1.

Die Glottodidaktik, die auch Sprachdidaktik und Sprachlern- und Sprachlehrforschung genannt wird, hat es mit einem im Vergleich zu der Linguistik ähnlichen doch keinesfalls gleichen Gegenstand zu tun. Ganz allgemein kann man sagen, dass sich diese Wissenschaft mit dem Bereich der Realität beschäftigt, auf den u.a. solche Namen wie z.B. „das Sprachenlernen“ „das Fremdsprachenlernen“, „der Sprachunterricht“, „der Fremdsprachenunterricht“, „die Sprachlehre“, „die Sprachvermittlung“ usw. hindeuten. Die in diesem Bereich hervortretenden Objekte sind ebenfalls auf der eine Seite Menschen und auf der anderen Äußerungen. Und die Menschen treten auch hier als Sprecher und Hörer auf. Aber das, worauf es in der glottodidaktischen Erkenntnis ankommt, ist nicht die menschliche Fähigkeit, sich mit Hilfe von verbalen Äußerungen zu verständigen, sondern sind diejenige Eigenschaften der Menschen, die es diesen möglich machen, sich die genannte Fähigkeit (= Eigenschaften) anzueignen und sie zu vermitteln.

Die Objekte der Glottodidaktik sind also ebenfalls Menschen, jedoch nicht als Sprecher-Hörer, sondern als Lerner und Vermittler sprachlicher Eigenschaften. Es stehen sich hier also von vornherein zwei verschiedene Kategorien von Objekten gegenüber – die Sprachvermittler und die Sprachlerner:

$$\{V_{(s)1}, \dots, V_{(s)m}\} \text{ und } \{L_{(s)1}, \dots, L_{(s)n}\}$$

Diese Kategorien von Objekten unterscheiden sich zunächst dadurch, dass die Sprachvermittler die von der Linguistik zu definierenden sprachlichen Eigenschaften besitzen, die Sprachlerner hingegen nicht. Mit anderen Worten die Menge der sprachlichen Eigenschaften ist die primäre *differentia specifica* zwischen den Sprachvermittlern und den Lernern und dies heißt nichts anderes, als dass die Sprachvermittler in der Lage sind, die Äußerungen zu produzieren, zu gestalten und sich ihrer zu bedienen, die Sprachlerner aber nicht.

Dem Gesagten kann entnommen werden, dass die Glottodidaktik es zunächst mit einem sozusagen doppelten Gegenstand zu tun hat. Einerseits handelt sich um einen Gegenstand, der sich auf die Sprachlerner und deren Eigenschaften bezieht, die es ihnen möglich machen, sich die sprachlichen Eigenschaften anzueignen, und andererseits um einen Gegenstand, der sich auf die Sprachvermittler bezieht und deren Eigenschaften, die ihrer Sprachvermittlungsfähigkeit zugrunde liegen.

Den ersten Gegenstand kann man dabei folgenderweise definieren:

$$\{L_{(s)1}, \dots, L_{(s)m}; E_{(Ls)1}, \dots, E_{(Ls)p}; R_1, \dots, R_v; \}$$

und den zweiten so:

$$\{V_{(s)1}, \dots, V_{(s)n}; E_{(Vs)1}, \dots, E_{(Vs)q}; R_1, \dots, R_z; \}$$

Die Einheitlichkeit des glottodidaktischen Gegenstandes wird in dem Augenblick wiederhergestellt, in dem die glottodidaktischen Eigenschaften der Sprachvermittler, d.h. die $E_{(Vs)}$ -Eigenschaften, auf die glottodidaktischen Eigenschaften der Sprachlerner, d.h. auf die $E_{(Ls)}$ -Eigenschaften, bezogen werden. Und dies muss ja letzten Endes geschehen. Lassen wir jedoch diese recht komplizierte Angelegenheit beiseite. Schon aus der bisherigen Charakterisierung des Gegenstandes der Glottodidaktik lässt sich deren relative Eigenständigkeit ableiten:

1. Gegenüber der Linguistik unterscheidet sie sich dadurch, dass sie sich mit ganz anderen Eigenschaften der Menschen beschäftigt und
2. gegenüber anderen Didaktiken – Fachdidaktiken – dadurch, dass sie sich auf die Erlernung und die Vermittlung einer ganz besonderen Art von menschlichen Fähigkeiten bezieht.

3.2.

Was die wissenschaftliche Leistungsstärke der Glottodidaktik anbetrifft, so kann sie zunächst keinen anderen Anspruch erheben und ihr kann vorerst keine andere Aufgabe gestellt werden, als dass sie die sich ihr im Bereich ihres Gegenstandes darstellenden Sachverhalte zu erfassen und die festgestellten Sachverhalte zu beschreiben und bestenfalls auch zu erklären versucht. Allein dies sind schon Aufgaben, die weit über die Möglichkeiten hinausreichen, die sich aus dem derzeitigen Stand der ihr zur Verfügung stehenden methodologischen sowie anderen Mitteln ergeben. Als Wissenschaft kann die Glottodidaktik nicht mehr als ihre Nachbarinnen – die Linguistik, die Psychologie etc. – leisten, zumal sie die jüngere ist. Wissenschaftstheoretisch ist es nicht vertretbar, wenn von vornherein Erwartungen aufgebaut werden, wonach die Glottodidaktik – womöglich bevor sie konstituiert worden ist – praktisch anwendbare Informationen zur Verfügung stellen sollte. Sicherlich hat sie auch diesen Gesichtspunkt im Auge zu behalten, ihre primäre Aufgabe kann aber nur die wissenschaftliche Erkenntnis sein und muss es auch bleiben. Andernfalls wird sie in Pseudowissenschaftlichkeit ausarten.

Um den hier nur ganz allgemein angedeuteten Sachverhalt ein wenig zu erläutern, will ich etwas genauer auf den Begriff der $E_{(Ls)}$ - sowie auf den Begriff der $E_{(Vs)}$ -Eigenschaften eingehen.

4. Zu den glottodidaktischen Eigenschaften

4.1.

Über die Natur der glottodidaktischen Eigenschaften werden genauso wie über die Natur der sprachlichen Eigenschaften der Menschen bestimmte Annahmen (Hypothesen) aufgestellt und zwar aufgrund der Erkenntnisse, die durch die Beobachtung vor allem des verbalen Verhaltens der Sprachlerner einerseits und der Sprachvermittler andererseits gewonnen werden. Das heißt also,

- a) dass die Erstsätze (= primären deskriptiven Sätze) der Glottodidaktik sich auf die der Beobachtung zugänglichen Daten beziehen; und dies sind – genauso wie in der Linguistik – vor allem die sprachlichen Äußerungen, die im Ablauf der glottodidaktischen Prozesse hervorgebracht werden: einmal sind es also die Äußerungen der Sprachvermittler und zum anderen Äußerungen der Lerner;
- b) dass die Aussagen, die sich auf die glottodidaktischen Eigenschaften beziehen, modellhafte Konstrukte sind, die auf der Basis der Erstsätze der Glottodidaktik aufgestellt wurden.

4.2.

Was die Sprachlernfähigkeiten anlangt, so kann man selbstverständlich darüber streiten, ob sie eine völlig eigenständige Kategorie von Lernfähigkeiten sind oder nicht. Aber auch dann, wenn angenommen werden sollte, dass sie getrennt von allen anderen zu behandeln sind, muss man sie auch in Hinsicht auf die Faktoren untersuchen, die eine jede Lernfähigkeit determinieren. Und dies sind z.B. folgende Faktoren:

- 1) die Kapazität der Lernfähigkeit,
- 2) die Leichtigkeit des Lernens (Kurzspeicher),
- 3) die Nachhaltigkeit des Lernens (Langspeicher),
- 4) die Anregbarkeit zum Lernen,
- 5) die Lernintensität (die Lernbereitschaft).

4.3.

Zu unterscheiden sind a) angeborene und b) erlernte Lernfähigkeiten und Vermittlungsfähigkeiten. Die erlernten Eigenschaften sind Eigenschaften, die auf der Basis bestimmter angeborener aufgebaut werden. Was die Sprachlernfähigkeiten betrifft, so gibt es bezüglich ihrer Angeborenheit bekanntlich eine schwächere und eine stärkere Hypothese. Der schwächeren Hypothese zufolge darf als angeboren nur eine allgemeine Lernfähigkeit – Lerndisposition – angenommen werden. Der stärkeren Hypothese nach muss man aber eine Art universale Sprache *in potentia* als angeboren annehmen.

Schon diese Alternative zeigt, wie groß die Unterschiede sind, auf denen das Methodische aufgebaut wird. Dies ist aber lediglich die sozusagen globale Alternative. Als Beispiele spezifischer Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, können hier folgende Fragen genannt werden:

- a) Darf mit R. W. Langacker (1968) angenommen werden, dass jeder einzelne und jeder beliebige $L_{(S)_i}$ die Sprachlerneigenschaft von vornherein in gleichem Maße besitzt? Oder muss vielmehr angenommen werden, dass es hier Unterschiede gibt? Bleibt diese Fähigkeit auf der Zeitskala eines jeden beliebigen $L_{(S)_i}$ konstant? Falls nein, so ist zu fragen: (b₁) Ist die Fähigkeit im Ablauf der Zeitskala ausbaufähig? (b₂) Nimmt sie im Ablauf der Zeitskala ab?
- b) Ist die jeweilige $E_{(L,S)}$ von der jeweils zu lernenden $E_{(g)}$ bzw. $E_{(k)}$ abhängig oder nicht? Mit anderen Worten, darf man die Menge der $\{E_{(L,S)_1}, \dots, E_{(L,S)_p}\}$ global auf die Menge der $\{E_{(g)_1}, \dots, E_{(g)_t}\}$ bzw. $\{E_{(k)_1}, \dots, E_{(k)_z}\}$ beziehen, oder muss

- man sie spezifizieren?
- c) Sollte zwischen den Lern- und den Spracheigenschaften ein jeweils besonderer Zusammenhang bestehen, und dies scheint der Fall zu sein, so ist die jeweilige $E_{(L,S)}$ im Hinblick auf die in einer jeden Lernfähigkeit enthaltenen und zuvor genannten Faktoren zu bewerten.
 - d) Sollte sich erweisen, dass die Sprachlernfähigkeiten keine auf der Zeitskala konstant bleibenden Fähigkeiten sind, und dies scheint ebenfalls der Fall zu sein, so muss einerseits eine zeitabhängige Kategorisierung der Sprachlerner und andererseits der Sprachlernfähigkeiten, und zwar in Hinblick auf die zu lernenden Sprachfähigkeiten, vorgenommen werden.

Was die Lernfähigkeiten betrifft, so gibt es mehr oder weniger gut begründete Vermutungen, aber nur ganz wenig genügend abgesichertes Wissen. Was aber die Sprachvermittlungsfähigkeiten anlangt, so sind oft noch nicht einmal die entsprechenden Fragen gestellt worden. So wird beispielsweise in der glottodidaktischen Diskussion kaum die Frage berücksichtigt, inwiefern mit angeborenen Sprachvermittlungsfähigkeiten zu rechnen ist, inwiefern auf deren Grundlage weiter aufgebaut werden kann? Dass es solche gibt, darauf scheinen derartige Phänomene hinzuweisen wie beispielsweise die sog. „Ammensprache“ oder auch das Verhalten der naiven Sprecher denen gegenüber, die – wie sie meinen – ihre Sprache nicht kennen.

4.4.

Es gibt also in der Glottodidaktik grundsätzliche Fragen, auf die widersprüchliche Antworten gegeben werden, und es gibt ebenso grundsätzliche Fragen, auf die vorläufig gar keine begründete Antwort gegeben werden kann; und es gibt ferner auch solche, die unberücksichtigt bleiben, obwohl sie ebenfalls von höchster Bedeutung sind. Das alles zeigt nur zu deutlich, dass der Erkenntnisboden der Glottodidaktik noch zu seicht, zu „wackelig“ ist, als dass auf ihm schon heute wissenschaftlich begründbares Methodisches aufgebaut werden könnte. Zunächst muss die empirische Basis der Glottodidaktik abgesichert werden. Die Glottodidaktik muss also die Chance bekommen, sich als Wissenschaft zu konstituieren und zu betätigen. Sie darf sich nicht von vornherein auf die Position eines Weltverbessers begeben, und sie darf auf diese Position auch nicht gezwungen werden.

Bibliographie

- Baudouin de Courtenay J.N 1974, *Dziela wybrane*, Bd. 1. Warszawa.
- Bloomfield L. 1969, *Language*. New York (1. Aufl. 1933).
- Boduen de Kurtene J.N. 1963, *Izbrannyye trudy po obšiemu jazykoznaniju*, t. 2. Moskwa.
- Bühler K. 1965, *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart.
- Dietmann J./ R. Marten/ M. Schecker 1976, *Gegenstand und Wahrheit. Sprachphilosophische und wissenschaftstheoretische Grundlagenstudien zur Linguistik*. Tübingen.
- Ettmayer K. von 1938, *Das Ganze der Sprache und seine logische Begründung*. Jena.

- Gabelentz G. von 1969, *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherig Ergebnisse*. Nachdruck der zweiten Auflage von 1901. Tübingen.
- Graur A. (Hg.) 1974, *Einführung in die Sprachwissenschaft*. Berlin.
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki: Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa
- Hjelmslev L. 1968, *Die Sprache. Eine Einführung*. Darmstadt.
- Hockett Ch.F. 1958, *A course in modern linguistics*. New York.
- Jäger L. (Hg.) 1979, *Erkenntnistheoretische Grundfragen der Linguistik*. Stuttgart etc.
- Jakobson R. 1973, *Main Trends in The Science of Language*. London.
- Kanngießer S. 1976, *Modelle der Spracherklärung*. In: M. Schecker (Hg.), *Methodologie der Sprachwissenschaft*. Hamburg, 49–91.
- Langacker R.W. 1968, *Langage and its Structure*. New York etc.
- Neumann W. 1977, *Über Probleme und Prozesse bei der Bestimmung des Gegenstand der Linguistik*. In: *Linguistische Studien, Reihe A*, 40, 5–43.
- Neumann W./ W. Motsch/ W.U. Wurzel 1979, *Fragen der Bestimmung von Gegenständen in linguistischen Theorien*. In: *Linguistische Studien, Reihe A*, 62, 29–83.
- Oesterreicher W. 1979, *Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft*. Heide.
- Paul H. 1909, *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle/S.
- Pilch H. 1976, *Empirical linguistics*. München.
- Robins R. 1974, *Die Struktur der Sprache* In: N. Minnis (Hg.), *Perspektiven der Linguistik. Die Sprache im Kontext der Linguistik und ihrer Nachbardisziplinen*. München.
- Saussure F. de 1967, *Cours de linguistique générale*. Wiesbaden.
- Schecker M. (Hg.) 1976, *Methodologie der Sprachwissenschaft*. Hamburg.
- Wunderlich D. 1976, *Studien zur Sprachtheorie*. Frankfurt a. M.

Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny i/ lub jako przedmiot poznania naukowego ¹⁸⁵

1.

Stosunkowo szerokie kręgi społeczeństwa zdążyły już sobie uświadomić znaczenie znajomości języków, które nabrały charakteru tzw. języków międzynarodowych. Liczba tych, którzy chcieliby sobie języki te przyswoić, wciąż rośnie, ponieważ umiejętność posługiwania się nimi jest obecnie nie tylko kluczem otwierającym dostęp do nagromadzonych w tych językach dóbr kulturowych, lecz jest również czynnikiem warunkującym w sposób niebagatelny poziom ekonomicznego prosperowania zarówno pojedynczych obywateli, jak i reprezentowanych przez nie grup społecznych, instytucji czy organizacji gospodarczych. W jakiegokolwiek współpracy i/ lub wymianie międzynarodowej bezpośrednio może uczestniczyć tylko ktoś, kto zna odpowiednio języki „obce”. Natomiast kto ich nie zna, skazany jest na łaskę lub niełaskę różnego rodzaju pośredników. A ponieważ dotyczy to w równej mierze współpracy i/ lub wymiany w dziedzinie kultury, jak i w zakresie produkcyjno-gospodarczym, naukę języków obcych trzeba zaliczyć do zbioru potrzeb powszechnych.

Jednakże mimo tego dość powszechnego uświadomienia sobie potrzeby znajomości owych języków międzynarodowych, zwanych przeważnie po prostu „językami obcymi”, wciąż jeszcze mało kto zdaje sobie w pełni sprawę z tego, że potrzeba ta jest z jednej strony pewnym skutkiem rewolucji naukowo-technicznej, jaka u nas, podobnie jak i w wielu innych krajach dokonała się już i/ lub dalej dokonuje, poniekąd na naszych oczach, a z drugiej strony jednym z podstawowych warunków zrealizowania jej w takim tempie i w taki sposób, by przynajmniej nie dopuścić do powiększenia się już istniejącej luki informacyjno-technologicznej.

Mam też wrażenie, że równie mało kto zdążył sobie uświadomić, iż obserwowana dziś powszechność „zapotrzebowania” na znajomość języków obcych jest jednym z efektów rewolucyjnych przemian w sferze stosunków społecznych, przemian, jakie dokonały się w naszym kraju, jak również w wielu innych, w ciągu tego wieku, a zwłaszcza w okresie po drugiej wojnie światowej. Kiedyś znajomość tzw. „języków światowych” była kastowo-elitarnym przywilejem, natomiast obecnie stała się ona składnikiem elementarnego wykształcenia, a w ślad za tym pewnego rodzaju „prawem socjalnym”. A jeśli jest tak, że umiejętność posługiwania się tymi językami jest jednym z podstawowych czynników determinujących poziom życia kulturalno-gospodarczego, jaki ktoś może osiągnąć, to demokratycznym imperatywem stać musi się wymóg, by każdy otrzymał możliwość nabycia tej umiejętności, tzn. realne szanse przyswojenia sobie określonych języków obcych w ramach powszechnej nauki szkolnej. Natomiast dotychczas praktykowane symboliczne uwzględnianie nauki języków

¹⁸⁵ Oryginał: *Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny i/ lub jako przedmiot poznania naukowego* (w:) F. Grucza (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Materiały XI Sympozjum ILS (Jaszowiec, 7–10 listopada 1985). Warszawa 1988, 7–15.

obcych w programach szkolnych sprawy tej w żadnym razie nie ułatwia, lecz przeciwnie – szkodzi jej rozwiązaniu.

Jako skutek określonych przemian o charakterze rewolucyjnym zapotrzebowanie na znajomość języków obcych nie mogło się objawić inaczej niż w sposób gwałtowny i w dużej mierze niespodziewany. Nic więc dziwnego, że w momencie gdy pojawiło się ono, ówczesny system edukacyjny nie był zdolny do jego zaspokojenia, że nie był przygotowany ani do specjalistycznego realizowania nauki języków obcych w wymiarze powszechnym, ani do specjalistycznego kształcenia potrzebnych do tego nauczycieli. Jednakże dziwić musi, że również współcześnie realizowany system edukacyjny ani nie spełnia społecznych oczekiwań w zakresie powszechnej nauki języków obcych, ani nie dostarcza nauczycieli przygotowanych do nauki tych języków na miarę zadań wynikających choćby tylko z już osiągniętego stopnia rozwoju społeczno-gospodarczego.

Nauczyciele języków obcych nie są, rzecz jasna, jedynym czynnikiem warunkującym możliwość realizacji nauki języków obcych w systemie powszechnej edukacji szkolnej w sposób efektywny. Nie ulega jednak wątpliwości, że wyniki tej nauki w ogromnej mierze zależą od nich właśnie, od jakości i stopnia ich zawodowego przygotowania, i że wobec tego ich wykształcenie musi stać się sprawą obligującą do znacznie głębszej i systematyczniejszej refleksji, niż ta, którą darzono tę kwestię dotąd.

Sporo uwagi poświęcano w ostatnim okresie samym uczącym się języków obcych, a zwłaszcza ich „dyspozycyjności akwizycyjnej”. Natomiast mniej zajmowano się środkami potrzebnymi do efektywnej nauki języków obcych, środkami, którym poświęcone było ubiegłoroczne sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW. Jednakże pamiętać trzeba, że nauka języków obcych jest uwarunkowana również temporalnie. Zwłaszcza tzw. decydenci oświatowi wciąż jeszcze jakby nie dostrzegają prawdy, że i najlepsi nauczyciele, nawet gdyby mieli do dyspozycji również najlepsze środki, nie zdołają osiągnąć założonego celu, jeśli na realizację nauki języków obcych nie otrzymają odpowiedniej ilości czasu, jeśli czas ten nie będzie właściwie podzielony itd. Tym razem pragnę jednak ograniczyć moje rozważania przede wszystkim do kwestii dotyczących kształcenia nauczycieli języków obcych.

2.

Potrzeba specjalistycznego kształcenia nauczycieli języków obcych pojawiła się jako naturalny skutek potrzeby upowszechnienia nauki języków obcych. W momencie, gdy ta ostatnia nagle pojawiła się, kształcenie nauczycieli języków obcych powierzono, jak wiadomo, tzw. neofilologiom i te zadanie to przyjęły. Fakt ten spowodował z kolei, iż neofilologie zaczęły uchodzić po prostu za dziedziny zajmujące się jego realizacją. Dziś powiązanie tych dziedzin z kształceniem nauczycieli języków obcych traktowane jest już przeważnie jako powiązanie zgoła oczywiste, a czasem także jako powiązanie konieczne i zarazem jedynie możliwe. Jeśli jednak sprawie tej przyjrzymy się nieco dokładniej, to z łatwością dostrzeżemy, że jest ono powiązaniem w gruncie rzeczy przypadkowym i że właściwie tylko z historycznego punktu widzenia można je potraktować jako swoistą „konieczność rozwojową”. Natomiast z punktu widzenia

przedmiotu, którym się zajmowały i/ lub zajmują poszczególne neofilologie, wypada stwierdzić, że żadna z nich, ani jako całość, ani jako pewien zbiór dziedzin, które ją ukonstytuowały lub zostały w jej obrębie wyróżnione, nie jest i nigdy nie była badawczo zainteresowana nauczycielami języków obcych. Pierwotnie neofilologie nie były w istocie niczym innym, jak tylko pewnym rodzajem filologii. Natomiast tzw. zreformowane neofilologie nie są już w żadnym sensie dziedzinami jednolitymi – ani z punktu widzenia badanych przez nie przedmiotów, ani z punktu widzenia realizowanych przez nie programów dydaktycznych. W rzeczywistości jest tak, że z jednej strony dziedziny te nie są już „prawdziwymi” neofilologiami, a z drugiej nie są jeszcze dziedzinami zajmującymi się przede wszystkim kształceniem nauczycieli języków obcych.

Moim zdaniem, problemu kształcenia nauczycieli języków obcych nie sposób rozwiązać na miarę współczesnych potrzeb drogą dalszego reformowania neofilologii. W tym celu kształcenie to trzeba oddzielić od kształcenia (neo)filologicznego i zorganizować, poniekąd od nowa, przede wszystkim na podstawach współczesnej wiedzy glottodydaktycznej. Inaczej mówiąc, kształcenie to trzeba poddać z jednej strony defilologizacji, a z drugiej całkowitej glottodydaktywizacji. Programy kształcenia nauczycieli języków obcych należy „wyzwolić” z przedmiotów, które – jeśli w ogóle, to – wiążą się z przyszłymi zadaniami nauczycieli języków obcych tylko w sposób bardzo luźny, i jednocześnie uwzględnić w nich to wszystko, co dziś musi być uznane za składniki niezbędnego wyposażenia edukacyjnego „zawodowego” nauczyciela języków obcych. Programy kształcenia nauczycieli języków obcych skonstruowane na miarę pobożnych życzeń muszą ustąpić miejsca programom zorganizowanym na miarę praktycznych potrzeb oraz faktycznych możliwości „przerobowych” tych, których wykształceniu mają one służyć.

Około stu lat temu W. Viëtor ogłosił słynną dziś pracę pod następującym tytułem: „Der Sprachunterricht muss umkehren“ (2 wyd., Heilbronn 1886). Na język polski tytuł ten można przetłumaczyć tak mniej więcej: „Naukę języków obcych trzeba całkowicie odwrócić”. Obecnie można zawarte w tym tytule hasło odnieść również do kształcenia nauczycieli języków obcych. Kształcenie to, trzeba bowiem także całkowicie odwrócić: to, co zostało w nim uwzględnione jako jego ostatnie (dodatkowe) ogniwo, tzn. glottodydaktyka, musi stać się jego członem pierwszym i podstawowym zarazem.

Nawiasem dodam, że reprezentowana tu koncepcja tylko z pozoru zagraża interesom neofilologii. Natomiast w gruncie rzeczy jest ona koncepcją raczej sprzyjającą tej dziedzinie. Oddzielenie kształcenia nauczycieli języków obcych od neofilologii uwolniłoby ją od konieczności spełniania na płaszczyźnie dydaktycznej zadań, które z punktu widzenia jej faktycznych zainteresowań badawczych jawią się jako obciążenia zdecydowanie heterogeniczne. Jednocześnie „odciążenie” to przywróciłoby neofilologii możliwość faktycznego realizowania własnych celów również na płaszczyźnie dydaktycznej, czyli możliwość kształcenia neofilologów, skądinąd również potrzebnych.

3.

Jest rzeczą oczywistą, że rozważania nad kształceniem nauczycieli języków obcych należy zacząć od takich pytań, jak np.: Kim jest nauczyciel języków obcych? Jakie wyróżniają go lub jakie powinny go wyróżniać właściwości (kwalifikacje)? Które z nich uznać należy za obligatoryjne właściwości nauczyciela języków obcych, a które za fakultatywne?

Inaczej mówiąc, najpierw należałoby poznać realnego nauczyciela języków obcych, zwłaszcza tego, który osiąga dobre wyniki, ustalić listę jego kwalifikacji, jego efektywne sposoby działania itd. Następnie należałoby „skonstruować” model nauczyciela „idealnego”, ustalić listę jego obligatoryjnych oraz fakultatywnych właściwości itd. Natomiast „układaniem” programu kształcenia nauczycieli języków obcych, układaniem pretendującym do miana działania racjonalnego zająć należałoby się dopiero w ostatniej kolejności. Jednakże dotychczas czynności te wykonywano przeważnie jak gdyby w kolejności akurat odwrotnej. Realizowane współcześnie programy kształcenia neofilologicznego oparte są bowiem zwykle co najwyżej na intuicyjnych, i co za tym idzie, na bardzo niewyraźnych wyobrażeniach kwalifikacji, jakie nauczyciel języków obcych, czy może lepiej: absolwent kształcenia neofilologicznego posiadać musi z punktu widzenia czekających nań zadań zawodowych. Publikacji świadczących o jakiejś bardziej pogłębionej refleksji na ten temat brakuje u nas niemal zupełnie.

Badania nad nauczycielem języków obcych zostały jednak już zapoczątkowane również w naszym kraju. Przystępując do organizowania sympozjum, z którego materiały Czytelnik znajdzie w tym tomie, kierowałem się przede wszystkim chęcią jakby pierwszego podsumowania wyników tych badań i zarazem ich zintensyfikowania.

4.

Wychodząc z założenia, zdawałoby się oczywistego, że programy realizowane współcześnie przez poszczególne neofilologie są, jeśli nie wyłącznie, to w każdym bądź razie przede wszystkim programami kształcenia nauczycieli języków obcych, zaprosiliśmy przedstawicieli niemal wszystkich istniejących w naszym kraju instytutów i/ lub katedr neofilologicznych do wzięcia udziału w organizowanym sympozjum. Jednakże pozytywnie zareagowali na nasze zaproszenie właściwie prawie wyłącznie sami tylko glottodydaktycy, natomiast neofilologowie sensu stricto, tzn. literaturo- i językoznawcy, nie wykazali żadnego zainteresowania organizowanym sympozjum.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak się stało, jak wytłumaczyć ten stan rzeczy, zacząłem ponownie zastanawiać się nad filologią i neofilologią w ogóle. W rezultacie spostrzegłem między innymi, że neofilologie *qua* dziedziny kształcące nauczycieli języków obcych obciążone są wieloma wewnętrznymi sprzecznościami i że wobec tego, chcąc porządkować sprawy dotyczące kształcenia nauczycieli języków obcych, nie wystarczy pytać o nich tylko, lecz trzeba jednocześnie gruntownej analizie poddać zarówno filologię w ogóle, jak i neofilologię.

W szczególności trzeba postawić pytanie, skąd wzięła się rozbieżność polegająca

na tym, że formalnie rzecz biorąc neofilologie są dziedzinami kształcącymi nauczycieli języków obcych, natomiast z punktu widzenia faktycznie realizowanych przez nie prac badawczych są dziedzinami, które nie są zainteresowane ani nauczaniem języków obcych w ogóle, ani kształceniem potrzebnych do tego nauczycieli? Skąd wziął się aż tak duży rozdźwięk między tym, co mówi się o (neo)filologiach w ich „encyklopedycznych” definicjach, a tym, co powszechnie traktowane jest jako ich „urzędowe” zadanie akademickie?

Na te i podobne pytania próbuję odpowiedzieć w rozprawie, którą przedstawiam tu zamiast pierwotnie planowanego referatu na temat obligatoryjnych i fakultatywnych właściwości nauczyciela języków obcych. A czynię tak najpierw w rezultacie przekonania, że wszelkie prace mające na celu zdobycie wiedzy natury aplikatywnej, tzn. wiedzy pozwalającej odpowiedzieć na pytanie, jak należy zmienić zastanę rzeczywistość i/ lub realizowane działania, by uzyskać rezultaty na miarę przyjętych założeń, trzeba zacząć od dokładnego poznania (diagnozy) zastanego stanu rzeczy oraz zrekonstruowania jego genezy. Następnie czynię tak z uwagi na fakt, że diagnozy nie wolno ograniczać do zajmowania się wybranym elementem jedynie w izolacji, lecz że jest przeciwnie, że trzeba wziąć pod uwagę też kontekst, w który interesujący nas element jest uwikłany, że należy uwzględnić też czynniki, które powodują, że jest on taki, jaki jest, a nie inny. Inaczej mówiąc, nie wystarczy, moim zdaniem, np. ustalić jedynie, jacy są „realni” nauczyciele języków obcych, jakie posiadają kwalifikacje i jakich nie mają, jakie wykazują deficyty z punktu widzenia modelu (projektu) uznanego za wzorowy itd., lecz trzeba też ustalić, dlaczego są tacy, jacy są.

Ogólnie można oczywiście powiedzieć, że nauczyciele języków obcych są tacy, a nie inni, bo ich tak, a nie inaczej wykształciła określona neofilologia. Z kolei dana neofilologia wykształciła ich tak, bo jest taką, a nie inną dziedzinę – bo np. zajmuje się tym, co ją interesuje, a co nie zawsze jest istotne z punktu widzenia zadań czekających na nauczyciela języków obcych, natomiast nie zajmuje się tym, co jest z tego punktu widzenia konieczne itd. Okazuje się zatem, że stawiając pytania dotyczące kształcenia nauczycieli języków obcych, trzeba ostatecznie postawić też pytanie o neofilologię i filologię w ogóle.

5.

Celem analizy, którą przedstawiam w zamieszczonej tu rozprawie pt. „O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych”, jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy można, a jeśli nie, to dlaczego nie należy stawiać znaku równości między kształceniem neofilologicznym z jednej strony, a kształceniem nauczycieli języków obcych z drugiej. Natomiast nie przedstawiam w tej rozprawie szczegółowych odpowiedzi na takie pytania, jak np.: Jaki powinien być program kształcenia nauczycieli języków obcych? Pod jakimi warunkami można by go uznać za zadowalający z punktu widzenia zadań, jakie stawiają przed nauczycielami języków obcych czasy współczesne? Itd. Co się tyczy tego rodzaju pytań, to w zasadzie ograniczyłem się tu do zarysowania jedynie ogólnych wskazań, jakie wynikają z dotychczas nagromadzonych doświadczeń glottodydaktycznych. Zrazu można je sprowadzić do dwóch jakby komplementarnych kryteriów: z jednej strony, jak już wspomniałem, trzeba

programy kształcenia nauczycieli języków obcych jak gdyby „odfilologizować”, a z drugiej należy je poddać całkowitej glottodydaktyzacji. Realizację drugiego z tych zadań zacząć musimy przy tym, jak to już również nadmieniałem, od gruntownej analizy tzw. dobrych nauczycieli języków obcych, czyli od analizy takich nauczycieli, którzy uzyskują zadowalające wyniki. Następnie trzeba ustalić wzorcowy model nauczyciela języków obcych, i wreszcie należy się zastanowić nad sposobami (metodami), które umożliwiłyby praktyczną realizację tego modelu. Próbę odpowiedzi na pytanie, jakie właściwości nauczycieli języków obcych trzeba uznać za ich cechy dystynktywne, przedstawię w innym miejscu. Tam spróbuję też sformułować wynikające z tej odpowiedzi wnioski.

6.

Co się tyczy pozostałych referatów wygłoszonych w czasie sympozjum, to kwestie te traktowane są w nich w sposób dość zróżnicowany. Zróżnicowane są też reprezentowane w poszczególnych referatach podejścia do problemu kształcenia nauczycieli języków obcych. Jedni ujmują je, jak piszący te słowa, kompleksowo, tzn. jako zadanie całej neofilologii, inni godzą się jakby z faktem, że „nauczycielskie” wykształcenie neofilologów traktowane jest jako pewien dodatek do wykształcenia neofilologicznego. Jako dodatek, za który odpowiadają wyłącznie tzw. metodycy oraz ewentualnie ci, którzy prowadzą zajęcia z tzw. praktycznej nauki języka obcego. W jednych referatach Czytelnik znajdzie poza tym ogólniejsze refleksje na temat kształcenia nauczycieli języków obcych, w innych konkretne propozycje i rozwiązania metodyczne. Jednakże niektóre z zamieszczonych tu prac poświęcone są, wbrew naszej intencji, przede wszystkim nauczaniu języków obcych. Zamieszczamy je tu również, bo żyjemy przekonanie, że i te ostatnie zawierają coś ciekawego, coś, co może pobudzić do podjęcia dalszego przemyślenia spraw także z zakresu kształcenia nauczycieli języków obcych, zagadnień jak na razie mało zbadanych, choć przecież bardzo ważnych.

Poza zamieszczonymi tu referatami, wygłoszone zostały w czasie sympozjum jeszcze następujące: „Organizacja i metodyka ćwiczeń praktycznych na neofilologiach” prof. dr hab. W. Pfeiffera (UAM), „Model kształcenia nauczycieli w ramach studenckiej praktyki pedagogicznej” dr Marii Wysockiej (UŚ), „Podstawowe zadania uniwersyteckich neofilologii w kształceniu nauczycieli języków obcych” dr. E. Figas (UAM), „Rodzaje umiejętności glottodydaktycznych nauczyciela języka obcego w świetle założeń podejścia komunikacyjnego” doc. dr hab. Władysława Woźniewicza (UAM), „Kształcenie nauczycieli języka specjalistycznego” doc. dr hab. Z. Danczewicz (UW). Nie możemy ich opublikować z tej prostej przyczyny, że ich autorzy nie dostarczyli nam tekstów swych referatów. Natomiast zamieszczone na końcu tego zbioru teksty P. Płusy, R. Strelenki i M. Szafrąńskiego nie były prezentowane w czasie sympozjum w postaci referatów, lecz stanowią próby podsumowania uwag, jakie ich autorzy wygłosili w czasie sympozjum w dyskusji nad niektórymi tekstami innych referatów.

7.

Jest to zapewne rzeczą samą przez się zrozumiałą, niemniej pragnę z naciskiem podkreślić, że nie wszystko akceptuję, co przedstawione zostało tu przez poszczególnych autorów. I zapewne niejednen z pozostałych referentów nie zaakceptowałby w pełni tego, co ja tu prezentuję. Zwracając uwagę Czytelnika na ten akurat fakt, pragnę jednocześnie zaznaczyć, iż nie było zadaniem odbytego sympozjum i nie jest celem tego tomu przedstawienie jakiegoś jednolitego obrazu nauczyciela języków obcych czy wypracowanie jednolitego punktu widzenia problemów związanych z jego kształceniem. Chodziło i chodzi o to przede wszystkim, aby zorientować się co do stanu poglądów w sprawie kształcenia nauczycieli języków obcych i jednocześnie podzielić się nagromadzonymi w tym zakresie doświadczeniami. Ale ponadto celem naszym było i jest wypracowanie naukowego podejścia również do spraw dotyczących nauczycieli języków obcych i ich kształcenia, o gromadzenie wiedzy naukowej na ten temat. Na razie kształcenie nauczycieli języków obcych jest zagadnieniem na płaszczyźnie badań naukowych bardzo zaniedbanym. Dziwić musi ten fakt szczególnie, gdy zważy się, że jeśli kogokolwiek, to przede wszystkim tych, którzy są nauczycielami nauczycieli, musi obowiązywać dewiza, według której, kto uczyć chce innych, sam musi się rozwijać – pomnażać swą wiedzę, doskonalić swe umiejętności, umacniać dyscyplinę swego myślenia i argumentowania, czyli słowem – wciąż musi rozszerzać zakres swej kompetencji fachowej.

Do tematu kształcenia nauczycieli języków obcych będziemy nieraz jeszcze powracać. Zachodzi bowiem pilna potrzeba naświetlania tej sprawy z możliwie różnych punktów widzenia. Z drugiej jednak strony tematykę następnych sympozjów poświęconych temu zagadnieniu trzeba będzie ograniczyć do niektórych tylko, specjalnie wyróżnionych aspektów kształcenia nauczycieli języków obcych. Natomiast nie zamierzamy zwoływać żadnych konferencji dla podjęcia jakichkolwiek decyzji programowych dotyczących kształcenia nauczycieli języków obcych. Na sympozjach naszych interesuje nas jedynie naukowe rozważanie podejmowanych kwestii.

Za pomoc w zorganizowaniu sympozjum, z którego materiały tu prezentuję, pragnę podziękować wszystkim współpracownikom Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW, którzy mi jej udzielili. Jednakże przede wszystkim chcę podziękować p. dr Marii Dakowskiej, która pomogła mi ponadto także zebrać i przygotować do druku niniejsze materiały. Natomiast p. doc. dr. hab. D. Arabskiemu i Jego współpracownikom chcę podziękować za umożliwienie nam odbycia tego sympozjum w Ustroniu-Jaszowcu oraz za współudział w tworzeniu w trakcie trwania sympozjum miłej i zarazem bardzo pracowitej atmosfery.

O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych¹⁸⁶

1.

Nauczycielom języków obcych poświęcono dotychczas bardzo mało publikacji naukowych. Prac zajmujących się ich kształceniem jest jeszcze mniej. W dodatku większość z nich zajmuje się sprawami raczej drugorzędnymi. Natomiast prac zawierających choćby tylko próbę analizy „od podstaw” zagadnień dotyczących tzw. profilu nauczyciela języków obcych i zmierzających do ustalenia modelowych właściwości tegoż nauczyciela brak u nas na razie niemal zupełnie. Ale i publikacji poświęconych samym programom kształcenia nauczycieli języków obcych jest tyle tylko, że dla ich policzenia wciąż jeszcze wystarcza przysłowiowych palców u jednej ręki. Nadto w publikacjach, w których mówi się o programach kształcenia nauczycieli języków obcych i/ lub o ich „metodycznym” przygotowaniu, brakuje przeważnie nawet zarysu przesłanek teoretycznych uzasadniających proponowane rozwiązania. Takie pytania, jak, np.: „Kim jest nauczyciel języków obcych?” „Jakie powinien posiadać kwalifikacje?” „Jakie umiejętności wyróżniają go i określają?” nie zostały w przeważającej większości tych prac w ogóle postawione. Ogólnie można wobec tego powiedzieć, że na razie ani pytanie o nauczyciela języków obcych, tzn. o jego „profil” (model), ani pytanie o sposoby jego kształcenia u nas nie uzyskało jeszcze rangi problemu obligującego do argumentatywnej refleksji. I to jest niewątpliwie swoistym paradoksem. Bowiem jeśli stwierdzenie to jest prawdziwe, to powiedzieć można, że zagadnienie nauczyciela języków obcych jeszcze nie uzyskało u nas nawet tej rangi, którą zdobyła sobie już sprawa nauczania języków obcych. Ta ostatnia ma już swoich specjalistów, natomiast pierwsza nadal jej nie ma.

Za eksperta w sprawach kształcenia nauczycieli języków obcych wciąż jeszcze można uchodzić bez potrzeby wykazania się jakimkolwiek badawczym zainteresowaniem nimi.

Kształcenie nauczycieli języków obcych jest wciąż jeszcze obszarem zdominowanym przez „rozwiązania” przekazane tradycję. Natomiast nie zostało ono, jak dotąd, poddane systematycznej problematyzacji naukowej. W sprawie kształcenia nauczycieli języków obcych nadal decyduje się przeważnie na podstawie jedynie intuicji i/ lub praktycznego doświadczenia. I dlatego niemal każdy neofilolog może się w tej sprawie wypowiadać autorytatywnie. Bowiem gdzie nie ma specjalistów, specjalistami są wszyscy. I to jest niewątpliwie drugi paradoks neofilologii.

Odpowiedzi na pytania, skąd wziął się ten stan rzeczy, dlaczego jest taki a nie inny, gdzie tkwią jego przyczyny itp., trzeba – moim zdaniem – szukać przede wszyst-

¹⁸⁶ *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) F. Grucza (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiały XI Sympozjum ILS (Jaszowiec, 7–10 listopada 1985)*. Warszawa 1988, 17–67.

kim w historii oraz w naturze dziedziny, której zostało powierzone zadanie kształcenia nauczycieli języków obcych i która zadanie to realizuje, przynajmniej w tym sensie, że reprezentujące ją instytuty, katedry lub zakłady wydają dyplomy uprawniające do wykonywania zawodu nauczyciela języków obcych, a następnie trzeba odpowiedzi na to pytanie szukać w historii konstytuowania się oraz w aktualnym stanie rozwojowym dziedziny zajmującej się badaniem przedmiotu, w skład którego wchodzi m.in. także nauczyciel języków obcych, czyli w genezie i w obecnej sytuacji glottodydaktyki.

2.

Jak wiadomo, kształcenie nauczycieli języków obcych powierzone zostało tak u nas, jak i w wielu innych krajach, tzw. neofilologii. Jednakże w niektórych krajach odpowiednie instytucje akademickie reprezentujące neofilologię uzyskały jednocześnie prawa do przyznawania dyplomów państwowych, w innych nie. Nasz kraj należy do grupy pierwszej. Uzyskanie (nadanie) dyplomu magistra (neo)filologii. Jest bowiem u nas formalnie równoznaczne z uzyskaniem prawa do wykonywania zawodu nauczyciela (magistra) języków obcych; w pewnym okresie wiązało się z tym nadto uzyskaniem (przyznanie) prawa do zatrudnienia w tym zawodzie.

Wydaje się jednak, że owo zrównanie magistra filologii z magistrem języków obcych jest zrównaniem jedynie formalnym. W rzeczywistości mamy tu w dalszym ciągu do czynienia z dwiema różnymi kategoriami kwalifikacyjnymi. Przede wszystkim wynika to stąd, że, (neo)filologia nie jest dziedziną zainteresowaną badawczo ani nauczycielem języków obcych, ani nauczaniem języków w ogóle.

2.1.

Już choćby z uwagi na wspomniane wyżej paradoksy neofilologii rozważania nasze zacząć wypada zatem od następujących pytań: Czym jest neofilologia? Czym się zajmuje? Co jest Jej przedmiotem? Jakie są jej cele? Skąd się wzięła? Kiedy powstała?

Według wyjaśnienia przedstawionego w IV tomie Słownika Języka Polskiego opracowanego pod kierunkiem W. Doroszewskiego (PWN, Warszawa 1963, s. 1298) neofilologia jest „naukę badającą języki i literatury nowożytne”. Natomiast w II tomie Słownika Polskiego wydanego pod redakcją naukową M. Szymczaka (PWN, Warszawa 1979, s. 310) czytamy, że neofilologia to „dziedzina badań filozoficznych nad literaturę i językiem narodów nowożytnych”. Co się tyczy wyrazu „filologiczny”, to w I tomie tegoż słownika (PWN, Warszawa 1978, s. 588) znajdujemy, że znaczy on tyle, co „odnoszący się do filologii”, z kolei „filologia” objaśniona została w tymże słowniku jako „dział nauk humanistycznych, obejmujących badania nad językiem i literaturę jakiegoś narodu lub kręgu cywilizacyjnego”. Jako przykłady wymienione są tam „filologia polska, angielska, rosyjska”. Natomiast w słowniku W. Doroszewskiego (t. II, s. 876) „filologia” objaśniona została za pomoce następującej frazy: „nauka obejmująca literaturę, językoznawstwo”, a wyraz „filologiczny” jako znaczący tyle, co „związany z filologią, odnoszący się do filologii, będący filologią”.

Jeśli przyjrzymy się tym objaśnieniom nieco dokładniej, to okaże się, że żadne z nich nie zasługuje na miano zadowalającego. Wystarczy np. spytać, w jakim sensie

użyty został w dwóch pierwszych wyraz „nowożytny”. Gdybyśmy przyjęli w ślad za tym, co napisane jest w II tomie słownika M. Szymczaka (PWN, Warszawa 1979, s. 398), że określa on czasy „od końca XV w. po dzień dzisiejszy”, to uznać musielibyśmy przytoczone wyżej wyjaśnienia w sprawie neofilologii za fałszywe o tyle przynajmniej, że dziedzina ta od zarania obejmuje swym zainteresowaniem także czasy wcześniejsze, natomiast pierwotnie im właśnie poświęcała swe główne zainteresowanie. Dodatkowym mankamentem drugiego objaśnienia „neofilologii” jest użyty w nim wyraz „filologiczny”. Jeśli bowiem zastąpimy go frazę „odnoszący się do filologii”, przedstawione w tym samym słowniku jako jego równoważnik znaczeniowy, to z objaśnienia tego powstanie swoisty dziwoląg. Natomiast samo użycie w nim tego wyrazu sugeruje, że obok filologicznych istnieją jeszcze jakieś inne neofilologiczne dziedziny badań nad językiem i literaturą. Z kolei w objaśnieniu „filologii” zawartym w słowniku W. Doroszewskiego, zamiast literaturo- i językoznawstwa fatalnie zestawione zostały ze sobą literatura i językoznawstwo.

Nieco więcej i zarazem precyzyjniej przedstawionych informacji o znaczeniu „neofilologii” oraz „filologii” można znaleźć w różnych encyklopediach. Już choćby z tego, co zamieszczone zostało w III tomie Encyklopedii Powszechnej PWN (Warszawa 1978, s. 246) czytelnik dowie się (w nawiasach uzupełniłem skróty stosowane w cytowanych tu encyklopediach), że „neofilologia” jest „określeniem nauki odróżnianej od XVIII/XIX w. od filologii klasycznej, a zajmującej się językami i literaturami narodów nowożytnych” oraz że kryterium wyodrębniania poszczególnych gałęzi neofilologii jest podział języków nowożytnych na grupy i że według tego kryterium wyróżnia się np. filologię germańską, romańską, czy słowiańską. Co się z kolei tyczy „filologii”, to w I tomie tejże Encyklopedii (Warszawa 1978, s. 767) poza wyjaśnieniem, że jest to „dział nauk humanistycznych obejmujący badania języka i literatury określonego narodu lub kręgu cywilizacyjnego”, podaje się, iż przedmiotem jej badań jest tekst, celem – jego komentowanie i interpretowanie, metodą – „nauk(owa) krytyka tekstu wg postępowania badawczego: ustalenie autorstwa i chronologii (analiza właściwości językowych, określenie przynależności gatunkowej), nadanie poprawnego kształtu, opracowanie objaśnień rzeczowych (realiów), przygotowanie nauk(owe) edycji tekstu”. Nadto stwierdza się tam, słusznie zresztą, że w początkach XIX w. nastąpiło rozbitcie filologii, z jednej strony przez wyodrębnienie się językoznawstwa (lingwistyki) w postaci samodzielnej nauki, a z drugiej przez rozpad (pierwotnie jednolitej?) filologii na filologię klasyczną i neofilologię, przy „jednoczesnym uformowaniu się dyscyplin pokrewnych”, takich jak np. orientalistyka. Na specjalne podkreślenie i wyróżnienie zasługuje zdanie zamykające hasło „filologia” w tej Encyklopedii, ponieważ słusznie stwierdza się w nim, iż: „Potocznie (jest to termin, F.G.) używany dla określenia kierunku odpowiednich studiów humanistycznych” i że w tej płaszczyźnie nazwa „filologia polska” znaczy tyle, co „polonistyka”, a „filologia rosyjska” czy „filologia angielska” odpowiednio tyle, co „rusycystyka” lub „anglistyka”.

W Wielkiej Encyklopedii Powszechnej (t. VII, PWN Warszawa 1965, s. 678) znajduje się jeszcze obszerniejsze objaśnienie nazwy „neofilologia”. Ale z naszego punktu widzenia jest ono właściwie o tyle tylko godne uwagi, że mówi się w nim nie

tylko o „neofilologii germańskiej” czy „romańskiej”, lecz także o „neofilologii polskiej”, „neofilologii rosyjskiej” oraz nawet o „neofilologii węgierskiej”. Reszta pokrywa się z tym, co przedstawione zostało też w poprzedniej encyklopedii. Natomiast nieco obszerniejsze jest zamieszczone w III tomie tej encyklopedii (Warszawa 1963, s. 662) objaśnienie hasła „filologia”. Sądzę, że warto tu w całości przytoczyć pierwszy akapit. Według jego autora, filologia to „dział nauk humanistycznych, obejmujący badanie języka i literatury danego narodu lub cywilizacji”. Następnie pisze tenże autor, że „zakres i zadania filologii pojmowano wciągu jej wielowiekowego istnienia bardzo rozmaicie, zawsze jednak głównym przedmiotem badań filologicznych był tekst literacki, a podstawowym celem komentowanie i interpretowanie tego tekstu, tzn. przede wszystkim objaśnianie jego właściwości językowych, realiów, określanie przynależności gatunkowej. Cel ten realizuje filologia metodą precyzyjnej i wielostronnej krytyki tekstu, przeprowadzonej wg ścisłych założeń postępowania badawczego. Poza sferą jej najważniejszych zainteresowań znalazła się m.in. artystyczna problematyka dzieła literackiego oraz zagadnienie jego wielorakich związków z dynamiką procesów historycznych”.

Wreszcie w ostatnim zdaniu tego hasła stwierdza jego autor, podobnie jak (być może ten sam) autor wyróżnionego wyżej ostatniego zdania hasła „filologia” zamieszczonego w Encyklopedii Powszechnej, że nazwa „filologia” używana „jest dziś również dla określenia kierunku odpowiednich studiów humanistycznych i naukowych specjalności uniwersyteckich”, i że jest ona w tym znaczeniu stosowana, mimo że pierwotnie była jedynie nazwą „wiedzy o literaturze, języku i całokształcie kultury umysłowej danego kraju”. W innym miejscu autor tego hasła stwierdził nadto, że cechująca filologię wielokierunkowość zainteresowań nadała „jej w pewnym stopniu charakter erudycyjno-encyklopedycznej dyscypliny naukowej, ogarniającej całość wiedzy o kulturze danego narodu”.

2.2.

Ale choć przyznać trzeba, że przedstawione w Encyklopediach PWN objaśnienia „filologii” zawierają sporo trafnych uwag, to jednak nie sposób uznać ich za zadowalające już chociażby z tego powodu, że mylnie sugeruje się w nich, jakoby wyraz „filologia” był od chwili jego pojawienia się używany w charakterze pewnej nazwy mniej lub bardziej określonej dziedziny nauki, a następnie też z tego względu, że brak w nich szeregu informacji, np. na temat związków znaczeniowych nazwy „filolog” z nazwami „filozof” oraz „gramatyk”. Dziwne, że „filologia” została w sposób o wiele bardziej trafny i wyczerpujący objaśniona w starszych encyklopediach. Najwyżej oceniam artykuł napisany w tej sprawie przez A.A. Kryńskiego i przedstawiony w XXI tomie Wielkiej Encyklopedii Powszechnej Ilustrowanej (Warszawa 1898, s. 463–487).

Dowiadujemy się z niego najpierw, że najwcześniejszymi „dokumentami”, w których występuje nie tylko wyraz „filologia”, lecz również „filolog”, są dialogi Platona (ok. 427–347 p.n.e.) „Teajtet”, „Fajdros” i in., a następnie, że w starożytnej Grecji nazwę „filolog” stosowano zrazu jako określenie „człowieka znajdującego upodobanie w rozmowach, w rozważaniu i roztrząsaniu zagadnień życiowych i pytań naukowych” i że wobec tego przyjęć trzeba, iż wyraz „filologia” na początku znaczył niemal

tyle samo, co wyraz „filozofia”, a ten z kolei – jak pisze w tej samej Encyklopedii (t. XXVI, s. 609) Baudouin de Courtenay – prawie to samo, co wyraz „literatura”. Platon używał zresztą w swych dialogach specjalnej nazwy nie tylko dla określenia kogoś, kto lubił rozmawiać, dyskutować, rozprawiać itd., czyli dla filologa, ale także dla określenia kogoś jemu przeciwnego, czyli kogoś, kto nie lubił rozmawiać, dyskutować itd. Ten ostatni, to w terminologii Platona „mizolog” (od grec. *miso* „nienawidzę, nie lubię”). Sumując pierwsze część swych uwag A.A. Kryński stwierdza (s. 464): „Pierwotnie przeto nazwa filologii nie oznaczała bynajmniej jakiejś ściśle określonej umiejętności (tzn. nauki, F.G.), ale wyrażała raczej ideę wiedzy wszechstronnej i ogólnego wykształcenia; zarówno też i mianem filologów nie oznaczano pewnej klasy ludzi uczonych”. Podobnie było i w Rzymie, i to nawet jeszcze za czasów Cyncera (106–43 p.n.e.).

Nazwę określającą człowieka należącego do „pewnej klasy uczonych” staje się wyraz „filolog” dopiero z biegiem czasu, przede wszystkim w starożytnej Aleksandrii i w Pergamonie. Wiedzieć trzeba jednak, że pracujących w tych ośrodkach uczonych raz nazywano „gramatykami”, a drugi raz „filologami”, i że nazwy te w tamtym okresie znaczyły tyle po prostu, co „badacz” lub „uczony w ogóle”. Był też wówczas w języku greckim w użyciu urobiony od „filologa” czasownik „*philologeîn*” o tym samym znaczeniu co łac. „*studere*”. Przyjąć zatem wypada, że starożytny filolog studiował wprawdzie teksty, już wówczas historyczne, ale nie tylko dla nich samych, lecz nadto, a może przede wszystkim, dla poznania za ich pośrednictwem różnych aspektów życia, myślenia, tworzenia itd. swoich przodków, czyli jeszcze bardziej starożytnych Greków. I dlatego trzeba sobie ówczesnego filologa wyobrazić jako pewnego rodzaju uczonego encyklopedystę, a filologię jako pewien rodzaj encyklopedii obejmującej „wiedzę z dziedziny historii twórczości literackiej i ruchu umysłowego, czyli historię literatury, i historię społeczeństwa oraz zapasów i walk polityczno-społecznych, i historię organizacji prawnej, czyli historię prawa zwyczajowego i prawodawstwa, historię wierzeń czyli mitologie, historię zwyczajów i obyczajów, i historię pojęć ogólnych czyli historię filozofii, jak również historię języka albo gramatyki, w obszernym znaczeniu tego wyrazu, czyli językoznawstwo”.

Rzymianie zmienili znaczenie wyrazu „filologia” o tyle, że rzadziej posługiwali się nim w późniejszych wiekach dla określania nauki rozumianej jako badanie czy studiowanie czegoś, a częściej używali go jako nazwy ustalonego przez nich programu szkolnego, czyli dla określenia nauki rozumianej jako wiedza przeznaczona do nauczania i nauczenia się. To ostatnie znaczenie przypisał nazwie „filologia” w sposób bodaj najbardziej wyraźny Marcjan Capella (V w.) w swym dziele „*De nuptis Mercuri et Philologiae*”. „Filologię” nazwał on mianowicie wszystkie tzw. sztuki wyzwolone (*artes liberales*) razem wzięte. A wyróżnił on, jak wiadomo, siedem następujących tego rodzaju sztuk (nauk) – gramatykę, dialektykę, retorykę, muzykę, arytmetykę, geometrię i astronomię, które następnie podzielił na tzw. *trivium* (trzy pierwsze) i *quadrivium* (cztery ostatnie).

Jako nazwa, czy określenie, pewnego „szkolnie” uporządkowanego zbioru wiedzy, „filologia” przetrwała również średniowiecze, jednakże jako nauka usiłująca rekonstruować świat już miniony, filologia upadła i przestała istnieć wraz z upadkiem

Rzymu. Słusznie zauważa A.A. Kryński, żeś „Dla uprawy i pogłębienia filologii czasy średniowieczne przeszły bez żadnego pożytku. Budzi się ona do życia na nowo dopiero w wieku Odrodzenia (...)”. Jednakże A. A. Kryński nie dał odpowiedzi, dlaczego tak się stało. A przecież odpowiedź w tej sprawie nie jest trudna – stało się tak bowiem z takiego oto „prostego” powodu: w średniowieczu główne wysiłki poznawcze skierowane zostały w stronę Boga. W rezultacie miejsce filologii zajęła w średniowieczu teologia. I dlatego też filologia ożyła ponownie dopiero wówczas, gdy pojawił się renesans zainteresowań antropologicznych.

Natomiast co się tyczy samej nazwy „filolog”, to zauważyć wypada, że w okresie renesansu pojawiło się obok niej nowe określenie „humanista”, które zrazu mniej więcej to samo znaczyło, co w starożytności nazwa „filolog”, z tą jednak różnicą, że humanista stawiał się i był stawiany w opozycji do człowieka reprezentującego typ, który nazwać można by typem „theisty”, natomiast filolog nigdy się w takiej opozycji nie znajdował – jego przeciwieństwem był bowiem jedynie mizolog.

Z biegiem czasu znaczenia wyrazów „filolog” i „humanista” rozeszły się w sposób bardziej wyraźny. W XVI/XVII w. dość powszechnie „filologami” nazywano jeszcze uczonych zajmujących się opracowywaniem tekstów literackich, ustalaniem ich poprawności itp. Mniej natomiast zwracano w tym czasie uwagi na hermeneutyczny człon dawnej filologii; natomiast gramatyka w sensie wąskim była już wówczas niemal całkowicie z filologii wyodrębniona. Nadto już w tym okresie zainteresowania filologów zaczęły się rozszerzać w kierunku prób poznania i zrekonstruowania całokształtu życia, ustroju, poglądów etc. starożytnych Greków i Rzymian. W ten sposób filologia zaczęła się przekształcać z dziedziny czysto tekstologicznej w dziedzinę mającą na celu poznanie (odtworzenie obrazu) realiów z różnych dziedzin życia greckiego i rzymskiego. W rezultacie filologia przemieniła się w „naukę starożytności”, w „Altertumswissenschaft”, jak je nazwał F.A. Wolf (1759–1824). W wyniku tych zmian nazwa „filologia” stała się znów określeniem pewnego rodzaju wiedzy encyklopedycznej. Jednocześnie w ciągu XIX w., zamiast nazwy „filologia”, upowszechniać zaczęło się wyrażenie „nauki filologiczne” („philologische Wissenschaften”). E. Bratuscheck nadał np. dziełu A. Boeckha, dziełu jego życia, tytuł „Encyclopedie und Methodologie der philologischen Wissenschaften”. Z kolei A.A. Kryński pisze o treści tego dzieła następująco (s. 468): „Cały obszar nauk filologicznych rozkłada Boeckh na wstęp i dwa główne działy z licznymi rozdziałami szczegółowymi. Wstęp daje pojęcie o filologii, o encyklopedii tej nauki, o źródłach i środkach pomocniczych nauk filologicznych, wreszcie przedstawia zarys planu tych nauk. Pierwszy dział główny, p.n. Teoria nauk filologicznych, obejmuje: teorię hermeneutyki (objaśnienie gramatyczne, historyczne itd.), teorię krytyki (kr. gramatyczna, dyplomatyczna, historyczna itd.) przy każdym zaś z tych rozdziałów są podane wskazówki metodologiczne. Drugi dział główny p.n. Nauki realne starożytności (*materiale Disciplinen*) zawiera: ogólną naukę starożytności (*allgemeine Altertumslehre*), charakterystykę starożytnego świata greckiego i świata rzymskiego; następnie szczegółową naukę starożytności, której treść stanowią: 1) życie publiczne Greków i Rzymian; 2) życie tych narodów prywatne; 3) religia zewnętrzna i sztuka starożytna; 4) wiedza ogólna starożytności klasycznej (mitologia, historia filozofii, dzieje nauk specjalnych,

historia literatury greckiej i rzymskiej; historia języka, a w niej: a) stoichjologia (o alfabecie, o piśmie Greków i Rzymian), fonologia, paleografia, ortografia i ortopeja); b) betymologia (z leksykografią i nauką o formach gramatycznych); c) składnia; d) stylistyka historyczna i metryka. Wreszcie, jak przy każdym dziale, podana jest literatura przedmiotu (gramatyki), oraz wskazówki metodologiczne.”

Następnie A.A. Kryński dodaje jeszcze taki oto komentarz (s. 468): „Na tym rozległym obszarze wiedzy, objętej nazwą filologii klasycznej, prace licznych jej przedstawicieli podzielić się dadzą na dwie wybitnie różniące się grupy: jedne, poświęcone przeważnie poznawaniu strony językowej pomników literatury starożytnej, drugie – zgłębianiu strony ich rzeczowej”.

2.3.

Rzecz jasna, że można by tu niemal w nieskończoność cytować dalsze, chociażby tylko polskojęzyczne, źródła, dajmy na to: przedwojenne encyklopedie (np. „Ilustrowana” Trzaski, Everta Michalskiego lub „Powszechna” Michalskiego), jak również starsze słowniki języka polskiego. Wydaje mi się jednak, że niewiele wniosłoby to nowego, bowiem wszystkie najważniejsze aspekty tego, co nazywało i się nazywa w języku polskim „filologia” zostały uwzględnione w już przytoczonych wyżej stwierdzeniach na ten temat. Natomiast „neofilologia” nie jest w starszych źródłach w ogóle uwzględniona (zainteresowanych historią filologii w sposób bardziej szczegółowy odsyłam do pracy U. von Wilamowitz-Moellendorfa, 1959; parę dalszych informacji w tej sprawie znaleźć można też w cytowanych wyżej encyklopediach polskich).

Nic szczególnego w sprawie filologii nie zawierają też opublikowane u nas słowniki specjalistyczne. Z. Gołęb, A. Heinz i K. Polariski zamieścili w swym „Słowniku Terminologii Językoznawczej” (Warszawa 1968, s. 369) takie oto wyjaśnienie „neofilologii”: „Nauka zajmująca się językami i literaturami nowożytnymi. Należą tu np. filologia francuska, angielska, niemiecka”. Natomiast „filologia” to wg tych autorów (s. 170): „nauka humanistyczna zajmująca się studium języka, literatury i kultury danej społeczności na podstawie analizy zabytków jej piśmiennictwa. Doko najstarsza nauka humanistyczna, rozwinięta już w dobie hellenistycznej (ośrodek w Aleksandrii i Pergamonie; III – I w. p.n.e.), wypracowała własną precyzyjną metodę analizy tekstu źródłowego. Filologia dostarcza lingwistyce cennych i pewnych, bo tekstowo udokumentowanych, faktów historycznojęzykowych”.

W „Podręcznym Słowniku Językoznawstwa Stosowanego” A. Szulca (Warszawa 1984, s. 57) temat „filologia” został „objaśniony” jednym, następującym zdaniem: „Nauka humanistyczna zajmująca się badaniem historii literatury, kultury i języka danego społeczeństwa”. Natomiast hasło „neofilologia” nie zostało w tym słowniku w ogóle uwzględnione.

Najlepiej opracowane jest hasło „filologia” w „Słowniku Terminów Literackich” wydanych pod redakcją 3. Sławińskiego (Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 126-127), choć i to opracowanie nie jest pozbawione usterek. Mylnie podaje np. jego autor, jakoby odpowiednikiem pol. „filologii” był w jęz. ang. wyraz „philology”, bo znaczy on tam dziś coś zgoła innego. Następnie pisze autor tego hasła, że filologia

to „w znaczeniu najszerszym nauka o języku i jego zabytkach, w tym także – literaturze”. Ale już w dwóch następnych zdaniach stwierdza, że „przedmiotem zainteresowania filologii” są teksty pisane. Twórczość oralna i język mówiony nie wchodzi w obręb jej kompetencji”. Między obu tymi stwierdzeniami zachodzi wyraźna sprzeczność. Po pierwsze – jeśli język mówiony nie wchodzi w zakres kompetencji filologii, to w najlepszym przypadku można by powiedzieć, że jest ona „nauką o pewnym rodzaju lub pewnym wariantcie języka”. Po drugie – jeśli przedmiotem zainteresowania filologii są teksty, to przecież oznacza to, że nie jest nim język; a zatem nie jest ona nauką o języku, lecz o tekstach (językowych). Po trzecie wreszcie – jasne nie jest, ani do czego odnosi się wyrażenie „język mówiony” (do tekstów dźwiękowych czy do języka, w oparciu o który zostały wytworzone?), ani jak ma się „język mówiony” do „twórczości oralnej”; wyjaśnienia przedstawione w haśle „język mówiony” (s. 176) właściwie nic dla zrozumienia tej sprawy nie wnoszą.

Natomiast całkiem trafnie stwierdza się zarówno w zawartych w tym słowniku wyjaśnieniach dotyczących znaczenia nazwy „filologia”, jak i w odrębnym haśle poświęconym „neofilologii”, że ten ostatni termin jest we współczesnej polszczyźnie używany jako określenie zespołu dyscyplin zajmujących się językami i literaturami „europejskiego kręgu kulturalnego czasów nowożytnych”. Słusznie podkreśla też autor hasła „filologia”, że i charakter, i zakres tej dziedziny zmieniał się w ciągu wieków i że stała się ona nauką dopiero z biegiem czasu.

Co się tyczy innych języków, to bodaj poza językiem włoskim, w większości z nich nigdy nie posługiwano się nazwą, którą można by potraktować w sensie leksykalnym jako kalkę nazwy „neofilologia”. Właściwie tylko w języku niemieckim stosunkową powszechność zyskało wyrażenie, zresztą hybrydalne, „Neuphilologie”. Ale w języku niemieckim funkcjonowało i dalej funkcjonuje przede wszystkim określenie „Philologie der neuen (europäischen) Sprachen und Literaturen”, w języku angielskim odpowiednio „study of modern languages and literatures”, a w języku francuskim „études des langues vivantes”. Natomiast nazwa „filologia”, albo mówiąc dokładniej: jej odpowiedniki były wprawdzie swego czasu stosowane we wszystkich „akademickich” językach europejskich, jednakże w niektórych wyszły one już niemal całkowicie z użycia, a w tych, w których są one w dalszym ciągu używane, przeważnie odczuwa się je jako swoiste archaizmy. Tak jest np. w języku angielskim, a w dużej mierze także w języku francuskim. Natomiast do pewnego stopnia nazwa „filologia” nadal funkcjonuje w języku niemieckim, i to w tym samym znaczeniu, co w języku polskim. Żeby się o tym przekonać, wystarczy zajrzeć do pierwszego z brzegu słownika języka niemieckiego. I tak. np. w słowniku wydanym pod redakcją R. Klappenbach i W. Steinitz (Wörterbuch der Deutschen Sprache, t. 4, Akademie Vlg., Berlin 1978, s. 2790) znajduje się następujące objaśnienie terminu „filologia” („Philologie”): „Wissenschaft, die sich mit Texten historischen, literarischen oder kulturgeschichtlichen Inhalts in einer bestimmten Sprache beschäftigt und sich sprachlich, historisch, kulturgeschichtlich interpretiert die germanische P(hilologie), slawische P(hilologie); die klassische P(hilologie); P(hilologie) studieren”.

Rzecz jednak ciekawa, że choć na końcu hasła „Philologie” jest w tym słowniku odsyłacz zarówno do hasła „Altphilologie”, jak i do „Neuphilologie”, to jednak nie

znalazłem w nim objaśnienia ani jednego, ani drugiego. Na stronie 2644 objaśniony jest jedynie wyraz „Neuphilologie” jako „an einer Hochschule ausgebildeter Fachmann auf dem Gebiet der neueren Sprachen”. Dodać jednak trzeba, że w potocznym rozumieniu znaczenie nazwy „Philologie” było i jest ograniczone w języku niemieckim do zakresu filologii klasycznej oraz że w ostatnich latach, zwłaszcza w wyniku reform uniwersyteckich podjętych po roku 1968, wyraz ten został niemal zupełnie wyrugowany z tytułów i nazw instytucji akademickich (wydziałów, instytutów itp.).

3.

Ponieważ, moim zdaniem, nie tylko przytoczone „wyjaśnienia” w sprawie neofilologii i filologii w ogóle, ale także potoczne, a w dużej mierze również „urzędowe”, sposoby rozumienia i traktowania tych dziedzin nacechowane są spore ilością sprzeczności i nieścisłości, pragnę najpierw ustalić je i uwidocznic oraz jednocześnie podsumować to, co można dziś powiedzieć na ich temat.

3.1.

Wszędzie tam, gdzie termin „neofilologia” lub jego odpowiednik, jest i/ lub był w użyciu, pierwotnie starano się z jego pomocą odróżnić po prostu nowo powstające filologie, pragnące zająć się językami, literaturami i kulturami nie należącymi do zbioru tzw. klasycznych języków, literatur czy kultur. Znaczenie nazwy „filologia” ograniczone bowiem było najpierw wyłącznie do zajmowania się tymi ostatnimi. Z chwilę ukonstytuowania się i wyodrębnienia neofilologii, obszar filologii pierwotnej zaczęto wprawdzie nazywać „filologię klasyczną” lub „stare filologię” (Altphilologie), przeważnie jednak na określenie filologii klasycznej dalej używano samej (gołej) nazwy „filologia”, natomiast w celu wyróżnienia nowo powstających filologii rozszerzano je o różne już to etniczne (germańska, romańska itd.), już to geograficzne (orientalna) przydawki; ogólnie traktowano te ostatnie filologie jako „nowożytny” albo po prostu jako „nowe filologie”.

Ale tak czy inaczej, z chwilę ukonstytuowania się tych ostatnich, ogólny zakres filologii został znacznie poszerzony. Odtąd „filologię” nazwać można było zajmowanie się jakkolwiek literaturę lub kulturę i jakimkolwiek językiem, a nie tylko – jak to było do tego momentu – zajmowanie się językiem, literaturę, kulturę grecką i/ lub łacińską oraz czasem dodatkowo jeszcze hebrajską.

Wobec tego, mówiąc o znaczeniu „filologii”, trzeba obligatoryjnie odróżnić z jednej strony historycznie prymarny (wąski), a z drugiej wtórny (rozszerzony) zakres stosowania terminu „filologia.” Ogólne stwierdzenie, jakoby „filologia” była i jest nazwą dziedziny zajmującej się „językiem, literaturą i kulturą jakiegoś społeczeństwa”, jest nieścisłe i poniekąd fałszywe, z tego powodu, że w pierwszym okresie posługiwania się nią w charakterze nazwy dla pewnej specjalistycznej pracy poznawczej oraz dla wiedzy rezultującej z tej pracy, tzn. od starożytności aż po czasy nowożytny, znaczenie „filologii” ograniczone było do „zajmowania się (wyłącznie) tzw. klasycznymi językami, literaturami i kulturami”. Poszerzenie zakresu znaczeniowego „filologii” do obszaru „zajmowania się językiem, literaturą i kulturą jakiegokolwiek narodu czy regionu” nastąpiło dopiero w czasach nowożytnych. Ale dodać do tego

trzeba, że obok stosowania jej w tym szerokim sensie używano i dalej używa się nazwy „filologia” w czasach nowożytnych też w jej pierwotnym, tzn. wąskim, czyli „starożytnym” rozumieniu.

Wracając do sprawy neofilologii możemy teraz powiedzieć, że zrazu różniła się ona od filologii klasycznej właściwie tym tylko, że zajęła się językami, literaturami i kulturami innymi niż klasyczne. Neofilologia to zatem – przynajmniej do końca XIX w. – nic więcej, ale i nic mniej niż pewien rodzaj filologii. Jednakże nazwa „neofilologia” weszła w użycie dopiero w czasach najnowszych – encyklopedie przedwojenne i rzecz jasna też starsze jeszcze jej nie „zaświadczały”. Jeśli w ogóle, to rejestrowana jest w tych źródłach jedynie „filologia nowożytna”.

3.2.

Gdybyśmy przyjęli, że na początku filologia była jakąś jednolitą dziedziną, zajmującą się językiem, literaturą i kulturą – choćby tylko grecką lub rzymską, trzeba by uznać, że najpóźniej w ciągu XIX w. uległa ona rozpadowi, przede wszystkim w rezultacie wyodrębnienia się i całkowitego usamodzielnienia lingwistyki (językoznawstwa). Ale już w XIX w. zaczęły się ponadto rozchodzić także drogi literaturo- i kulturoznawstwa. Dziś i te dziedziny są niemal wszędzie traktowane jako dziedziny odrębne i niewiele mające wspólnego z dawną filologią.

Jednakże w rzeczywistości filologia nie była nigdy jednolitą dziedziną zajmującą się językiem, literaturą i kulturą. I być nie mogła. Język, literatura i kultura to rzeczy nazbyt różne, by mogły konstytuować choćby tylko względnie jednolity przedmiot. Pewną przedmiotową jednolitość filologii – jeśli koniecznie chce się w niej widzieć jakąś homogeniczną dziedzinę nauki – można by uzyskać jedynie przez rzeczywiste sprowadzenie jej do zajmowania się tekstami w ogóle lub jakąś wyróżnioną kategorią tekstów, do ich krytycznego opracowywania, interpretowania itd., przy jednoczesnej rezygnacji z twierdzenia, że jest ona dziedziną zajmującą się językiem, literaturą i kulturą zarazem, bo to nigdy nie było i też dalej nie jest możliwe.

Problem, z którym mamy tu do czynienia, jest problemem natury zaiste scholastycznej: „Powstał” on w rezultacie nazbyt pochopnego uznania, że skoro istnieli filologowie, to istnieć musiała też filologia jako pewien rodzaj nauki uprawianej przez filologów. Bliższe przyjrzenie się tej sprawie ujawnia jednak w sposób dość wyraźny, że „filologiem” nazywano w starożytności najpierw nie tyle jakiegoś specjalistę zajmującego się jakimś szczególnie wyróżnionym przedmiotem, ile raczej po prostu wykształconego, a przede wszystkim „poznawczo zorientowanego” człowieka, lubiącego „mądre” rozmowy i rozważania (dywagacje) i starającego się poprzez nie pogłębić swą wiedzę, ale nie tylko wiedzę o tekstach, lecz o wszystkim, czym się je dało pogłębić, o teraźniejszości i o przeszłości – wprost i/ lub za pośrednictwem zachowanych tekstów, zwłaszcza tych, które nabrały charakteru „kulturowego dokumentu”. Natomiast „filologią” nazywano zrazu – i to znów wszelką – wiedzę zgromadzoną i posiadaną przez filologów. Dopiero później „filologia” stała się określeniem – coraz bardziej – wyspecjalizowanej, metodologicznie skodyfikowanej i profesjonalnie wykonywanej pracy poznawczej, w ślad za tym i wyraz „filolog” stawał się coraz bardziej określeniem pewnego specjalisty.

Ale starożytny filolog wykonywał różne rodzaje pracy poznawczej – raz zajmował się samym tekstem, np. jego rekonstrukcją, a raz językiem, który tekst ten jak gdyby odzwierciedlał, raz realiami, o których była w nim mowa, a raz tym, kto tekst ten wytworzył itd. Był więc starożytny filolog pewnego rodzaju multispecjalistą.

I dlatego można owego starożytnego filologa przyrównać najlepiej do „samowystarczalnego” chłopca, który wprowadzie głównie – jak to się powiada – zajmował się i dalej zajmuje uprawą roli, ale nadto wykonywał i często też dalej wykonuje również wiele innych czynności specjalistycznych.

Rację mają zatem ci, którzy uważają, że filologia była w starożytności jedynie pewną dziedziną eklektyczną („erudycyjno-encyklopedyczną”). Ale zanim pojawiła się ta dająca się w ogóle jakoś wyróżnić dziedzina, wpierv „filologia” była nie tyle określeniem jakiejś specjalnej nauki, ile przede wszystkim wyrazem pewnej idei edukacyjnej, pewnego nastawienia poznawczego i pewnego programu edukacyjnego. I myślę, że ten jej aspekt znaczeniowy poniekąd przetrwał aż po czasy M. Capelli. Dlatego też w miejsce twierdzenia, że „filologia” była nazwą jakiejś nauki szczegółowej, np. zajmującej się tekstami, stawiam hipotezę, że zrazu oznaczała ona raczej naukę (zdobywanie wiedzy i wiedzę) w ogóle, jak również zajmowanie się nią, i że wobec tego jej zakres znaczeniowy był pierwotnie szerszy nawet od zakresu „filozofii”. Teksty natomiast były od zarania nie tyle (ostatecznym) przedmiotem badania filologii, ile środkiem, którym się posługiwała dla poznania starożytnego świata, życia „starożytnych” ludzi, ich wytworów (rzeczy, realiów) itd. Zajmowanie się tekstami jako takimi stanowiło w rzeczywistości tylko pewien fragment filologii.

3.3.

Pogląd, jakoby filologia miała – przynajmniej za czasów pergaraońsko-aleksandryjskich – charakter jakiejś jednolitej nauki, trzeba zatem uznać za pogląd raczej mylny. Faktycznie mieliśmy tam do czynienia z czymś, co nazwać by można we współczesnym języku „ośrodkiem interdyscyplinarnych studiów” lub „szkoła akademicka”, której spoiwem był nie tyle wspólny przedmiot, ile wspólny środek poznania; a środkiem tym były stare teksty, najpierw greckie – przede wszystkim te, których autorstwo przypisywano Homerowi. Wielkim, zaiste epokowym, dokonaniem filologów tamtych czasów jest to przede wszystkim, że zrozumieli, iż kto chce korzystać z tekstów w charakterze „źródła” poznania, musi najpierw ustalić, czy i na ile są one autentyczne, poprawne, do czego się odnoszą, o czym się w nich mówi itd., czyli mówiąc krótko, że w tym celu trzeba je najpierw zrekonstruować, zinterpretować i krytycznie opracować. Ale przecież tak jak chłopca nie uprawia roli dla samego jej uprawiania, tak starożytni filologowie nie „uprawiali” tekstów dla samego ich uprawiania. Nazbyt byli to ludzie mądrzy i praktyczni zarazem.

Zatem niedorzecznością jest identyfikowanie działalności (pracy) poznawczej starożytnych filologów z zajmowaniem się tekstami, bowiem w rzeczywistości zajmowali się rekonstrukcją przeszłości, języka, wierzeń i poglądów swoich greckich, a później też rzymskich przodków na podstawie dostępnych im tekstów-źródeł. W tym też celu ustalili pewne zasady (normy) postępowania z tekstami, ich „uprawiania”, tak by uzyskać za ich pośrednictwem możliwie jak najlepsze (najpewniejsze)

rezultaty. Rzecz oczywista, że wobec tego i teksty jako takie stawały się na jakiś czas głównym przedmiotem ich zainteresowań, czyli że uprawiali też jeden tylko spośród wielu fragmentów filologii.

Że różne te specjalności filologiczne wykonywał przeważnie jeden i ten sam podmiot, to prawda. Fakt ten świadczy jednak o tym tylko, że w tamtych czasach pojedynczy człowiek był jeszcze w stanie opanować i uprawiać niemal całe ówczesne naukę (nawiasem dodam, że dziś próbuje się zmusić do tego najpierw ucznia szkoły powszechnej i/ lub średniej, tzn. do zapoznania się z całe współczesne wiedza, a później studenta neofilologii, każąc mu opanować nie tylko całe historię literatury, ale i cała lingwistykę i wiele, wiele innych jeszcze dziedzin). Ale przecież fakt zgromadzenia choćby najobszerniejszej wiedzy w jednej głowie tak samo nie świadczy o jej przedmiotowej jednolitości, jak nie świadczyć tym zgromadzenie jej w jednej księżce, np. encyklopedii. To dwie zupełnie różne sprawy.

Okazuje się więc, że ułomne jest zarówno pojmowanie starożytnej filologii jako nauki o języku, literaturze i kulturze, jak i traktowanie jej jako nauki o tekstach. „Filologię” trzeba raczej zinterpretować jako zbiorcze określenie istniejących już wówczas, przynajmniej w załączku, wielu różnych nauk posługujących się głównie tekstami. Raz bowiem filolog interesował się czysto językowymi aspektami tekstów, traktując je jako przejaw tego lub innego języka, raz ich historiograficznymi wartościami, traktując teksty jako pewien dokument świadczący o tym lub tamtym zdarzeniu itp. a kiedy indziej interesował się głównie ich ładunkiem estetycznym itd. Wobec tego uznając, że teksty zajmowały w obrębie zainteresowań filologii pewną centralną pozycję, musimy sobie jednocześnie uświadomić, że po pierwsze, z punktu widzenia ogólnie pojętej filologii ich uprawianie, tak jak uprawianie przez chłopca roli, było środkiem, a nie celem ostatecznym, i że, po drugie, różne aspekty tekstów od początku zajmowania się nimi konstytuowały różne specjalistyczne dziedziny poznania.

3.4.

Co się tyczy lingwistyki (gramatyki w sensie wąskim) pojętej jako nauka o budowie języka i o posługiwaniu się nim, to przyjąć musimy, że istniała ona już nie tylko za czasów aleksandryjsko-pergamońskiej filologii w postaci względnie wyspecjalizowanych i wyodrębnionych rozważań z jednej strony oraz takiegoż zbioru wiedzy z drugiej, lecz że istniała ona w tej postaci już także znacznie wcześniej, tzn. za czasów Platona i Arystotelesa. Z tego też powodu twierdzenie, że lingwistyka wyodrębniła się z filologii dopiero w XIX w., można uznać za słuszne tylko w tym sensie, że dopiero wtedy, tzn. w XIX w. lingwistyka usamodzielniała się na płaszczyźnie akademickiej, a więc instytucjonalnie, co wyraziło się w postaci tworzenia dla niej odrębnych katedr (profesur), później także instytutów. Merytorycznie natomiast, tzn. jako pewien rodzaj myślenia o języku, a także pewien rodzaj jego badania, lingwistyka została bowiem wyróżniona już w starożytności. Mówiąc zatem o wyodrębnieniu (się) lingwistyki, trzeba odróżnić jej epistemologiczne (przedmiotowe) od jej akademickiego (instytucjonalnego) wyodrębnienia(się). Odróżnienie to ważne jest zresztą także dla właściwego zrozumienia i przedstawienia historii wielu innych dziedzin.

Nadto trzeba też stwierdzić, że lingwistyka, a tym samym także gramatyka (gramatologia), w gruncie rzeczy nigdy nie była, a tym bardziej nie jest nauką o tekstach, lecz była i jest nauką przede wszystkim o językowych właściwościach (umiejętnościach) ludzi, o tym, na czym się te ich właściwości zasadzają, a to znaczy, że była ona i jest nauką o regułach (prawach) tworzenia tekstów i posługiwania się nimi. Przyznać trzeba wszelako, że i dziś niektórzy lingwiści mylnie sądzą, iż skoro lingwistyka posługuje się tekstami, to tym samym jest nauką o tekstach. W istocie jest to jednak taki sam błąd, jak ten, który popełnił J. Grimm, gdy naukę o dźwiękach językowych, czyli fonetykę, mylnie zidentyfikował jako naukę o literach.

Dziś zresztą nie można już nawet literaturoznawstwa zinterpretować jako nauki zajmującej się wyłącznie tekstami. I ta dziedzina traktuje bowiem coraz częściej teksty jako jedynie pewien rodzaj środków poznania. Rzecz jasna, że w jeszcze mniejszym stopniu można przypisać kulturoznawstwu charakter „tekstologiczny”.

3.5.

Po całkowitym, tzn. również instytucjonalnym, wyodrębnieniu się w ciągu XIX w. najpierw lingwistyki, a później także literaturo- oraz kulturoznawstwa, próbowano ratować ewidentnie zagrożone jednolitość, zwłaszcza nowożytnej filologii poprzez zawężenie obszaru jej zainteresowań badawczych do starszych tekstów różnych języków, przede wszystkim europejskich, np. starogermańskich czy starosłowiańskich, do ich opracowywania, ich edycji itp. Powiedzieć zatem można, że o ile na przełomie XVIII i XIX w. mieliśmy do czynienia z fazą rozszerzania obszaru filologii, o tyle na przełomie XIX i XX w. proces ten jakby został odwrócony, w wyniku tej ostatniej tendencji w wielu krajach zakres znaczeniowy „filologii” ograniczony został znów przede wszystkim do zajmowania się łaciną i greką oraz czasem ponadto do krytycznego opracowywania i publikowania owych starszych tekstów napisanych w niektórych językach „nowożytnych”. Wspólnym jakby mianownikiem tego podejścia do filologii jest historyczność. Ze względu na ten aspekt, w Anglii „filologię” nazywano przez pewien okres głównie zajmowanie się historią języka angielskiego.

Zauważmy ponadto, że także filologia rozumiana jako zajmowanie się łaciną i greką implikuje zarówno lingwistykę, jak i literaturo- oraz kulturoznawstwo i że trzeba je wobec tego również uznać za dziedzinę wewnątrznie wyraźnie podzieloną. Natomiast co się tyczy filologii w rozumieniu zawężonym do opracowywania starszych tekstów, to wydaje mi się, że współcześnie lepiej przystaje do niej zaproponowana przez K. Górskiego (1978) nazwa „tekstologia”. Dodajmy jeszcze, że wewnętrzne rozpadanie się czy wręcz już rozpadnięcie się filologii znalazło wyraz między innymi w tym, że twórczo pracujący na jej polu filologowie mówili o niej już w XIX w. raczej w liczbie mnogiej, zastępując nazwę „filologia” wyrażeniem „nauki filologiczne”.

3.6.

Jeżeli, mimo przytoczonych wyżej argumentów, można się dalej spierać co do tego, czy i/ lub w jakim stopniu filologia w przeszłości była jednolitą nauką, zajmującą się językiem, literaturą i kulturą jakiegoś narodu, regionu lub „kręgu cywilizacyjnego”,

to nie ulega wątpliwości, że dziś nauka taka w ogóle nie istnieje, wobec czego zacytowane wyżej stwierdzenia, sugerujące, jakoby i dziś istniała, uznać musimy za stwierdzenia wprowadzające czytelnika po prostu w błąd. W szczególności dotyczy to przytoczonych wyżej „wyjaśnień” w sprawie neofilologii: nie ma takiej nauki, która zajmowałaby się jednocześnie jakimś nowożytnym językiem, literaturą wytworzoną w tym języku oraz kulturą reprezentowaną przez społeczeństwo posługujące się tym językiem jako językiem ojczystym. A można powiedzieć nawet więcej: nauka taka nie jest możliwa.

Natomiast bliska prawdy jest informacja wyrażona w ostatnich zdaniach wyjaśnień zamieszczonych na temat neofilologii w obu encyklopediach PWN, a mianowicie, że obecnie wyrażenie „neofilologia” jest używane jako określenie niektórych kierunków studiów. Dodać wypada jednak, że w tym znaczeniu używane jest ono nie tylko „potocznie”, lecz także „urzędowo”, i że właśnie ten ostatni fakt podtrzymuje iluzję, jakoby neofilologia istniała też w sensie pewnej odrębnej i zarazem jednolitej dziedziny nauki. Tymczasem prawda jest inna. Można studiować „na neofilologii”, natomiast nie sposób studiować takiej nauki. Faktycznie studiować można jedynie lingwistykę, literaturę itp. „Na neofilologii” nie ma zajęć z neofilologii, bo nie ma takiej dziedziny. Tym niemniej nazwa „neofilologia” nie tylko nadal znajduje się w użyciu, lecz nawet całkiem dobrze prosperuje. Ciekawe, że fakty te w gruncie rzeczy mało kogo dziwią, nawet w tej tak przecież – zdawać by się i mogło – racjonalnej wspólnocie akademickiej.

3.7.

Historia neofilologii (filozofii nowożytnej) ułożyła się od początku bardzo pechowo. Jeśli bowiem przyjrzymy się jej nieco dokładniej, to okaże się, że zanim zdążyła się ona wyodrębnić na dobre, już się rozpadła na językoznawstwo i literaturoznawstwo oraz kulturoznawstwo, a następnie każda z tych dziedzin na różne dalsze jeszcze poddziedziny.

Od początku kłopotliwe było też pytanie, czy należy neofilologię traktować jako jakąś jedną dziedzinę zajmującą się różnymi językami i literaturami nowożytnymi, czy raczej jako pewien zbiór albo jako sumę różnych neofilologii zajmujących się poszczególnymi nowożytnymi językami i literaturami. A więc od początku nie było jasne, czy należy przyjąć istnienie jednej neofilologii, czy raczej wielu równorzędnych? Zastanawiające jest też to, że o ile dopuszczalne są wyrażenia „filologia germańska”, „filologia słowiańska” czy „filologia romańska”, a także „filologia polska”, „filologia niemiecka” czy „filologia francuska”, o tyle – wbrew temu, co podano w Wielkiej Encyklopedii PWN – nie są stosowane wyrażenia w rodzaju „neofilologia germańska”, „neofilologia słowiańska” itd.

Jasności nie ma też co do tego, czy do zakresu neofilologii należą również dziedziny zaliczane tradycyjnie do orientalistyki, czy tylko te, które zajmują się europejskimi językami, literaturami i kulturami. W encyklopediach PWN orientalistyka została potraktowana jako dziedzina nie należąca do zakresu neofilologii. Natomiast z definicji, według której neofilologią jest każda filologia nie będąca filologią klasyczną, wynikałoby, że i orientalne filologie należą do zakresu neofilologii. W równie

dwuznaczny sposób traktowane są też, z punktu widzenia ich przynależności do zakresu neofilologii, różne filologie słowiańskie, a zwłaszcza filologia rosyjska. Co się tyczy orientalistyki, to dodać należy, że, według niektórych jej przedstawicieli, współcześnie w ogóle nie wolno jej utożsamiać z filologią; ich zdaniem obszar jej zainteresowań jest o wiele szerszy. Jest ona jednak przeważnie umieszczana w obrębie wydziałów filologicznych.

Problematiczne są nadto także same określenia „język nowożytny” i „literatura nowożytna”. Z jednej bowiem strony w sposób uzasadniony można mówić nie tylko o „nowożytnych”, lecz także o „starożytnych” etapach rozwojowych czy postaciach języków słowiańskich lub germańskich, albo nawet poszczególnego języka, np. angielskiego, francuskiego, niemieckiego czy polskiego, a z drugiej strony wiadomo przecież, że również neofilologie zainteresowane były najpierw przede wszystkim akurat „starożytnymi” fazami czy okresami różnych języków „nowożytnych”; w każdym bądź razie neofilologie uwzględniały i uwzględniają w swych zainteresowaniach również te ostatnie. Historyzm był przecież głównym nastawieniem, główną cechą filologii, przejętą później także przez neofilologie. Podobne trudności następcza też termin „narod nowożytny”. Co to jest? Czy narodem „nowożytnym” jest każdy naród prócz starogreckiego i rzymskiego? Jeśli tak, to cóż poczęć z narodami, które były, a których nie ma? Również z powodu tych niejasności trzeba uznać stwierdzenia określające neofilologię jako dziedzinę zajmującą się „nowożytnymi językami i literaturami” lub „językami i literaturami nowożytnych narodów” za nie dość precyzyjne, a poniekąd również za mylące.

Wreszcie nie wiadomo też, czy np. filologia niemiecka jest tylko wtedy neofilologie, gdy uprawiana jest poza obszarem niemieckojęzycznym, a więc np. w Polsce lub na Węgrzech, tzn. gdy uprawiana jest jako pewien rodzaj „filologii obcojęzycznej i obcokulturowej” (por. A. Wierlacher 1976 oraz F. Grucza 1985), czy także wówczas, gdy uprawiana jest jako „filologia ojczystojęzyczna” i/ lub „ojczystokulturowa”. W obrębie neofilologii rozumianej „po polsku” nie mieści się polonistyka (filologia polska), natomiast w krajach niemieckich do zakresu „nowsze języki i literatury” niekiedy zalicza się też germanistykę (filologię niemiecką).

Jak z tego wynika, „neofilologią” nazwać można w najlepszym przypadku zajmowanie się tylko niektórymi „nowożytnymi” językami i literaturami, a nie – jak to się sugeruje w przytoczonych jej definicjach – wszystkimi.

Dodatkowy kłopot sprawia jeszcze i ten fakt, że często nazwa „neofilologia” używana jest w taki sposób, jak gdyby była ona równoznaczna z nazwą „filologia obca”, chociaż w rzeczywistości „neofilologia” obejmuje z jednej strony tylko niektóre filologie obce, a z drugiej czasem także niektóre filologie rodzime.

Problemów, które niesie ze sobą używanie nazw w rodzaju „filologia germańska” czy „filologia angielska”, próbowano się pozbyć tu i tam przez zwykłe opuszczenie nazwy „filologia” i zastąpienie terminów „filologia germańska” itd. takimi nazwami jak „germanistyka” czy „anglistyka”. W rzeczywistości jest to jednak typowy przykład zmian pozornych. Ale jednocześnie trzeba nawet te pozorne zmiany uznać za symptomy dystansowania się w stosunku do tradycji filologicznej. Szkoda tylko, że w ich rezultacie powstały sytuacje niekiedy jeszcze bardziej paradoksalne niż te, które

je poprzedzały. Bo tam, gdzie dokonano tej zmiany, absolwent określonych studiów może otrzymać dyplom magisterski „w zakresie filologii germańskiej” czy „niemieckiej” lub „angielskiej”, choć ani nie studiował filologii, ani nie odbył studiów na wydziale czy w instytucie zwanym „wydziałem” lub „instytutem filologii”.

3.8.

Na koniec tych uwag trzeba jeszcze przynajmniej odnotować, że i dawniej (szczególnie intensywnie w drugiej połowie XIX w, w Niemczech) podejmowano i współcześnie podejmuje się próby zmierzające nie tylko do ratowania lub przywracania jedności filologii, jedności, o której zakłada się, że pierwotnie istniała. Zwykle próbuje się ten cel osiągnąć przez poszerzenie obszaru zainteresowań współczesnej filologii. W miejscu tekstów jako elementu ogniskującego jakoby uwagę dawnych filologów postuluje się w tym celu umieszczenie po prostu kultury tego lub innego „narodu (nowożytnego)”, tego lub innego „regionu” czy „kręgu cywilizacyjnego”.

Co sędzio o tych koncepcjach? Zauważamy najpierw, że co się tyczy samego grupowania i/ lub przegrupowania różnych dziedzin nauki wokół tak czy inaczej wyróżnionych zakresów rzeczywistości albo wokół występujących w ich obrębie obiektów, to myślę, że w charakterze czynnika skupiającego lub mającego jakby skupiać na sobie uwagę poznawczą i integrować ją zarazem wolno „posłużyć się” tak poszczególnymi narodami, regionami itd., jak i ich kulturami itd. Tego rodzaju integracja jest chyba, jeśli nie konieczna, to na pewno potrzebna. Ale jednocześnie wypada sobie uświadomić po pierwsze, że w ten sposób, tzn. poprzez tego rodzaju integrację, nie tworzy się żadnej nowej nauki, lecz w najlepszym razie powołuje do życia coś w rodzaju centrum interdyscyplinarnych studiów, np. niemcoznawczych (German studies) itp., a po drugie, że tego rodzaju „zgrupowania” nie w sposób wcisnąć ani w ramy filologii, rozumianej jako dziedzina zajmująca się tekstami, ani w ramy filologii rozumianej jako „nauka o języku, literaturze i kulturze”. A zatem koncepcja ta nie ratuje filologii, lecz przeciwnie – całkowicie ją niweczy. Studiów niemcoznawczych, na przykład, nie można bowiem ograniczyć do studiów nad językiem, literaturą i kulturą niemiecką. Objąć muszą one bowiem także niemiecką historię, gospodarkę, przemysł, politykę, a nawet krainę zamieszkiwaną przez Niemców, ich miasta i wioski, a także inne wytwory – zarówno materialne, jak i duchowe (obyczaje, mentalność itd.). Jednakże koncepcja taka, tzn. koncepcja postulująca zintegrowanie wszystkich nauk zajmujących się jakimikolwiek aspektami „niemieckojęzycznych” ludzi i ich krajów w postaci jednej jednolitej nauki, jest rzecz jasna koncepcją jeszcze bardziej utopijną aniżeli koncepcja filologii jako nauki o języku i literaturze. Jako utopijne ocenić trzeba także wspomniane wyżej dążenia zmierzające do ratowania jedności filologii przez przekształcenie jej w pewien rodzaj ogólnej nauki o kulturze (por. w tej sprawie np. H. Bausinger 1980). Wszystkie tego rodzaju koncepcje zawierają w istocie postulat praktycznie nierealnej „wszechnauki” o jakimś narodzie i/ lub o kulturze tego narodu, a w konsekwencji także propozycję konstytuowania jeszcze mniej realnej „wszechnauki” o kulturze ludzkiej w ogóle i wreszcie jednej jednolitej jakby pannauki (zob. F. Gucza 1983). Takiej nauki nikt nie byłby w stanie „opanować” nawet biernie, a cóż dopiero uprawiać cały jej obszar aktywnie. Znaczy to, że z praktycznego punktu

widzenia trzeba by je i tak – natychmiast po jej ewentualnym ukonstytuowaniu – rozparcelować na różne poddziedziny. Natomiast inne sprawę jest fakt, że w ten sposób stworzona zostałaby dogodna okazja do bardziej sensownego przegrupowania instytucjonalnego różnych nauk, dziś skojarzonych (lub rozkojarzonych) w sposób niekiedy bardzo niestosowny. Jeszcze inną kwestię, czekającą na swoje rozwiązanie, jest coraz bardziej odczuwany brak dziedzin, które by syntetyzowały, czy uogólniały, drobek różnych dziedzin zajmujących się różnymi fragmentami czy zakresami ludzkiej kultury. Jednakże tego rodzaju dziedziny nie muszą mieć charakteru „wszechnauk”.

4.

Postawmy teraz pytanie, co z przytoczonych „definicji” neofilologii i filologii oraz z przedstawionych na ich temat komentarzy można wyprowadzić dla oświetlenia interesującego nas tu przede wszystkim pytania o związek tych dziedzin z kształceniem nauczycieli języków obcych? Otóż uderzające, a poniekąd szokujące, jest przede wszystkim, że w żadnej z tych „definicji” sprawa kształcenia nauczycieli języków obcych nie została nawet wspomniana. I słusznie, bowiem żadna filologia, a więc także żadna neofilologia, nigdy nie była ani pojmowana, ani przedstawiana jako dziedzina „studiująca” zagadnienia dotyczące nauczyciela języków obcych czy choćby tylko nauczania języków obcych. W jej „definicjach” przeważnie powiada się, że filologia, albo dokładniej: dziedziny określone zbiorczo mianem „filologii”, były pierwotnie zainteresowane przede wszystkim pewnymi tekstami i że na nich skupiały swą uwagę, pragnąc za ich pośrednictwem poznać (odtworzyć) życie autorów tych tekstów, świat, w którym żyli, realia, które ich otaczały itd. Z tego też powodu filologia była zainteresowana, według tychże „definicji”, głównie tekstami „historycznymi”, reprezentującymi jakieś wartości kulturowe. Neofilologia tradycję tę odziedziczyła. Pierwotnie nie wyróżniała się żadnym nowym podejściem, ani żadnymi nowymi celami poznawczymi, lecz tym tylko, że zajęła się tekstami wytworzonymi w językach „nieklasycznych”, poznawaniem języka tych tekstów, kultury jego nosicieli itd. Natomiast również neofilologia nigdy nie zajmowała się ani kształceniem nauczycieli języków obcych, ani nawet samą nauką języków. Wiadomo zresztą, że dla zrealizowania swych „filologicznych” celów ani filolog, ani neofilolog nie musiał i nie musi biegle władać, tzn. mówić (ustnie posługiwać się) językiem, w którym interesujące go teksty zostały wytworzone. Do tego wystarczyła i wystarcza umiejętność czytania w tym języku i pewien zasób wiedzy o gramatyce tego języka.

Nie jest też ani nauczyciel, ani nauczanie języków obcych elementem konstytutywnym filologii według wspomnianych wyżej nowszych koncepcji tej dziedziny, a tym samym także i nowszych koncepcji neofilologii, koncepcji zmierzających do przekształcenia jej w pewien rodzaj „wszechnauki” o kulturze określonej wspólnoty językowej, etnicznej czy politycznej, albo w naukę o tejże wspólnotcie wraz z jej wytworami, urządzeniami itd. Przyjąć można co prawda, że w obrębie tak szeroko rozumianej neofilologii znalazłoby się też miejsce dla interesujących nas tu zagadnień dotyczących kształcenia nauczycieli i nauczania języków obcych w ogóle, że udałoby się w jej obrębie i te zagadnienia jakoś ulokować, ale nie można oczekiwać, by uzyskały

one w tych ramach rangę kwestii pierwszoplanowych. W tym celu trzeba by całkowicie przedefiniować pojęcie filologii i neofilologii. Z kolei neofilologia przedefiniowana i przeorganizowana w dziedzinę stawiającą w centrum swych zainteresowań poznawczych nauczyciela języków obcych i jego kształcenie przestałaby być neofilologią.

Z uwag tych wynikają w sposób dość wyraźny dwa następujące wnioski: po pierwsze – w myśl powszechnie uznawanych „definicji” neofilologii ani nauczyciele języków obcych, ani ich kształcenie, ani nauka języków obcych nie była i nie jest nawet pobocznym elementem przedmiotu jej zainteresowań badawczych; sprawy te nie znajdowały się w polu zainteresowań poznawczych ani tradycyjnej, ani nawet tzw. zreformowanej (neo)filologii.

Po drugie – to, czym się neofilologia zajmowała pierwotnie, było – jeśli w ogóle – właściwie bardzo mało potrzebne nauczycielowi języków obcych, natomiast tego, co stanowi absolutnie niezbędny, jądrowy składnik kwalifikacji, które posiadać musi każdy nauczyciel języków obcych, nie umieściła w centrum swych zainteresowań poznawczych również „nowoczesna” (neo)filologia.

Z analizy tej wyłania się zatem stosunkowo paradoksalny obraz: neofilologia wprawdzie kształci nauczycieli języków obcych, ale poznawczo nie jest nimi zainteresowana. Podkreślamy jednak, że odnosi się to tylko do tzw. podstawowych dziedzin składających się na „współczesne” neofilologie, ale tym niemniej do wszystkich wyodrębnionych i uwzględnionych w przytoczonych wyżej jej „definicjach”, a więc zarówno z lingwistyki, jak i do literaturo- oraz kulturoznawstwa. Natomiast ani metodyka, ani glottodydaktyka nie została w żadnej z definicji neofilologii nawet wspomniana.

Uwidocznione tu sprzeczność między „definicyjnymi” zainteresowaniami poznawczymi neofilologii z jednej strony oraz jej „urzędowymi” (oficjalnymi) zadaniami dydaktycznymi z drugiej potraktować trzeba jako pewien paradoks współczesnej neofilologii. Polega on na całkiem zasadniczym rozmięczeniu tego, co się potocznie, a przeważnie także w szerszej opinii akademickiej, sądzi o neofilologii i co się na jej temat „definicyjnie” sugeruje, z tym, czym jest ona naprawdę. A naprawdę neofilologia jest pewnym zbiorem różnych, dość od siebie odległych dziedzin; natomiast nie ma w rzeczywistości żadnej neofilologii w sensie jakiegś jednolitej dziedziny nauki. Na domiar złego, dziedziny, które „składają się” na trzon zbioru dziedzin stanowiących neofilologię, nie są zainteresowane kształceniem nauczycieli języków, a więc tym, co w potocznej opinii jest niby jej pierwszoplanowym zadaniem. I tym brakiem zainteresowania tłumaczy się też wspomniany na wstępie deficyt publikacji na temat nauczycieli języków obcych i ich kształcenia: nie jest to w ogóle temat „neofilologiczny”.

Natomiast fakt, że neofilologia uchodzi na zewnątrz za (a) dziedzinę w miarę jednorodną i (b) zajmującą się kształceniem nauczycieli języków obcych, daje tzw. neofilologom, zupełnie niezależnie od tego, jaka jest ich specjalizacja – lingwistyczna, literaturoznawcza czy kulturoznawcza, historyczna czy współczesna, węższa czy szersza itd., wprost nieograniczone możliwości wpływania zarówno na opinię przed-

stawiciele szerszej społeczności akademickiej, jak i na poglądy przedstawiciele różnych urzędów. Każdy neofilolog może występować – na zasadzie *pars pro toto* – w imieniu neofilologii w ogóle, może „spełniać” funkcję eksperta od spraw kształcenia nauczycieli języków obcych, niezależnie od tego, czy nim w rzeczywistości jest, czy nie jest. Mamy zatem i tu dość często do czynienia z przejawami swoistej uzurpacji zawodowej – choć zapewne przeważnie całkiem nieświadomionej. Niemniej stąd właśnie bierze się jakby kolejny paradoks neofilologii, który polega na tym, że z jednej strony, zagadnięci w tej sprawie neofilologowie „szczerze” oświadczają, że nie są zainteresowani udziałem w konferencjach naukowych poświęconych zagadnieniom kształcenia nauczycieli języków obcych, bo się zagadnieniami tymi nie zajmują, a z drugiej strony bez jakichkolwiek zahamowań nie tylko autorytatywnie wypowiadają się w sprawach dotyczących tegoż kształcenia, lecz przyjmują zarówno funkcje wręcz urzędowych ekspertów w tym zakresie i zasiadają w różnych komisjach uczelnianych lub ministerialnych programujących kształcenie nauczycieli języków obcych, jak też zajmują stanowiska kierowników jednostek realizujących tę działalność itd. Ale zastanawiające jest to, że nierzadko dają jednocześnie wyraźnie do zrozumienia, że sprawy „dydaktyczne” traktują jako niezbyt godne „prawdziwego” neofilologa.

5.

Że neofilologia nie jest dziedziną prymarnie zainteresowaną kształceniem nauczycieli języków obcych, zauważono, rzecz jasna, już znacznie wcześniej. I tak np. L. Zabrocki już w 1962 r. napisał, iż: „Zasadniczym celem neofilologii było przygotowanie pracowników nauki w zakresie literatury i języka” i że neofilologii – innymi słowy – „Chodziło o to, aby student opuszczając mury uczelni (...), umiał posługiwać się naukową metodą analizowania zjawisk literackich lub językowych”.

Jednakże, moim zdaniem, nie ma właściwie niczego sensacyjnego w stwierdzeniu, że na neofilologii „wykładano” po prostu składające się na nią dziedziny, czyli literaturo-, kulturo- i językoznawstwo, i że studentów uczono w czasie tych studiów – jak to wyraził L. Zabrocki – tzw. metody filologicznej. W gruncie rzeczy dziwne byłoby, gdyby było inaczej. Przecież neofilologia, jeśli założy się, że taka dziedzina istnieje, nie może i nie powinna kształcić nikogo innego, jak tylko neofilologów, jest ona bowiem tylko w tym zakresie kompetentna, tzn. w zakresie wiedzy o tekstach, o języku i o kulturze określonego narodu oraz naturalnie także w zakresie metodologii uprawianych przez nią badań. To samo odnosi się oczywiście także do dziedzin, które traktowane są niekiedy jako składające się na tzw. neofilologię, czyli zarówno do literaturoznawstwa, jak i do lingwistyki (językoznawstwa). Każda z nich może kształcić – jak to się dziś czasem określa – „na poziomie uniwersyteckim” tylko w zakresie swojej dziedziny. Natomiast źle by się działo, gdyby językoznawca „dydaktycznie zastępował” literaturoznawcę, a literaturoznawca lingwistę.

Co się tyczy wspomnianych wyżej paradoksów neofilologii, to gwoli sprawiedliwości dodać muszę, że winą za ich istnienie nie można obciążyć wyłącznie neofilologii. Wiadomo bowiem, że zadanie kształcenia nauczycieli języków obcych otrzymała ona nie tyle z własnej woli, ile raczej z woli „decydentów” oświatowych i uni-

wersyteckich. Zadanie to zostało jej w pewnej mierze narzucone z zewnątrz. Pierwotnie neofilologia kształciła zgodnie ze swoim „powołaniem” po prostu neofilologów. A to znaczy, że zrazu neofilologia kształciła po prostu pewien rodzaj filologów, tzn. specjalistów zdolnych gramatycznie objaśniać język oraz historycznie i kulturowo interpretować (głównie) starsze teksty literackie napisane w języku, którym uczniowie potrafię się posługiwać jako ich językiem ojczystym lub językiem, który już uprzednio opanowali w bardzo wysokim stopniu. Jeżeli bowiem dziedzina ta w ogóle przygotowywała do zawodu nauczyciela, to czyniła to na wzór i podobieństwo kształcenia tzw. nauczyciela języka ojczystego. Natomiast w momencie, gdy zrozumiano, że zadania, które spełnić musi nauczyciel języka obcego, są całkiem inne niż te, które ma do spełnienia nauczyciel języka ojczystego, przystąpiono do reformowania programów „dydaktycznej produkcji” neofilologii. Reformy te miały na celu wymuszenie z jednej strony zaniechania kształcenia neofilologów, a z drugiej podjęcia rzeczywistego kształcenia nauczycieli języków obcych.

W ten sposób kształcenie nauczycieli języków obcych zostało już na samym początku postawione na głowie. Zastosowane „rozwiązanie” tego problemu można bowiem przyrównać do zlecenia fabryce zbudowanej i przystosowanej do produkcji – powiedzmy – motocykli, by „przeprofilowała się” w fabrykę samochodów. Najprostszym sposobem „pozytywnej” reakcji fabryki na tego rodzaju „zlecenie” jest jego nominalna akceptacja, wyrażona np. w postaci przemianowania motocykli na samochody, i pozorne realizowanie postawionego jej „odgórnie” programu. I tak też w gruncie rzeczy zareagowała neofilologia. Pozorując kształcenie nauczycieli, dalej robiła swoje, tyle tylko, że po pewnym czasie sama przestała odróżniać pozory od rzeczywistości. Ale jednocześnie trzeba sobie też uświadomić, że gdyby się neofilologia rzeczywiście i wewnętrznie przeprofilowała, czyli gdyby przekształciła całe swe infrastrukturę odpowiednio do potrzeb kształcenia nauczycieli języków obcych, przestałaby być neofilologią, tak samo, jak np. owa fabryka motocykli całkowicie przeprofilowana na fabrykę samochodów przestałaby być fabryką motocykli.

Narzućenie neofilologii kształcenia jedynie nauczycieli języków obcych było „błędem” też z tego powodu, że potrzebni byli i w dalszym ciągu są nie tylko nauczyciele języków obcych, ale także literaturo-, kulturo- i językoznawcy. Być może, że należało ograniczyć (zredukować) produkcję tych ostatnich, ale nie należało jej całkowicie likwidować, podobnie jak nie należało zmuszać neofilologii do przekształcenia się wbrew jej woli i jej powołaniu w producenta nauczycieli języków obcych. Tę ostatnie „produkcję” trzeba było zorganizować obok neofilologii, tzn. na nowych fundamentach i na miarę nowych potrzeb wynikłych z postępującego rozwoju społecznego.

Z drugiej jednak strony jest poniekąd zrozumiałe, że stało się tak, jak się stało; powiedzieć można nawet, że inaczej stać się nie mogło. Potrzeba „masowego” kształcenia nauczycieli języków obcych pojawiła się bowiem, i to nie tylko u nas, stosunkowo niedawno, bo właściwie dopiero po drugiej wojnie światowej, ale za to pojawiła się ona, po pierwsze, w sposób eksplozywny, tzn. nagle i z dużą siłą, a po drugie, w momencie – z punktu widzenia posiadanych zasobów kadr akademickich zdolnych do podjęcia tego kształcenia – jak najbardziej niekorzystnym, bo w parę lat po ich

„okupacyjnym” wyniszczeniu. Choć bardzo wycieńczona, to jednak w tym okresie tylko neofilologia była dziedziną zdolną jako tako zadanie kształcenia nauczycieli języków obcych podjąć i realizować i też jedyną dziedziną, której można było zadanie to zlecić. Pamiętać trzeba bowiem, że w tamtych czasach glottodydaktyka znajdowała się w najlepszym razie dopiero w powijkach. A skoro wówczas nie było jeszcze żadnej dziedziny profesjonalnie zajmującej się nauczycielami języków obcych, trzeba było ich kształcenie powierzyć dziedzinie zajmującej się choćby tylko w jakiś sposób językami, których nauczanie stało się nie tylko potrzebę, ale poniekąd wręcz konieczności. Z kolei dziedziny bezpośrednio zainteresowanej kształceniem nauczycieli języków obcych nie było, ponieważ zajmowanie się tym zagadnieniem nie było wcześniej sprawą konieczną. Również na tym przykładzie można zatem obserwować, jak potrzeby praktyczne „wymuszają” działania poznawcze i jak uzyskana w ich rezultacie wiedza przynusza z kolei do reformowania działalności praktycznej, do jej „przeprofilowania”.

6.

Wielce zasłużyli się dla sprawy kształcenia nauczycieli języków obcych przede wszystkim ci przedstawiciele neofilologii, którzy nie tylko stosunkowo szybko uświadomili sobie rozbieżności zachodzące między faktycznymi zainteresowaniami poznawczymi tej dziedziny (lub jej składników) i wynikającymi stąd jej (ich) skłonnościami dydaktycznymi, czyli między wewnętrznym charakterem (istotą) neofilologii a nałożonym na nie zadaniem kształcenia nauczycieli języków obcych, lecz podjęli ponadto trud najpierw jej reformowania na miarę tych ostatnich zadań, a następnie tworzenia zrębów nowej dziedziny nauki, mającej swymi zainteresowaniami poznawczymi objąć nie tylko nauczyciela, lecz także naukę języków obcych w ogóle, i wreszcie rozpoczęli także kształcenie akademickich specjalistów w zakresie tej dziedziny, specjalistów gwałtownie potrzebnych z punktu widzenia programu kształcenia nauczycieli języków obcych na miarę ich nowoczesnej wizji.

Myli się zatem, kto sądzi, że rzecz, o którą tu chodzi, sprowadzić można do samej tylko reformy programu studiów neofilologicznych, aczkolwiek przyznać trzeba, że reforma ta była dokonaniem ze wszystkich w tej dziedzinie bodaj najważniejszym. Na podkreślenie zasługuje jednakże i ten fakt, że równoległe z zapoczątkowaną reformą studiów neofilologicznych zaczęto tworzyć akademickie podstawy, także instytucjonalne, dla owej nowej dziedziny zwanej najpierw „metodyką nauczania języków”, później także „językoznawstwem stosowanym”, a obecnie przeważnie „glottodydaktykę”. Jednocześnie zapoczątkowany został też stosunkowo intensywny proces kształcenia „kadry naukowej” w zakresie tej ostatniej dziedziny. W Polsce wszystkie te działania, aczkolwiek zapoczątkowane wcześniej, rozpędu nabrały dopiero na przełomie lat 1950/60.

Jeśli chodzi o reformę programu studiów neofilologicznych, zmierzającą do przekształcenia ich w studia kształcące nauczycieli języków obcych, to ogólnie można powiedzieć, że spowodowała ona (a) pewne ograniczenia tzw. historyzmu tych studiów z tzw. jednoczesnym rozszerzaniem zakresu uwzględnianych w nich zagadnień

tyczących współczesności, (b) rozbudowanie bloku praktycznych ćwiczeń językowych mających umożliwić studentom opanowanie umiejętności mówienia w „studiowanym” języku, (c) zorganizowanie „tegorocznego” kształcenia pedagogiczno-metodycznego, (d) wprowadzanie obowiązku odbycia praktyk dydaktycznych.

Ówczesna reforma studiów neofilologicznych nie została jednak przeprowadzona w sposób aż tak zasadniczy, jak tego pragnął np. L. Zabrocki, jeden z jej najgorętszych i bodaj najbardziej dalekowzrocznych orędowników. Realizacji nie doczekał się bowiem np. jego postulat utworzenia w ramach studiów neofilologicznych odrębnej „specjalizacji dydaktycznej” mającej przygotowywać kandydatów do zawodu nauczyciela języków obcych (por. L. Zabrocki 1962: 45). Wprawdzie również L. Zabrocki „widział” tę specjalizację tylko jako pewien wariant neofilologii, a więc jako specjalizację mającą powstać i istnieć oraz działać obok owych już wcześniej wyodrębnionych sekcji specjalistycznych, tzn. obok sekcji studiów literaturo- i językoznawczych, niemniej te ostatnie miały, według jego koncepcji, kształcić wyłącznie naukowców w zakresie swych specjalizacji, a nie (również) nauczycieli języków obcych.

Ówczesna reforma stała się więc (niestety) w pół drogi i dlatego dała wyniki tylko połowiczne. Nie stała się ona „reformą, od podstaw”, lecz ugrzęzła „na poziomie” reformy przede wszystkim addytywnej, choć po części przybrała też charakter reformy redukcyjnej. Właściwie skończyła się ona na (a) dodaniu godzin przeznaczonych na niektóre przedmioty, np. godzin ćwiczeń praktycznych, i zredukowaniu godzin „posiadanych” przez inne, (b) dodaniu pewnych nowych przedmiotów, jednakże bez usunięcia jakiegokolwiek z dotychczas uwzględnianych. Natomiast swego rodzaju ubocznym, ale – jak sądzę – najważniejszym skutkiem tej reformy było rozpoczęcie w latach sześćdziesiątych procesu tworzenia w obrębie jednostek organizacyjnych neofilologii, choć czasem i poza nimi, nowych sekcji „metodyki nauczania” danego języka. Często tworzone je jednak pod nazwę „językoznawstwa stosowanego”, a to z tego powodu, że przeważnie wypełniano je „siłami” językoznawstwa i traktowano jako pewne jego odgałęzienie. To z kolei dało asumpt do wzmocnienia też specjalizacji czysto językoznawczych, które na płaszczyźnie neofilologicznej kadry akademickiej zaczęły się wyodrębniać tak na dobre również dopiero w okresie powojennym. „W okresie międzywojennym – jak słusznie napisał L. Zabrocki (1967: 50) – dział językowy jako specjalizacja był raczej faktem papierowym”.

Ponadto, w wyniku omawianej reformy studia neofilologiczne podzielone zostały na dwa etapy: (a) wstępny, dwu- lub trzyletni, przygotowujący do właściwych studiów uniwersyteckich, oraz (b) etap specjalistycznych studiów literaturo- lub językoznawczych. Ale podział ten nie stał się, niestety, krokiem naprzód, lecz – jak to przewidział L. Zabrocki – raczej pewnym krokiem wstecz. L. Zabrocki (1962: 46) trafnie ocenił, że akceptując jej wielokierunkowość: „Z neofilologii robimy pod pewnym względem coś w rodzaju dalszego liceum ogólnokształcącego. W praktyce wyjdą tu typowi „wszechwiedzący” dyletanci bez określonego zawodu. Wydaje się więc, że tą drogą iść nie możemy”. Stało się jednak inaczej – mimo przestróg, poszliśmy tą właśnie drogą. A poszliśmy, bo górę wzięły tradycyjne „zamiłowania” neofilologiczne,

a nie pragmatycznie „zdyscyplinowany” rozsądek. Skończyło się na połowicznej reformie, bo „prawdziwym” neofilologom wcale nie szło o to, by naprawdę zająć się kształceniem nauczycieli języków obcych, to ich przecież nie interesowało, ale o to, żeby – jeśli nie można już inaczej – godząc się na pewne zmiany, nie tylko zachować wszelkie dotychczasowe przywileje, lecz gdzie tylko nadarzy się ku temu okazja, rozszerzyć możliwości dla uprawiania swych zamiłowań. Nic więc dziwnego, że rozbudowane zostały przede wszystkim sekcje literaturoznawcze, następnie językoznawcze, natomiast wspomniane sekcje metodyczne przeważnie wciąż jeszcze znajdują się zaledwie *in statu nascendi*.

Jednakże mimo jej różnych mankamentów, omawianą reformę trzeba uznać bezwzględnie za wielkie dokonanie. Jej niewątpliwym osiągnięciem jest z jednej strony wspomniane już ograniczenie historyzmu w zakresie studiów nad literaturą i językiem, włączenie do nich także współczesności, wprowadzenie do programu praktycznej nauki języka potocznego, obok uwzględnianej dotąd nauki wyłącznie języka literackiego (w sensie dosłownym), a z drugiej strony to, że przynajmniej umożliwiła konstituowanie się glottodydaktyki także w płaszczyźnie instytucjonalnej. I mimo, że w kategoriach absolutnych nie dała ona zadowalających efektów, to jednak trzeba uznać, że spowodowała całkiem poważne unowocześnienie polskiej neofilologii, która w rezultacie – jak to napisał L. Zabrocki (1967: 58) – „wybiegła naprzód nawet w stosunku do niektórych neofilologii zagranicznych” tak dalece, że „nawet tak wielkie kraje, jak Francja czy Niemcy Zachodnie w unowocześnianiu neofilologii zostały daleko poza nami”. To, co L. Zabrocki pisał o absolwentach neofilologii jako „wszechwiedzących” dyletantach, niemal dosłownie powtórzył Ch. Schwarze, ale znacznie później, w sposób następujący (Ch. Schwarze 1972: 153): „Das Ideal des Allround-Lehrers, der Sprachfertigkeit, sprachwissenschaftliche, literaturwissenschaftliche, historische, ökonomische, gesellschaftliche und allgemein-kulturelle Kenntnisse über das Land gebündelt vermitteln kann, ist unter dem Gesichtspunkt der wissenschaftlichen Ausbildung evident nicht haltbar: der Versuch, ein solches Ideal zu realisieren, führt notwendig zum allround-Dilettantismus”.

7.

Przechodząc do zagadnień dotyczących glottodydaktyki, pragnę najpierw zauważyć, że jej jak gdyby pierwszym etapem rozwojowym była metodyka nauczania języków, że glottodydaktyka poniekąd wyrosła właśnie z metodyki. Ale w okresie międzywojennym glottodydaktyka nie była jeszcze na szczelbu uniwersyteckim w ogóle reprezentowana, nawet w postaci metodyki. Jeśli w tamtym okresie w ogóle organizowano w czasie studiów jakieś zajęcia z metodyki, to z reguły powierzano je nauczycielom gimnazjalnym lub co lepszym lektorom. Natomiast metodyka nie należała jeszcze wówczas do zakresu zajęć „profesorskich”, wobec czego nie miała rangi dyscypliny akademickiej. Gwoli sprawiedliwości dodajmy jednak, że podobnie przedstawiała się jej sytuacja w tym okresie właściwie na całym świecie.

W dyscyplinę uniwersytecką, a tym samym także nauką sensu stricto, została ona przekształcona dopiero w czasie drugiej wojny światowej przez lingwistów amerykańskich. Ale jednocześnie im „zawdzięczamy” też, że została ona potraktowana

jako lingwistyka stosowana (językoznawstwo stosowane) i że przez długie lata powojenne za taką uchodziła. Czasem jest ona zresztą dalej w ten sposób traktowana (zob. np. A. Szulc 1984), mimo że wiadomo dziś, iż jest to pogląd całkiem mylny (por. F. Gucza 1983).

Z drugiej jednak strony przyznać trzeba, że – jak to ująłem w innym miejscu (por. F. Gucza 1979: 12): „Włączenie problematyki glottodydaktycznej do zakresu lingwistyki uznać należy za szczęśliwy zbieg okoliczności. Oznaczało to bowiem przesunięcie jej za jednym niejako zamachem z płaszczyzny amatorskiej na platformę nauki zawodowej. W rezultacie badania glottodydaktyczne nabrały nie tylko wigoru, ale poddane zostały także rygorom metodologicznym obowiązującym na terenie lingwistyki”.

W Polsce metodyka nauczania języków obcych zaczęła się wyłaniać na płaszczyźnie uniwersyteckiej w sposób bardziej wyraźny dopiero po roku 1956. Pewien jakościowo nowy etap jej rozwoju zapoczątkowany został przy tym niewątpliwie przez L. Zabrockiego w ośrodku zorganizowanym przezeń w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Utworzony tam w 1964 r. przez L. Zabrockiego Zakład Językoznawstwa Stosowanego dał początek instytucjonalnej historii glottodydaktyki polskiej. W ślad za nim powołane zostały do życia niemal we wszystkich instytutach neofilologicznych zakłady „metodyki” lub „językoznawstwa stosowanego”. Jednocześnie pamiętać trzeba, że powstanie wszystkich tych zakładów umożliwiła i poniekąd też „wymusiła” wspomniana reforma studiów neofilologicznych (tytułem uzupełnienia dodam, że pierwszy, nie tylko w Polsce, ale wręcz w skali światowej, zakład glottodydaktyki pod taką właśnie nazwą został powołany do życia w 1977 r. z inicjatywy piszącego te słowa w ramach Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego). Natomiast termin „glottodydaktyka” ukuty został w ośrodku poznańskim – najpierw jako tytuł założonego przez L. Zabrockiego czasopisma „Glottodidactica”.

Metodyka nauczania języków obcych była zrazu nie tyle dziedziną profesjonalnie realizowanych badań naukowych, ile raczej pewnym zbiorem „praktycznych” doświadczeń dydaktycznych, uogólnianych niekiedy w formie tzw. metod nauczania języków obcych, metod rozumianych też jako opisy pewnych sposobów postępowania dydaktycznego, przedstawianych czasem w postaci swoistych ciągów dyrektywalnych. Z drugiej strony „metodyką” (nauczania języków obcych) nazywano też działania zmierzające do upowszechniania tych lub innych metod, do wyrabiania u nauczycieli takich lub innych przyzwyczajzeń czy skłonności dydaktycznych, w nadziei, że pozwolą one im uzyskiwać lepsze niż dotąd wyniki dydaktyczne itd.

W ten sposób traktowano metodykę również w pierwszym okresie jej „unaukowania”. Szło wówczas także przede wszystkim o znalezienie sposobów na jakby natchmiastową poprawę (efektywizację) nauki języków obcych. Natomiast zmienione zostały wówczas sposoby argumentacji i uzasadniania proponowanych rozwiązań metodycznych.

O ile dawniej w zasadzie ograniczano się do powoływania się na „praktyczne” wyniki osiągnięte przez proponentów określonej metody, o tyle obecnie zaczęto sięgać także po argumenty natury teoretycznej, wyprowadzane przeważnie z nagromadzonej

wiedzy lingwistycznej, co dało zresztą, jak już wspomniałem, asumpt do potraktowania metodyki jako pewnego rodzaju lingwistyki stosowanej.

Bardzo ułomne były też zrazu sposoby mierzenia (pomiaru) efektywności nauczania stosowane w owej glottodydaktyce przed naukowej. Toteż nic dziwnego, że w następnych okresach starano się i te jej „instrumenty” doskonalić. Ale jej właściwy postęp dokonywał się na innej drodze – przede wszystkim poprzez wysiłki zmierzające do jej coraz lepszego samookreślenia się, czyli poprzez próby jak najprecyzyjniejszego wyróżnienia przedmiotu jej zainteresowań i w konsekwencji także jak najcelniejszego sformułowania jej zagadnień fundamentalnych. Sposoby widzenia przedmiotu i tej dziedziny były więc wielokrotnie poddawane różnym transformacjom.

Do całkiem zasadniczego przeformułowania przedmiotu, którym zajmowała się glottodydaktyka raczkująca w postaci metodyki nauczania języków obcych, doszło na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Na plan pierwszy wysunięte zostały wówczas zagadnienia dotyczące samej akwizycji języka i to nie tylko obcego, ale także pierwszego. Jednocześnie badania mające na celu porównywanie efektywności różnych metod i „dokumentowanie” wyższej efektywności tej lub innej metody nauczania języków obcych zeszły wówczas na plan drugi, a w niektórych krajach całkiem wypadły z pola zainteresowań badawczych glottodydaktyków. Zmiana, o której tu mowa, dokonała się poniekąd pod wpływem koncepcji lingwistycznych N. Chomsky’ego, a szczególnie pod „naciskiem” wygłoszonych przez niego sceptycznych uwag pod adresem metodyki.

Lingwistyka strukturalistyczna koncentrowała uwagę na tekstach, czyli na tzw. korpusach językowych, natomiast N. Chomsky postawił w centrum zainteresowań lingwistyki samego mówcę-słuchacza, tzn. twórcę i odbiorcę tekstów językowych, w szczególności – że tak powiem – ich „wyposażenie” językowe, czyli to, co stanowi rdzeń umiejętności posługiwania się tekstami językowymi, a więc, tzw. kompetencje przede wszystkim językową. Nic więc dziwnego, że w konsekwencji tej zmiany pojawiły się pytania, w jaki sposób ludzie nabywają tego rodzaju kompetencję? Na ile jest ona umiejętnością nabytą, a na ile zdolnością wrodzoną? Na czym polega różnica między nabywaniem pierwszego języka oraz nabywaniem drugiego i dalszych?

W ciągu lat siedemdziesiątych uwaga badaczy skupiała się zatem przede wszystkim na uczącym się języków, w tym także na uczącym się języków obcych. Natomiast sprawy dotyczące metod nauczania języków obcych zeszły jakby na plan dalszy. Jednakże – rzecz ciekawa – samym nauczycielem języków obcych nie zajmowano się ani wówczas, gdy w centrum uwagi metodyki znajdowały się metody nauczania języków obcych, ani w okresie późniejszym. Owszem, tu i tam można znaleźć wzmianki i na temat nauczyciela języków obcych.

Przecież pisał o nim we wspomnianych pracach choćby L. Zabrocki. Ale prawdą jest, że nigdy dotąd nauczyciel języków obcych nie znajdował się w centrum glottodydaktycznych rozważań, że nie był on dotychczas przedmiotem systematycznych opisów, analiz itd. I w tym właśnie tkwi drugi zasadniczy powód tego, że tak mało jest na razie publikacji poświęconych nauczycielom języków obcych w ogóle, a prac poddających analizie ich kształcenie w szczególności. Co się jednak tyczy koncepcji

glottodydaktyki propagowanej, a poniekąd także sformułowanej przeze mnie, to wyznaczony w ramach tej koncepcji przedmiot glottodydaktyki od początku obejmował swym zakresem także nauczyciela języków obcych. Cechą wyróżniającą tę koncepcję glottodydaktyki jest bowiem to właśnie, że przedmiotem zainteresowań poznawczych glottodydaktyki czyni ona cały układ glottodydaktyczny, a więc zarówno uczącego się, jak nauczającego, i też zarówno każdego z nich rozdzielnie, jak i obu we wzajemnym powiązaniu (por. F. Grucza 1976 i 1978). Od początku opowiadałem się nadto za samodzielnością (autonomią) glottodydaktyki. Dziwne, że rzeczy te pozostają wciąż jeszcze jakby nie zauważone (por. np. A. Szulc 1984: 48). Niekiedy włącza się w latach ostatnich nauczyciela też w obręb zainteresowań rozszerzonej metodyki (por. np. W. Ingram 1983). Jednakże tak pojmowana i tak rozszerzona metodyka upodabnia się przedmiotem swych zainteresowań do glottodydaktyki. Dyskusję na temat (zakresu) przedmiotu interesującej nas dziedziny trzeba w każdym bądź razie odróżnić od sporów w sprawie jej nazwy. Osobiście nie przykładam do tej drugiej kwestii żadnej większej wagi; choć opowiadam się za nazwą „glottodydaktyka”, dopuszczam też możliwość nazywania jej „metodyką” czy nawet „dydaktyką języków obcych”. Pomijając fakt, że obie ostatnie nazwy są bardzo nieporęczne, uważam, że sprawą najważniejszą jest za każdym razem wyraźne przedstawienie, jak się dziedzinę, tak lub inaczej nazywaną, traktuje, jaki wyznacza się jej przedmiot, jakie cele poznawcze itd. Tymczasem przeważnie wyznaczników tych nie przedstawia się w ogóle lub przedstawia się je w sposób bardzo enigmatyczny, to samo dotyczy także metodyki.

I zapewne też z tego, między innymi, powodu na razie daleko jeszcze do jedno-myślności w sprawie przedmiotu glottodydaktyki, jej wewnętrznej struktury, jej zadań i także jej przynależności.

I tak np. w dalszym ciągu glottodydaktyka bywa identyfikowana z tradycyjnie pojmowaną metodyką nauczania języków obcych, z językoznawstwem stosowanym lub jest traktowana jako pewien rodzaj dydaktyki szczegółowej lub wręcz jako pewna „dyscyplina pedagogiczna“ (tak np. A. Szulc 1984, i wielu metodyków radzieckich).

Jako taki „pluralizm” ten nie jest niczym zdrożnym. Naganne jest bowiem nie to, że w sprawie glottodydaktyki przedstawiane są różne odmienne poglądy, ale to przede wszystkim, że przeważnie poglądy te są wygłaszane *ex cathedra*, z pozycji poniekąd dogmatycznych, tzn. bez troszczenia się o ich takie uzasadnienie, by spełniało ono choćby tylko w przybliżeniu wymogi stawiane współczesnej nauce. Natomiast fakt, że w dodatku często ignoruje się przy tym koncepcje innych autorów, jest po prostu irytujący.

8.

Sumując wyniki przedstawionej dotąd analizy możemy powiedzieć, że po pierwsze, ani nauczyciel, ani nauczanie języków obcych, ani uczenie się ich nie jest i nigdy nie było żadnym elementem wchodzących w skład przedmiotu zainteresowań poznawczych (badawczych) filologii, w tym także neofilologii, i że po wtóre, jakkolwiek metodyka, a później glottodydaktyka zrazu nie zajmowała się nauczycielem języków obcych w sposób dostatecznie systematyczny i intensywny, to jednak właśnie ta i tylko ta dziedzina objęła go rzeczywiście swym zainteresowaniem, a w każdym razie od

początku w obrębie swego przedmiotu poznania umieściła nauczanie języków obcych, a później całkiem *explicite* uczyniła także nauczyciela języków obcych jednym z dwu podstawowych elementów konstytutywnych tegoż przedmiotu. W obrębie glottodydaktyki jest też zarezerwowane miejsce dla metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych, metodyki, która jest oczywiście czymś zupełnie innym niż metodyka nauczania języków obcych.

Tak więc okazuje się, że z jednej strony glottodydaktyka nie została uwzględniona w żadnej z „definicji” neofilologii, z drugiej natomiast, że to ona właśnie jest jedyną dziedziną w zbiorze dziedzin reprezentowanych w instytutach neofilologicznych, która naprawdę zajmuje się kształceniem nauczycieli języków obcych. I dlatego pozytywnie trzeba ocenić już sam fakt, że w wyniku wspomnianej wyżej reformy neofilologii, do ówczesnych programów kształcenia nauczycieli języków obcych wprowadzona została glottodydaktyka, nawet jeśli zrazu tylko w postaci metodyki nauczania języków obcych. Był to niewątpliwie ważny krok naprzód. Podobnie ocenić trzeba też przedsięwzięte później, głównie w latach siedemdziesiątych, rozszerzenie programów kształcenia nauczycieli języków obcych o elementy kulturo-, krajo- i/ lub realioznawstwa. I wreszcie to samo należy też powiedzieć o wprowadzonych do tychże programów praktykach w szkołach, jako że stały się one rzeczywiście pewnym elementem uzupełniającym „teoretyczne” wykształcenie absolwentów neofilologii.

Natomiast niewątpliwie negatywnym skutkiem ustawicznego rozszerzania programów kształcenia nauczycieli języków obcych, najpierw o składnik praktycznojęzykowy, później o składnik glottodydaktyczny, a jeszcze później o szeroko pojęty składnik kulturoznawczy, było z jednej strony zwiększenie pluralizmu przedmiotowego tych programów do tego stopnia, że jakiegokolwiek studiowanie przestało być w ogóle możliwe, a z drugiej strony zwiększenie heterogeniczności dziedzin reprezentowanych w instytutach neofilologicznych do tego stopnia, że instytuty te stały się swego rodzaju małymi wydziałami. Że zgromadzone w nich dziedziny nie są wzajemnie powiązane, wynika już choćby z tego faktu, że nikt dziś nie doktoryzuje się i też nie habilituje się w zakresie wszystkich tych dziedzin jednocześnie, lecz tylko w zakresie jednej z nich i w dodatku tylko w ograniczeniu do pewnego jej obszaru. Tylko wyjątkowy ignorant mógłby dziś chcieć uchodzić za specjalistę w zakresie całego literaturoznawstwa czy całej lingwistyki. Literaturoznawstwo, lingwistyka i glottodydaktyka są odrębnymi dziedzinami przede wszystkim dlatego, że zajmują się innymi i odrębnymi przedmiotami – literaturoznawstwo (głównie) pewnym gatunkiem tekstów, lingwistyka językowymi właściwościami ludzi, glottodydaktyka pewnym rodzajem uczniowskich i nauczycielskich właściwości ludzi. Przedmiotów tych nie da się sprowadzić do żadnego wspólnego mianownika. Natomiast człon „kulturoznawczy” jest w obrębie dziedzin „neofilologicznych” na ogół nie tyle traktowany jako odrębna nauka, ile raczej całkiem „po szkolnemu” – jako przekazywanie pewnego eklektycznego zbioru wiedzy. Ponadto wchodzące tu w rachubę dziedziny różnią się też reprezentowanym przez nie podejściem metodologiczno-poznawczym. Literaturoznawstwo w przeważającej mierze reprezentuje typ nauki krytyczno-hermeneutycznej, kontynuując w tym sensie do pewnego stopnia dawną tradycję filolo-

giczną, natomiast zarówno współczesna lingwistyka, jak i glottodydaktyka są naukami zdecydowanie empiryczno-analitycznymi.

Wynika z tego, że dziś jeszcze mniej sensowne niż kiedykolwiek jest mówienie o neofilologii jako jakiejś jednolitej nauce. Specjaliści pracujący w instytutach neofilologicznych na ogół dobrze o tym wiedzą. Ale tym bardziej dziwić muszą przytoczone na wstępie definicje neofilologii, sugerujące wciąż jeszcze istnienie nauki zwanej „neofilologią”. A dziwią zwłaszcza te, które zamieszczone zostały w specjalistycznych słownikach terminologii z zakresu interesującej nas dziedziny.

A co można powiedzieć o koncepcji, której wyznawcy zgadzają się wprawdzie, że postulowanie neofilologii w sensie jakiejś, choćby tylko względnie jednolitej dziedziny nauki nie ma dziś żadnego uzasadnienia, ale uważają, że należy zachować „neofilologię” jako nazwę służącą do wspólnego (zbiorczego) określania nauk reprezentowanych w instytutach lub na wydziałach zajmujących się kształceniem nauczycieli języków obcych, oraz jako nazwę programu tegoż kształcenia? Między innymi następujące argumenty przemawiają przeciw niej.

Po pierwsze – użyta w ten sposób nazwa „neofilologia” wprowadza i dalej będzie wprowadzała w błąd nie tylko szeroką opinię społeczną, w tym także kandydatów na studia, ale także szerszą opinię akademicką, a przede wszystkim opinię urzędową (np. „ministerialną”), sugerując mimo wszystko istnienie jakiejś odpowiadającej tej nazwie nauki; a będzie się tak działo z tej mianowicie przyczyny, że bodaj wszystkie inne, a w każdym razie zdecydowana większość, pozostałych kierunków studiów uniwersyteckich, jest oparta na fundamencie jakiejś jednej, przedmiotowo względnie jednolitej nauki. Np. student fizyki studiuje fizykę lub jakiś jej zakres, student biologii studiuje biologię lub jakiś jej zakres itd. Natomiast student neofilologii uczy się różnych rzeczy z zakresu różnych dziedzin według z góry ustalonego i obowiązującego programu, ale w istocie nie studiuje żadnej z tych dziedzin. Różne poddziedziny fizyki lub biologii itd. można przyrównać do różnych poddziedzin lingwistyki (wyróżnionych np. według gramatycznej budowy języka) lub literaturoznawstwa (wyróżnionych na przykład według różnych epok historycznych lub gatunków tekstów) itd. Natomiast różnicę dzielącą lingwistykę i literaturoznawstwo można by przyrównać np. do różnicy między zajmowaniem się zasadami produkcji surowców żywnościowych z jednej strony oraz „sztuką” przyrządzania potraw i też samymi potrawami z drugiej.

Po drugie – programy tzw. studiów neofilologicznych obejmują dziś nie tylko zajęcia z literaturoznawstwa, lingwistyki, kulturoznawstwa i glottodydaktyki, ale także z zakresu historiografii, filozofii, socjologii, ekonomii politycznej, pedagogiki i wielu innych dziedzin. Zatem godząc się na pozostawienie nazwy „neofilologia” w charakterze zbiorczego określenia programu studiów neofilologicznych, musielibyśmy się zgodzić jednocześnie na rozszerzenie jej znaczenia tak dalece, by objęła ona także ostatnie elementy. Ale uświadomić musimy sobie, że zabieg ten spowoduje już całkowite zatracenie jej pierwotnego sensu, czyli innymi słowy: broniąc w ten sposób tej nazwy, zniszczymy jej tradycyjną wartość, czyli to akurat, ze względu na co pragnelibyśmy ją utrzymać.

Po trzecie – realizowany obecnie, dydaktycznie ukonstytuowany program neofi-

lologiczny jest już programem całkiem „uszkolnionym” i przestał być programem jakiegokolwiek kształcenia naukowego, tzn. takiego, które umożliwiłoby studiującym przyswojenie sobie także zasad i umiejętności myślenia, sądenia naukowego itd. Program kształcenia neofilologicznego został zamieniony w pewien program przedłużonego kształcenia ogólnego, a studiowanie zostało zastąpione dalszym uczeniem się. Zatrzacone zostało w nim to, co powinno cechować kształcenie prawdziwie akademickie (uniwersyteckie), tzn. możliwie bezpośrednie powiązanie wykładu z pracą twórczą wykładającego z jednej strony i samodzielne wyrabianie sobie poglądu przez studiujących z drugiej. Na studiach neofilologicznych uczy się obecnie bardzo wielu rzeczy z różnych dziedzin, ale wszystkiego pobieżnie. Na głębszą specjalizację nie ma już w trakcie tych studiów czasu, zwłaszcza że sporą jego część poświęca się na kompensowanie braków przejawianych przez podejmujących te studia w zakresie praktycznej znajomości danego języka oraz ogólnej wiedzy gimnazjalnej.

Po czwarte – uzyskiwane na zakończenie tych studiów dyplomy są jednolite i upoważniają każdego absolwenta do wykonywania zawodu nauczyciela języków obcych, niezależnie od tego, jaką z proponowanych w danym instytucie tzw. specjalizacji wybrał i jaką z nich ukończył – literaturoznawczą, lingwistyczną, kulturoznawczą czy metodyczną oraz na jaki temat napisał pracę magisterską – historycznojęzykową, literaturoznawczą itd. W ten sposób podważa się i dewaluuje nie tylko rzeczywisty sens owych specjalizacji, ale ponadto stawia się pod znakiem zapytania w ogóle ideę profesjonalizmu akademickiego, czyniąc z tzw. specjalizacji także pewien rodzaj „działania na niby”. A demoralizujące są te działania tym bardziej, że realizowane są one przecież na podstawie programu, który jest „programem obowiązującym”. Jest to stan rzeczy zaiste dziwny, zwłaszcza jeśli zważy się dodatkowo, że neofilologiczny dyplom magisterski upoważnia absolwenta nie tylko do profesjonalnego nauczania określonego języka, ale także do „wykładania” zajmującej się tym językiem lingwistyki oraz napisanej w tym języku literatury, a więc upoważnia go do czegoś, do czego nie jest upoważniony żaden profesor neofilologii, choćby był profesorem zwyczajnym.

Po piąte – współczesne programy studiów neofilologicznych są tworamii powstałymi w wyniku kolejnych reform o charakterze głównie addytywnym i tylko częściowo redukcyjnym. Z jednej strony tradycyjnie nastawieni neofilologowie starali się zachować w tych programach tyle miejsca, ile tylko się dało, dla uprawianych i wykładanych przez nich dziedzin, z drugiej natomiast zmuszeni byli – własnym lub cudzym przekonaniem – znaleźć miejsce w tych programach dla wielu nowych przedmiotów, które uznane zostały za mające bliższy związek z tym, czym absolwent neofilologii będzie się zajmował w swej praktyce zawodowej i do czego powinien wobec tego zostać w czasie studiów także przygotowany. Wprowadzenie do programu studiów neofilologicznych tych ostatnich przedmiotów spowodowało naturalnie konieczność pewnego okrojenia porcji czasu przeznaczanego na studiowanie pierwotnych przedmiotów neofilologicznych. To z kolei doprowadziło do eklektyzacji wykładu tych dziedzin, a następnie do wspomnianego już rozmnażania i w końcu do unicestwienia specjalistycznego, w tym także naukowego, charakteru studiów neofilologicznych w ogóle. Rezultat jest taki, że w trakcie tych studiów studiuje się

wszystko i nic. W programie tych studiów brak wyraźnie określonego punktu centralnego; brak w nim jakiegokolwiek motywu przewodniego, w postaci ciągu problemów z zakresu jakiejś jednej nauki; brak w nim wizji profesjonalnej w zakresie jakiegokolwiek dziedziny. W istocie mamy tu do czynienia tak z pseudostudiowaniem, jak i z pseudospecjalizowaniem się. Studiowanie przesunięte zostało na okres tzw. pracy doktorskiej, coraz więcej oznak wskazuje, że i ten etap studiów ulega coraz bardziej swoistemu „uszkolnieniu”.

Po szóste – obecnie realizowane „neofilologiczne” programy kształcenia nauczycieli języków obcych można też scharakteryzować jako wynik swoistego zderzenia dwóch perspektyw, jednej rysującej się z punktu widzenia zainteresowań „producenta”, czyli neofilologów (literaturoznawców i lingwistów), a drugiej jawiącej się z punktu widzenia „konsumenta”, tzn. ucznia i reprezentującej go szkołę. Wprawdzie interesy konsumentów wywierają pewien wpływ na programy producenta, na ich przekształcenia, ale ogólnie rzecz biorąc wciąż jeszcze decydujące słowo należy u nas i w tym zakresie do producenta. Czasem zresztą ten ostatni domaga się prawa do produkowania (kształcenia) całkowicie niezależnego, do kierowania się tylko własnym uznaniem. Rzecz jednak ciekawa, że nie zauważa się przy tym, iż stawiając sprawę w ten sposób, odbiera się prawa do samodzielności szkole, a także reprezentującym ją instytucjom. Całkowitą niezależność „producenta” w zakresie programowania realizowanego kształcenia można by zaakceptować wówczas, gdyby produkował on tylko na własny użytek, a więc np. tylko młodych naukowców, natomiast nie przyznawał dyplomów upoważniających ich posiadaczy do wykonywania pracy u odbiorcy i nadto także do określonej pensji itd., a wraz z nim również tzw. prawa do zatrudnienia na „odpowiednim” stanowisku i do uposażenia według z góry przewidzianych zasad.

9.

Zarysowany w poprzednich podrozdziałach stan programów neofilologicznych jest typowym efektem tylko połowicznego „rozwiązania” problemu i zadań, które stawia przed nami rozwój cywilizacji i wynikające stąd potrzeby. Jeden z takich „problemów” wyłoniła niewątpliwie potrzeba znajomości języków obcych, jej ogromne zwiększanie się we współczesnym świecie ze względów prywatnych i zawodowych, indywidualnych i społecznych, produkcyjnych i kooperacyjnych. Dla jej zaspokojenia potrzebni są nauczyciele, zdolni do profesjonalnego nauczania języków obcych. Oczywiście, że magister neofilologii jest lepiej przygotowany do tej pracy niż ktoś, kto nie skończył żadnych studiów lub skończył wprawdzie studia, ale tylko np. polonistyczne. Niemniej o absolwencie współczesnej neofilologii można w najlepszym razie powiedzieć, że jest on przygotowany do prawidłowego wykonywania pracy nauczyciela języków obcych jedynie bardzo ogólnie, a zwykle tylko „ogólnikowo”.

Zmiany, o które tu chodzi, dotyczą stopnia profesjonalizacji kształcenia nauczyciela języków obcych. Przyrównać można je do zmian, które zaszły i dalej zachodzą w dziedzinie kształcenia lekarzy. Pierwszy ich etap polegał na zastąpieniu znachorów przez „ogólnie” wykształconych lekarzy, następny – na podjęciu kształcenia lekarzy

wyspecjalizowanych w leczeniu pewnych (grup) chorób i wreszcie ostatni – na wprowadzeniu różnych stopni specjalistycznego wykształcenia tych ostatnich.

Co się tyczy nauczania języków obcych, to znajdujemy się w naszym kraju dopiero na etapie pierwszym. Wprawdzie potrzeba kształcenia nauczycieli języków obcych, potrzeba, która „objawiła się” już pod koniec lat pięćdziesiątych, wymusiła wspomnianą tu reformę studiów neofilologicznych. Reforma ta nie została jednak doprowadzona do końca, lecz stanęła – jak już stwierdziliśmy – w pół drogi. W rezultacie obecnie realizowane kształcenie nauczycieli języków można w najlepszym razie uznać za „połowicznie specjalistyczne”. Ale jednocześnie reforma ta spowodowała, że w „połowicznie specjalistyczne” zamienione zostało też kształcenie w zakresie owych pierwotnie neofilologicznych dziedzin – językoznawstwa i literaturoznawstwa. I to jest jeden z jej ubocznych skutków negatywnych. Spowodował on, że dziś mamy na neofilologii do czynienia nie tylko z „niby-studiami”, lecz także z „niby-specjalizacjami”. Taki stan rzeczy nie może być uznany za zadowalający przez żadną z zainteresowanych neofilologią stron. W dodatku owe działania pozorne muszą na dłuższą metę wpływać demoralizująco na wszystkich uczestniczących w realizacji tego programu, zarówno na studiujących, jak i nauczających. I dlatego trzeba się i w tym zakresie w końcu zdecydować na jakieś rozwiązanie „od podstaw”.

9.1.

Kusząca jest przede wszystkim myśl, by do końca doprowadzić rozpoczętą przed ćwierćwieczem reformę neofilologii, by program kształcenia neofilologicznego całkowicie przekształcić w program kształcenia nauczycieli języków obcych. Koncepcja ta zawiera jednak poważne niebezpieczeństwa. Jej realizacja mogłaby bowiem, a ponieważ wręcz musiałaby, doprowadzić do przysłowiowego wylania dziecka z kąpielą.

Jeśli bowiem uznamy, że dziedziną prymarnie kompetentną w sprawach kształcenia nauczycieli języków obcych jest glottodydaktyka, a trudno tego nie uczynić, choćby ze względu na wspomniane odżegnywanie się od tej sprawy przedstawicieli pozostałych dziedzin reprezentowanych w obrębie neofilologii, to trzeba właśnie glottodydaktyce przyznać w programach kształcenia nauczycieli języków obcych funkcję dziedziny wiodącej. Jednocześnie należałoby w takim razie sprowadzić pozostałe dziedziny „neofilologiczne” do roli dziedzin pomocniczych. W praktyce oznaczałoby to, że dyplomy uprawniające do wykonywania zawodu nauczyciela języków obcych mogłyby uzyskać tylko absolwenci, którzy specjalizowali się w zakresie glottodydaktyki.

Ponieważ w takim razie do roli dziedziny pomocniczej sprowadzone musiałoby zostać ostatecznie zarówno literaturoznawstwo, jak i lingwistyka, czyli obie dziedziny konstytuujące pierwotnie neofilologię, doszlibyśmy tę drogę również szybko do swego paradoksu – walcząc o utrzymanie przy życiu nazwy neofilologii, doprowadzilibyśmy do poważnego zredukowania jej substancji. Trzeba by zresztą nadto w ogóle spytać, czy neofilologia całkowicie zdominowana przez glottodydaktykę mogłaby nadal uchodzić za neofilologię? I jaki miałoby to mieć jeszcze sens?

9.2.

Że pod żadnym pozorem nie wolno dopuścić ani do likwidacji lingwistyki ani literaturoznawstwa neofilologicznego, jest rzeczą oczywistą. Przeciwnie, trzeba dziedzinom tym stworzyć warunki jak najlepszego rozwoju. Ale ich rozwój nie powinien ani, po pierwsze, dokonywać się kosztem rozwoju innych dziedzin, ani, po drugie, utrudniać dochodzenia do rozwiązania problemów, którymi się te dziedziny nie interesują. I dlatego nie należy ich rozwoju motywować wy łącznie ani nawet przede wszystkim potrzebę kształcenia nauczycieli języków obcych. Ani lingwiści, ani literaturoznawcy jako tacy nie są ani specjalistami w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych, ani nauki języków obcych w ogóle. Przeważnie traktują oni kształcenie nauczycieli języków obcych – jak już powiedziałem – jako zadanie narzucone im z zewnątrz, a wynikających zeń problemów nie lubię, a czasem wręcz ich nie akceptuję. Literaturoznawca pragnie kształcić i faktycznie może kształcić jedynie literaturoznawców. To samo odnosi się też do lingwistyki. I nic by w tym nie było złego, gdyby „zamiłowania” te nie były realizowane pod szyldem kształcenia nauczycieli języków obcych.

Pewnym paradoksem jest przecież, że mimo iż w gruncie rzeczy ani literaturoznawcy, ani lingwiści nie są specjalistami w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych, właśnie oni dominują i w tym zakresie, kierują instytucjami kształcącymi (nominalnie wyłącznie) nauczycieli języków obcych, zasiadają w radach programujących ich kształcenie itd. Ale to jest tylko połowa prawdy, bowiem faktycznie nie przejawiają nawet chęci choćby tylko pasywnego uczestniczenia w badaniach dotyczących kształcenia nauczycieli języków obcych, czy w konferencjach naukowych lub dyskusjach poświęconych tematowi z tego zakresu. Natomiast są zainteresowani podejmowaniem decyzji w sprawach dotyczących kształcenia nauczycieli języków obcych.

9.3.

Z historycznego punktu widzenia zarysowany wyżej – skądinąd paradoksalny – stan rzeczy jest oczywiście zrozumiały. Tłumaczy się on z jednej strony stosunkowo późnym ukonstytuowaniem się glottodydaktyki jako odrębnej nauki, a z drugiej – też stosunkowo późnym zainteresowaniem się i przez tę dziedzinę nauczycielem języków obcych. Trudno było powierzyć glottodydaktyce jakiegokolwiek zadania, gdy jej jeszcze nie było. Jednakże dziś weszła ona już w okres pewnej dojrzałości akademickiej. I dlatego można uznać, iż jest już na tyle dojrzałą dziedziną, że mogłaby pokierować samodzielnie także procesem kształcenia na poziomie akademickim.

W tej sytuacji można pokusić się wreszcie o całkiem zasadnicze rozwiązanie problemów neofilologii, takie, by w jego konsekwencji całkowicie usunięte zostały jej wewnętrzne sprzeczności i paradoksy. Chodzi o to, by w końcu każdy mógł robić i robił to, na czym się zna i czym jest faktycznie zainteresowany, a nie robił tego, na czym się nie zna i nie musiał pozorować, że się na czymś zna, co go w istocie wcale nie interesuje. Ale przede wszystkim idzie o to, żeby programy kształcenia nie były układane „pod producenta”, pod jego zainteresowania i dla zabezpieczenia jego potrzeb, żeby uwzględniały potrzeby istniejące na rynku konsumenta, tzn. pracodawcy, i żeby uwzględniały je nie tylko pozornie, lecz i faktycznie. Jednocześnie chodzi też

o to, żeby dziedziny, które „nie zmieściły się” w programach kształcenia nauczycieli języków obcych, nie były tym samym skazywane na zanik również w płaszczyźnie badawczej.

Celów tych, moim zdaniem, nie sposób osiągnąć drogą dalszego reformowania programu studiów neofilologicznych według założeń przyjętych na początku lat sześćdziesiątych. Tą drogą można bowiem tylko dojść albo do utworzenia swoistych „ogólniaków neofilologicznych”, pozorujących profesjonalne kształcenie nauczycieli języków obcych, albo do – skądinąd niesłusznego – zredukowania lub zgoła zlikwidowania lingwistyki i literaturoznawstwa neofilologicznego.

Sądzę, że wszystkie wymienione tu sprzeczności i paradoksy neofilologiczne można rozwiązać jedynie poprzez wyraźne wyodrębnienie kształcenia nauczycieli języków i także formalne oddzielenie go od kształcenia specjalistów w zakresie pozostałych dziedzin neofilologicznych, a w szczególności w zakresie literaturoznawstwa i lingwistyki. Po wydzieleniu z obrębu studiów neofilologicznych kształcenia nauczycieli języków obcych studia te odzyskałyby poniekąd swój pierwotny sens neofilologiczny. Nie postuluję jednak wcale przywracania im literaturoznawczo-lingwistycznej jedności, bo tej przywrócić już nie można. Ale upraszczając nieco sprawę, będę w dalszym ciągu mówił o studiach nauczycielskich z jednej strony oraz studiach „neofilologicznych”, tzn. literaturoznawczych i lingwistycznych, z drugiej, bo tak czy inaczej oba ostatnie kierunki stanowią pewną alternatywę względem pierwszego.

9.4.

Praktycznie można studia „nauczycielskie” i „neofilologiczne” rozdzielić w postaci kierunków bądź paralelnych, bądź konsekwentnych. W pierwszym przypadku trzeba by nie tylko sformułować odrębne programy kształcenia, ale należałoby zorganizować także odrębną rekrutację na oba kierunki studiów. Co się tyczy programu studiów nauczycielskich, to rzecz jasna, że powinno się w nim znaleźć miejsce również dla literaturoznawstwa i lingwistyki. Jednakże w obrębie tego programu dziedzinom tym przysługiwałyby jedynie rola dziedzin pomocniczych czy uzupełniających. Miejsce dziedziny podstawowej i zarazem wiodącej należy się tu z natury rzeczy glottodydaktyce i tylko tej dziedzinie. Jej też przysługuje prawo formułowania programów kształcenia nauczycieli języków obcych i decydowania w sprawach dotyczących tych programów. Oznacza to, że prawa lingwistów i literaturoznawców powinny być w zasadzie ograniczone do zakresu spraw dotyczących kształcenia lingwistów lub literaturoznawców. Z drugiej jednak strony i jedni, i drudzy znaleźliby zatrudnienie nie tylko we własnych programach kształcenia, ale nadto także w programie nauczycielskim. Uzyskaliby w rezultacie status podobny do tego, jaki mają obecnie np. pedagodzy, psychologowie czy socjologowie.

Jednakże z punktu widzenia możliwości istniejących na rynku pracy, czyli z punktu widzenia możliwości znalezienia pracy przez absolwentów studiów uniwersyteckich, bardziej „racjonalne” wydaje się rozwiązanie konsekwentne. Ponieważ nie ulega wątpliwości, że kwantytatywnie największe jest zapotrzebowanie na nauczycieli języków obcych, trzeba ten właśnie kierunek studiów uczynić kierunkiem podstawowym i zarazem pierwszym ich członem, nad którym można by „nadbudować”

człon drugi – literaturoznawczy, lingwistyczny i jakikolwiek inny. Organizacja studiów nauczycielskich musi jednak i w tym przypadku pozostać sprawą autonomicznie rządzącej się glottodydaktyki. A więc obowiązywać powinny tu zasady przyjęte dla tych studiów w koncepcji, według której studia literaturoznawcze i lingwistyczne zostały potraktowane jako studia całkiem paralelne. Oznacza to np., że w programie studiów nauczycielskich nie powinno się w żaden sposób antycypować ani specjalizacji literaturoznawczej, ani lingwistycznej. Obie te dziedziny należałoby w ramach tego programu potraktować jako wyłącznie pomocnicze i uzupełniające, a nie odwrotnie. Natomiast jest sprawą obojętną, w którym momencie tych studiów zaprogramuje się specjalizacyjne odgałęzienie dla lingwistyki i literaturoznawstwa. Może to nastąpić po drugim, a może też dopiero po trzecim roku studiów nauczycielskich lub aż po całkowitym zakończeniu tych pierwszych.

Ważne jest natomiast, by owe uboczne specjalizacje od początku obwarowane zostały przynajmniej następującymi ograniczeniami: po pierwsze, rekrutacja na nie powinna być z góry limitowana, a po drugie, gdyby rekrutacji na nie dokonywano przed ukończeniem specjalizacji nauczycielskiej, ich ukończenie nie może upoważniać do wykonywania zawodu nauczycielskiego.

Przyjmując którekolwiek z przedstawionych tu rozwiązań, należałoby ponownie zastanowić się nad usytuowaniem w jego obrębie także specjalizacji translatorskiej. Na razie nie musimy tej nader specyficznej sprawy rozstrząsać. Ale na jeden jej aspekt trzeba już teraz zwrócić uwagę. Otóż bardzo myli się, kto sądzi, że w ramach obecnie realizowanych programów neofilologicznych można, niejako dodatkowo, kształcić także tłumaczy. Być może, że udałoby się w ramach kształcenia neofilologicznego wyodrębnić jakiś podprogram przysposobienia przyszłych absolwentów do tłumaczenia pewnych kategorii tekstów pisanych. Ale dodając do zbioru celów realizowanych już przez neofilologie kształcenie tłumaczy, spowodujemy jednocześnie jeszcze dalej idące spłylenie kształcenia neofilologicznego w obrębie jej dotychczasowych specjalizacji, które przecież i tak jest już nadmiernie „uszkolnione”. Co się tyczy kształcenia tłumaczy ustnych, to jest to sprawa zbyt specjalistyczna i zbyt czasochłonna, by można ją było realizować w ramach programów neofilologicznych.

Nadto kształcenie tłumaczy ustnych powoduje konieczność stworzenia dla jego realizacji specyficznych warunków laboratoryjnych oraz wykształcenia (się) wyspecjalizowanej w tym zakresie kadry akademickiej.

Na zupełnym nieporozumieniu oparty jest pogląd, że tłumaczenia można uczyć w ramach tzw. praktycznej nauki języka obcego, bowiem zajęcia te mają na celu pomóc studentom przyswoić sobie dany język, opanować go. Natomiast tłumaczenia można nauczyć się dopiero później.

9.5.

Z historycznego punktu widzenia, uznaliśmy połączenie kształcenia nauczycieli języków obcych ze studiami neofilologicznymi, tzn. literaturoznawczo-lingwistycznymi, za pewien rodzaj konieczności. Błędem jest jednak traktowanie tego związku jako związku z natury koniecznego, a więc jako „rozwiązanie” pozostające dziś bez żadnej alternatywy. Przynajmniej niektóre zakresy współcześnie realizowanych studiów

neofilologicznych można bowiem równie dobrze połączyć ze studiami natury socjologicznej, politologicznej czy nawet ekonomicznej. Z jednej bowiem strony współczesne literaturoznawstwo nie ogranicza swych zainteresowań do poezji, nowel i powieści, ale rozszerzyło je także na wiele innych gatunków tekstów, a z drugiej strony, coraz częstsze są próby włączenia literaturoznawstwa w obręb szeroko pojętego kulturoznawstwa. Ciekawe próby nowych rozwiązań interdyscyplinarnych podjęte zostały już w latach siedemdziesiątych we Francji oraz w Wielkiej Brytanii (por. np. P.P. Sagave i F. Hartweg 1976; B. Witte 1976; R.B. Tilford 1976). Myślę, że przyszłość mają właśnie tego typu szeroko zakrojone programy studiów niemco- czy francjoznawczych lub amerykańskich, a więc programy nie ograniczające studiów do tradycyjnego literaturoznawstwa, lecz uwzględniające ponadto nie tylko inne zakresy kulturoznawcze, lecz także różne aspekty socjologiczne, polityczne, geograficzne i gospodarcze, różnych narodów i/ lub obszarów. Okazuje się zatem, że łączenie literaturoznawstwa z lingwistyką nie jest jedynym możliwym rozwiązaniem. Ale jest tak również z punktu widzenia lingwistyki. Wręcz ewidentne są dziś powiązania lingwistyki z psychologią, socjologią, a także z neurologią, antropologią oraz z szeregiem nauk technicznych. Coraz częściej fakty te znajdują odzwierciedlenie także w programach studiów oferowanych przez różne poważne uniwersytety i politechniki światowe.

9.6.

Osobną sprawę stanowi fakt, że poszczególne neofilologie wciąż jeszcze noszą w zakresie literaturoznawczym i lingwistycznym piętno odpowiadających im ojczystojęzycznych filologii. Do pewnego okresu zarówno zagraniczne literaturoznawstwo, jak i zagraniczna lingwistyka germanistyczna, anglistyczna czy romanistyczna uprawiana była całkowicie na wzór i podobieństwo germanistyki w Niemczech, anglistyki w Anglii lub Stanach Zjednoczonych czy romanistyki we Francji. Od pewnego czasu podejmowane są jednak próby zmierzające do szerszego uwzględnienia przez te dziedziny także interesów lokalnych. W lingwistyce zaowocowały te dążenia w postaci rozlicznych, mniej lub bardziej całościowych, opisów kontrastywnych, w literaturoznawstwie natomiast w postaci różnego rodzaju studiów porównawczych i „recepcyjnych”. Nie ulega wątpliwości, że tendencje do kontrastywnego czy porównawczego traktowania obcych języków i/ lub obcych literatur zasługują na jak największe poparcie. Myli się jednak, kto sądzi, że czynić tak trzeba wyłącznie lub przede wszystkim z uwagi na tkwiące w nim implikacje glottodydaktyczne. Aczkolwiek jest prawdą, że szerzej zakrojone lingwistyczne studia kontrastywne zapoczątkowane zostały z powodów natury glottodydaktycznej, to jednak nie ulega też wątpliwości, że badania te nie są w stanie spełnić związanych z nimi glottodydaktycznych oczekiwań. Natomiast niezaprzeczalne są czysto poznawcze wartości wyrosłych z nich analiz. I dlatego powinny one znaleźć swoje miejsce także w ewentualnych programach autonomicznych (tzn. nie nauczycielskich) neofilologicznych studiów lingwistycznych i literaturoznawczych.

10.

Kończąc pragnę z naciskiem podkreślić, że celem przedstawionych tu uwag jest krytyczna analiza wyłącznie dydaktycznej sfery neofilologii, a w jej obrębie tego tylko, co wiąże się z kształceniem nauczycieli języków obcych. Natomiast nie zajmowałem się tutaj naukowymi dokonaniem ani literaturoznawstwa, ani lingwistyki „neofilologicznej”. Jest to bowiem zupełnie inna sprawa, podobnie jak inną sprawą jest też kształcenie tzw. kadr naukowych w zakresie tych dziedzin i dla tych dziedzin.

Gdybym jednak miał odpowiedzieć na pytanie o stan dziedzin reprezentowanych w polskich instytucjach neofilologicznych, zwłaszcza lingwistyki i literaturoznawstwa, to rzekłbym, że ogólnie nie jest on zły, że przeważnie poprawia się, przynajmniej kwantytatywnie, choć różnie przedstawia się on w zależności od tego, jaki język i jaką uczelnię weźmie się pod uwagę. Natomiast co się tyczy kształcenia nauczycieli języków obcych, a programów tego kształcenia w szczególności, to na tym odcinku mamy od pewnego czasu do czynienia w naszym kraju – ogólnie rzecz biorąc – z pewnym zastoje. L. Zabrocki twierdził (por. wyżej), że w latach sześćdziesiątych wyprzedzaliśmy świat przynajmniej w tym zakresie. I zapewne miał rację. Ale w czasie, który od tamtych lat upłynął, świat nie stał w miejscu, lecz zmieniał się, a wraz z nim zmieniły się pod niejednym względem też sposoby kształcenia nauczycieli języków obcych. Więc dziś, być może, sytuacja zmieniła się i w tym zakresie na naszą niekorzyść. Inna sprawa, że o wiele bardziej świat uciekł nam w zakresie kształcenia nauczycieli języka ojczystego (polskiego), zwłaszcza jeśli chodzi o odrębne specjalistyczne kształcenie nauczycieli-lingwistów i nauczycieli-literaturoznawców oraz o ich dydaktyczno-metodyczne przygotowanie. Ale o tym już innym razem.

Natomiast co się tyczy kształcenia nauczycieli języków obcych, to pragnę jeszcze podkreślić, że trzeba widzieć tę sprawę jako zadanie całego programu „neofilologicznego”, a nie tylko metodyki czy glottodydaktyki lub jakiegokolwiek innego jeszcze dodatku do programu skonstruowanego dla kształcenia specjalistów w gruncie rzeczy zupełnie innego rodzaju. Trzeba po prostu zdać sobie sprawę z tego, że albo cały proponowany program jest programem kształcenia nauczycieli języków obcych, albo nie jest nim wcale. Owe różnego rodzaju dodatki można bowiem w najlepszym razie potraktować jako pewnego rodzaju podprogramy. I wreszcie trzeba też zdać sobie sprawę z tego, że w ramach realizowanych dotychczas programów najważniejsze zadanie, którym nominalnie jest kształcenie nauczycieli języków obcych, realizowane jest właśnie w formie pewnego dodatku (podprogramu). I to jest również pewnym paradoksem nowoczesnej neofilologii.

Bibliografia

- Bausinger H. 1980, *Germanistik als Kulturwissenschaft*, (w:) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 6, 17–31.
- Górski K. 1978, *Tekstologia i edytorstwo dzieł literatury*. Warszawa.
- Grucza F. 1976, *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa, 7–24.

- Grucza F. 1978, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny I, 29–44.
- Grucza F. 1979, *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975*, (w:) Grucza F., (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*, Warszawa, 5–16.
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa
- Ingram W. 1983, *Podstawy dydaktyki języka rosyjskiego jako przedmiotu nauczania w szkole wyższej*. Katowice.
- Sagave P.P./ F. Hartweg 1976, *Wirtschaft. Recht und Fremdsprachen. Interdisziplinäre Studienangebote der Universität Paris X (Nanterie)*, (w:) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 171–178.
- Schwarze Ch. 1972, *Der Begriff des wissenschaftlich gebildeten Lehrers am Beispiel des Neusprachlers*, (w:) R. Freudenstein (red.), Focus 80, Berlin, 149–158.
- Szulc A. 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*. Warszawa.
- Tilford R.B. 1976, *German studies – ein britisches Modell*, (w:) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2, 150–157.
- Wierlacher A. 1976, *Überlegungen zur Begründung eines Ausbildungsfaches „Deutsch als Fremdsprache“*, (w:) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2, 119–136.
- Wilamowitz-Moellendorf U. von 1959, *Geschichte der Philologie*. Leipzig.
- Witte B. 1976, *Kritische Deutschlandkunde. Ein Beitrag der Universität Paris III (Assnières) zu Theorie und Praxis einer kulturwissenschaftlichen Germanistik*, (w:) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2, 158–170.
- Zabrocki L. 1962, *Reorganizacja studiów neofilologicznych*, (w:) Życie Szkoły Wyższej X/5, 43–51.
- Zabrocki L. 1967, *Profil absolwenta neofilologii*, (w:) Życie Szkoły Wyższej XV/9, 54–64.

W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych¹⁸⁷

1.

Kilka uwag na temat materiałów glottodydaktycznych przedstawiłem już w niektórych moich wcześniejszych pracach (por. np. F. Grucza 1978a, 1978). Wydaje mi się, że żadnej z nich nie muszą ani odwoływać, ani prostować. Natomiast sędzę, że powinienem sprecyzować założenia, na podstawie których uwagi te zostały sformułowane, oraz w miarę możliwości zawarte w nich myśli rozwinąć i jednocześnie ze sobą powiązać – przynajmniej na tyle, na ile pozwalają na to wyniki rozważań, do jakich doszedłem w moich późniejszych pracach, a zwłaszcza w „Zagadnieniach metalingwistyki” (zob. F. Grucza 1983).

Jednym z podstawowych założeń, z których wywodzę swą ogólną koncepcję glottodydaktyczną, jest stwierdzenie, iż układ glottodydaktyczny jest pewnym rodzajem (wariantem) układu komunikacyjnego (por. w tej sprawie też L. Zabrocki 1975). Z kolei założenie to jest pochodną obserwacji, według której – jak to ująłem w pracy pt. „Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej” (F. Grucza 1978a: 20 i n.) – „w procesach glottodydaktycznych mamy do czynienia, podobnie jak w innych procesach komunikacyjnych, z przekazywaniem czegoś od nadawcy do odbiorcy”.

Co się tyczy specyfiki procesów zachodzących w układach glottodydaktycznych, to w tej samej pracy (F. Grucza 1978a: 21) napisałem: „o ile w innych procesach komunikacyjnych dokonujących się za pomocą jakiegokolwiek języka (systemu znakowego) chodzi głównie o przekazanie informacji znaczeniowych (semantycznych), o tyle w procesach glottodydaktycznych chodzi o przekazanie od nadawcy (nauczyciela) do odbiorcy (ucznia) samego języka jako środka przekazu informacji znaczeniowej”. Przypomnę, iż pojęcie informacji znaczeniowej postawiłem w cytowanej pracy w opozycji do pojęcia informacji naturalnych. Informacje naturalne to takie, które sygnał niesie o sobie samym i o swym źródle (twórcy).

W napisanym nieco później, acz opublikowanym również w 1978 r., artykule pt. „Glottodydaktyka, jej zakres i problemy” interesujące nas tu zagadnienie ująłem z kolei w sposób następujący: „Różnica między układem komunikacji językowej a układem glottodydaktycznym polega, ogólnie mówiąc, na tym, że w wypadku zwykłego układu komunikacyjnego przedmiotem przekazu między nadawcą a odbiorcą są informacje semantyczne, a przekazu tego dokonuje się z pomocą języka, w którego posiadaniu jest zarówno nadawca, jak i odbiorcą, w wypadku natomiast układu glottodydaktycznego zakłada się, że przedmiotem przekazu jest język, w którego posiadaniu jest nadawca, czyli nauczyciel, i nie jest uczeń, czyli odbiorca” (F. Grucza 1978b: 59).

W obydwu przytoczonych tu pracach reprezentowałem pogląd, że język jest

¹⁸⁷ Oryginał: *W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych*, (w:) F. Grucza (red.), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*. Materiały X Sympozjum ILS (Stawiska/ Kościerzyna, 15–17 listopada 1984). Warszawa 1988, 9–25.

czymś, czego w sensie dosłownym nikt nie może ani przekazać, ani przyswoić sobie, i że wobec tego wyrażenie, iż ktoś przekazuje komuś język lub że ktoś przyswaja sobie język, należy potraktować jako metaforyczne określenie tego, z czym mamy w układach glottodydaktycznych do czynienia rzeczywiście. Pogląd ten i dziś całkowicie podtrzymuję. Natomiast różnicę zachodzącą między zwykłymi układami komunikacyjnymi a układami glottodydaktycznymi scharakteryzowałbym obecnie w sposób następujący. O ile w zwykłych układach komunikacji językowej mamy do czynienia z tworzeniem, nadawaniem, odbieraniem i rozbieraniem (analizowaniem, interpretowaniem, rozumieniem) wypowiedzi językowych wziętych przede wszystkim w funkcji środków komunikacyjnych sensu stricto, tzn. środków ekspresywnych, referencjalnych i/ lub apelatywnych, o tyle w układach glottodydaktycznych mamy do czynienia z tworzeniem, nadawaniem, odbieraniem i rozbieraniem wypowiedzi językowych przede wszystkim jako środków glottodydaktycznych, tzn. jako obiektów przejawiających (reprezentujących, demonstrujących) język, wg którego zostały one uformowane, oraz w pewnym stopniu jednocześnie umiejętność posługiwania się nim. Język należy przy tym rozumieć jako pewien system swoistych reguł będących składnikami umiejętności tworzenia, nadawania, odbierania i rozbierania wypowiedzi językowych. Regułę językową wziętą razem z umiejętnością posługiwania się nią nazywam po prostu umiejętnością językową. Odróżnić trzeba wobec tego umiejętność językową, implikującą daną regułę językową, od umiejętności językowej w sensie wąskim. Tę ostatnią nazywam sprawnością. Reguły językowe można, rzecz jasna, zinterpretować także jako swoisty rodzaj wiedzy. Jednakże wiedzę taką zaliczyć trzeba do zakresu wiedzy praktycznej, tzn. do wiedzy wyznaczającej sposoby działania. Tak jednak czy inaczej, ile się dzieje, gdy myli się ją i miesza z wiedzą o regułach językowych albo o umiejętnościach językowych (dokładniej o tych sprawach w F. Gucza 1983).

2.

Biorąc powyższe ustalenia za punkt wyjścia można powiedzieć, że prymarnym zadaniem, jakie w układzie glottodydaktycznym ma do spełnienia nauczyciel (N), jest najpierw formowanie wypowiedzi językowych w funkcji środków odzwierciedlających umiejętności ich tworzenia, a następnie nadawanie (transferencja, tzn. wypowiedzianie lub „wypisywanie”), czyli prezentowanie utworzonych wypowiedzi i w ten sposób umożliwianie (powodowanie) ich odbioru przez uczących się (U), tzn. przez tych, którzy powinni lub pragną „nabyć” umiejętności podobne do posiadanych i okazywanych przez N.

Tworzenie i nadawanie wypowiedzi językowych w funkcji środków glottodydaktycznych otwiera, ale nie wyczerpuje listy podstawowych zadań glottodydaktycznych N. Konieczne trzeba uwzględnić np. te, które wynikają z następujących okoliczności, z jakimi mamy do czynienia w układach glottodydaktycznych. Ich prymarnie konstytutywnym czynnikiem jest potrzeba lub pragnienie „nabycia” (wytworzenia) przez U określonych umiejętności językowych. Ze względu na te potrzeby i/ lub pragnienia, U wchodzi w układ glottodydaktyczny z N, a to znaczy jednocześnie, że tworzy z nim

określony układ komunikacyjny. Istotny jest przy tym fakt, że umiejętności językowych – podobnie zresztą jak i żadnych innych umiejętności – nie można nabyć (wytworzyć) w inny sposób, niż drogą prób i błędów, czyli poprzez usiłowanie wykonania odpowiednich działań, choćby miały się one zrazu okazać nieudolnymi, nieskutecznymi czy wręcz błędnymi. Ponieważ w przypadku umiejętności językowych chodzi o umiejętności tworzenia i nadawania wypowiedzi językowych, a także posługiwania się nimi, oznacza to, że podstawowym zadaniem U jest podejmowanie prób we wszystkich wymienionych zakresach, a więc prób tworzenia, nadawania i odbierania, czyli posługiwania się wypowiedziami językowymi, nie bacząc na ich początkową nieporadność, choć oczywiście starając się od samego początku, by uzyskać rezultaty wciąż jak najlepsze (poprawne). Niezależnie jednak od stopnia powodzenia lub niepowodzenia prób podejmowanych przez U, ich wyniki nie są wyłącznie jego sprawą, lecz są jednocześnie czymś, co można określić jako swoisty rodzaj sygnałów glottodydaktycznych dla N. Zadaniem N jest reagowanie na nie. Z jednej strony N powinien analizować i glottodydaktycznie interpretować oraz oceniać (wy)produkowane przez U wypowiedzi, natomiast z drugiej – implementować wynikające stąd wnioski w trakcie tworzenia i/ lub nadawania przeznaczonych dla U kolejnych środków glottodydaktycznych.

To głównie o te działania chodzi, gdy mowa jest o kontrolnych i/ lub sterowniczych funkcjach N w układach glottodydaktycznych (por. L. Zabrocki 1966). Ważne jest jednak nie to przede wszystkim, jak je nazwiemy, ale to, że N nie jest w stanie funkcji tych spełnić inaczej, niż za pośrednictwem rezultatów uzyskanych i demonstrowanych przez U w wyniku zrealizowanych próbnych operacji językowych (por. F. Grucza 1978a: 21 i n.).

W sumie okazuje się zatem, że – jakie by one nie były – również wypowiedzi językowe (wy)produkowane przez U trzeba potraktować jako pewien rodzaj środków glottodydaktycznych i to w dwojakim sensie. Zawierają one bowiem informacje o stanie umiejętności językowych, a tym samym także o idiolektie U, a informacje te są ważne nie tylko dla samego U, lecz również dla N (por. w tym związku pojęcie eksterioceptywnego sprzężenia bezpośredniego oraz pośredniego, o którym mowa np. w F. Grucza 1973a).

3.

Tylko w sensie przenośni można – jak stwierdziliśmy – powiedzieć, że w układzie glottodydaktycznym N przekazuje U umiejętności językowe. Faktycznie N nie jest w stanie przekazać U ani umiejętności, ani reguł językowych (języka). Gdyby N w sensie dosłownym przekazał je U, to jednocześnie pozbawiłby się ich sam. Z kolei, jeśli nie jest prawdą, że N przekazuje je U, to nie jest też prawdą, że U przyswaja sobie od N właściwości czy reguły językowe.

Rzeczywiście w układach glottodydaktycznych U przekazywane są przez N jedynie wypowiedzi językowe (teksty) jako swoiste twory uformowane na podstawie posiadanych umiejętności przede wszystkim językowych, a następnie także glottodydaktycznych. Opierając się na docierających doń i odbieranych przezeń wypowiedziach językowych (i innych środkach glottodydaktycznych) z jednej strony, oraz na

bazie posiadanych z natury zdolności w tym zakresie z drugiej, U nie tyle przyswaja sobie, ile rekonstruuje (odtwarza) zarówno dany język, jak i umiejętność posługiwania się nim. Efektywność podejmowanych przez U w tym celu wysiłków jest zatem z jednej strony determinowana docierającymi doń środkami glottodydaktycznymi, czyli ich jakością, natomiast z drugiej – stopniem wniesionej przezeń naturalnej zdolności do nauki języków, w szczególności do nauki języków obcych.

Przy okazji zauważyć warto, że niekiedy – zapewne w ślad za logikami – również lingwiści odnoszą nazwę „język” do zbioru wypowiedzi zrealizowanych, czyli do tzw. korpusu językowego. Tak uczynił np. N. Chomsky (1957) w swojej pracy pt. „Syntactic Structures”. Gdybyśmy przyjęli taki sposób rozumienia języka, to rzecz jasna moglibyśmy powiedzieć, że w układzie glottodydaktycznym mamy faktycznie do czynienia z przekazywaniem języka. Jednakże wyrażenie „uczeń przyswaja sobie język” oznaczałoby w takim razie, iż uczeń przyswaja sobie nie tyle umiejętności językowe, ile po prostu przekazywane mu wypowiedzi na pamięć? Przyswojone przez U umiejętności językowe można by od biedy i w tym przypadku nazwać „kompetencją językową”, natomiast składającej się na tę kompetencję wiedzy praktycznej, czyli owych reguł językowych, nie można by wówczas nazwać językiem. Dokładniej o wywodzących się stąd sprzecznościach terminologicznych w pracach N. Chomsky’ego piszę w „Zagadnieniach metalingwistyki” (F. Gruzca 1983).

I jeszcze jedna uwaga. Nie jest, moim zdaniem, trafny pogląd, jakoby specyfika układów glottodydaktycznych, w odróżnieniu od innych układów komunikacyjnych, na tym polegała, że N jako nadawca jest w posiadaniu czegoś (języka, umiejętności językowych), czego U jako odbiorca nie posiada. Jeżeli nieco dokładniej przyjrzymy się tej sprawie, to okaże się, że (a) w każdym układzie komunikacyjnym mamy do czynienia z taką sytuacją, iż nadawca posiada coś (informacje, wiedzę, umiejętności), których nie posiada odbiorca, oraz że (b) również w układach glottodydaktycznych mamy do czynienia wyłącznie z przekazywaniem informacji, chociaż niekoniecznie takich samych, jak w zwykłych układach komunikacyjnych. Ale to już inna sprawa. Natomiast warto zwrócić uwagę jeszcze i na ten fakt, że w obu wypadkach, tj. zarówno w zwykłych układach komunikacyjnych, jak i w układach glottodydaktycznych wypowiedzi językowe występują w funkcji swoistych zastępników – raz mianowicie w funkcji znaków reprezentantów pojęć, myśli etc., natomiast drugim razem w funkcji symptomów umiejętności językowych, czyli m.in. także symptomów czynności (działań), w wyniku których zostały dane wypowiedzi uformowane. Zatem również w układach glottodydaktycznych mamy do czynienia z dwustronną komunikacją. Oznacza to Z jednej strony, że U spełnia (ma do spełnienia) w tych układach nie tylko funkcję odbiorcy, ale także nadawcy, a z drugiej, że N spełnia w nich (ma w nich do spełnienia) zarówno funkcję nadawcy, jak i odbiorcy.

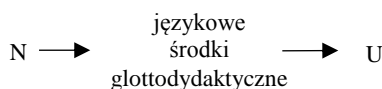
Z przedstawionych uwag wynika między innymi, że wypowiedzi językowe pełnią w układach glottodydaktycznych funkcję podstawowych środków glottodydaktycznych, ale nie są one jedynym rodzajem tych środków. Tak jak są również inne niż wypowiedzi językowe środki komunikacyjne, tak są też inne niż językowe środki glottodydaktyczne, do tych ostatnich należą przede wszystkim dające się z punktu widzenia U obserwować (a) czynności artykulacyjne, czyli mimika artykulacyjna oraz

(b) konkretne zachowania komunikacyjne N, a także (c) informacje lingwistyczne, w tym przede wszystkim informacje natury metajęzykowej, tzn. o wypowiedziach językowych, o umiejętnościach językowych, o regułach tworzenia i używania wypowiedzi językowych, jak również do pewnego stopnia informacje (opisy etc.) o wymienionych w (a) czynnościach i w (b) zachowaniach. Wreszcie funkcję środków glottodydaktycznych mogą do pewnego stopnia pełnić także (d) informacje, czyli składniki wiedzy o tym, o czym się w danych wypowiedziach mówi, do czego się one odnoszą, czyli informacje o rzeczywistości pozajęzykowej.

4.

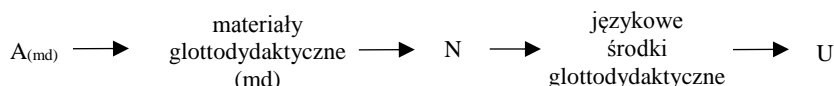
Do tego miejsca nie użyłem w niniejszej pracy wyrażenia „materiały glottodydaktyczne” mimo że jest ono wymienione w jej tytule. Postąpiłem tak, ponieważ pojęcie materiałów glottodydaktycznych pragnę zdefiniować nieco inaczej, niż to się zwykle czyni. W moim przekonaniu trzeba je odróżnić od pojęcia środków glottodydaktycznych i jednocześnie potraktować w pewnej zależności od tego ostatniego. I właśnie dlatego byłem zmuszony najpierw scharakteryzować pojęcie środków glottodydaktycznych.

W moim rozumieniu językowe materiały glottodydaktyczne to dwa następujące rodzaje tekstów, czyli jakoś utrwalonych wypowiedzi językowych. Są to po pierwsze teksty, które wytworzone zostały przez kogoś innego, a które N odtwarza lub jak gdyby odtwarza i przedstawia w funkcji środków glottodydaktycznych, oraz po drugie, teksty przedstawiające („zawierające”) odnośne informacje lingwistyczne (np. różnego rodzaju gramatyki, słowniki semantyczne, fonetyczne, ortograficzne zbiory idiomów, informacji kulturowych etc., którymi może się posłużyć (posługuje się) z jednej strony N, gdy tworzy językowe środki glottodydaktyczne i przedstawia je U, a z drugiej strony autor tworzący materiały pierwszego typu. Te ostatnie nazwę tu po prostu materiałami podstawowymi (= mp), natomiast drugie – materiałami dodatkowymi (= md). Z pozoru mamy tu do czynienia tylko z dwiema różnymi sytuacjami, w rzeczywistości jest ich jednak więcej. Spróbujmy sytuacje te chociażby tylko wstępnie scharakteryzować. Zacząć musimy od takiej, w której N nie ma do dyspozycji żadnych materiałów glottodydaktycznych, a więc ani mp, ani md. W tym przypadku N tworzy i dostarcza U środki glottodydaktyczne na podstawie własnej zinternalizowanej wiedzy i własnych umiejętności językowych oraz glottodydaktycznych. Układ, z jakim mamy w takiej sytuacji do czynienia, jest układem pierwotnym względem wszystkich innych układów glottodydaktycznych. Graficznie można go przedstawić po prostu w postaci ogólnego układu glottodydaktycznego:



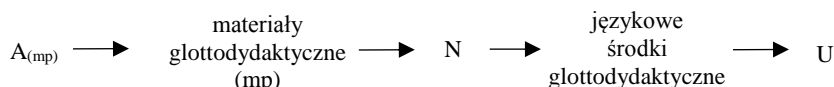
Schemat 1.

Z inną sytuacją mamy do czynienia wtedy, gdy N ma do dyspozycji materiały typu md, natomiast nią ma do dyspozycji materiałów typu mp. W sytuacji, gdy N tworząc środki glottodydaktyczne rzeczywiście korzysta ze stojących do jego dyspozycji materiałów typu md, układ (1) przekształci się w układ glottodydaktyczny rozwinięty, którego pierwszy człon stanowił będzie autor (A) materiałów typu md, natomiast N przesunie się na pozycję członu pośredniego. Układ, z którym będziemy mieli do czynienia w takiej sytuacji można graficznie przedstawić następująco:



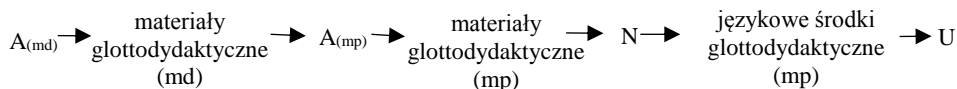
Schemat 2.

Z sytuacją do pewnego stopnia odwrotną mamy do czynienia wówczas, gdy N ma do dyspozycji materiały typu (mp), ale ani N, ani autor tych materiałów, tzn. A (mp), nie ma do dyspozycji materiałów typu (md). Występujący w tym przypadku układ glottodydaktyczny można graficznie przedstawić w sposób następujący:



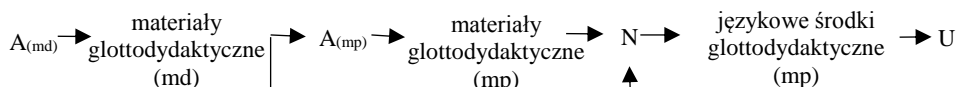
Schemat 3.

Wreszcie trzeba wziąć pod uwagę i taką sytuację, kiedy N ma do dyspozycji materiały typu (mp) i jednocześnie A (mp) może się posłużyć w swej pracy materiałami typu (md). Układ glottodydaktyczny, z którym mamy do czynienia w tej sytuacji, można graficznie scharakteryzować następująco:



Schemat 4.

Z pewnym wariantem tego układu będziemy mieli do czynienia w sytuacji, gdy N w swej pracy będzie się posiłkował również bezpośrednio materiałami typu (md), a nie tylko poprzez (mp). Zachodzący w takiej sytuacji układ można przedstawić tak oto:



Schemat 4'.

4.

Wyróżnione i przedstawione w postaci schematów (1), (2), (3), (4) i (4') układy glottodydaktyczne trzeba poddać nieco głębszej analizie. Przede wszystkim trzeba się zastanowić nad funkcją członów podmiotowych występujących w tych układach na lewo od U. Na razie nasuwają mi się w tym związku następujące uwagi:

1. W sytuacji (1) całość pracy glottodydaktycznej zmuszony jest wykonać N. Musi on sam, a więc wyłącznie na podstawie własnej wiedzy i własnych umiejętności językowo-glottodydaktycznych, najpierw wytworzyć odpowiednie językowe środki glottodydaktyczne i następnie dostarczyć (przedstawić) je U. Można zatem powiedzieć, że w tym przypadku mamy do czynienia z maksymalnym udziałem N zarówno w tworzeniu, jak i w nadawaniu środków glottodydaktycznych.
2. W sytuacji (2) udział N w tworzeniu środków glottodydaktycznych jest mniejszy, niż w sytuacji (1). W tym przypadku N może się bowiem posilkować dostępnymi mu materiałami, np. lingwistycznymi (md), ale musi sam zarówno wytworzyć konkretne wypowiedzi językowe (teksty), jak i nadać je (wyartykułować, zapisać) w funkcji środków glottodydaktycznych.
3. W kolejnej, tzn. (3) sytuacji udział N w tworzeniu środków glottodydaktycznych jest jeszcze mniejszy, a więc nawet mniejszy niż w sytuacji (2). Jednakże nie jest prawdą, że – jak się to często zakłada w (3) sytuacji jest on żaden, że jego funkcja jest w tym przypadku całkowicie ograniczona do nadawania już wytworzonych materiałów glottodydaktycznych. W rzeczywistości jest bowiem tak, że jeśli nawet N jedynie reprodukuje już uprzednio wytworzone podstawowe materiały glottodydaktyczne (mp) w funkcji środków glottodydaktycznych, to jednak w jakimś stopniu jednocześnie je przekształca. Gdy bowiem N zapisane teksty głośno odczytuje lub teksty utrwalone w postaci fonicznej zapisuje, to przecież jednocześnie resubstancjalizuje je. A więc i w takim przypadku do pewnego stopnia przetwarza je i współtworzy. Czytając głośno teksty istniejące jedynie w postaci zapisu graficznego, N tworzy ich substancję dźwiękową. Podobnie dzieje się, gdy N zapisuje (wypisuje) wypowiedzi utrwalone w postaci dźwiękowej. W sumie trzeba zatem odróżnić nie tylko dwa jakby typy tworzenia wypowiedzi, ale także dwie możliwości ich przetwarzania. Natomiast reprodukcję wypowiedzi, implikującą możliwość ich transsubstancjalizacji, trzeba odróżnić od ich zwykłego udostępnienia czy powielenia.
4. W układzie (4) udział N w tworzeniu środków glottodydaktycznych jest podobny do udziału w układzie (3). Natomiast; nieco mniejszy niż w poprzednim układzie jest udział A (mp), może on bowiem skorzystać z wyników pracy A (md). Z kolei w układzie (4') udział N może być nieco większy w przypadku, gdy rzeczywiście bezpośrednio korzysta on nie tylko z materiałów mp, ale także z materiałów md.
5. O ile w pierwszym układzie mamy do czynienia z podmiotem, który w pojedynkę wykonuje wszystkie funkcje N, o tyle w pozostałych funkcje te są podzielone na dwa podmioty, tzn. na A (md) i N lub na A (mp) i N, albo na trzy,

- tn. na A (md), A (mp) i N. W obu ostatnich przypadkach poszczególne podmioty mogą wykonać swe zadania zarówno w bezpośrednim kontakcie, jak i rozdzielone dystansem czasowym i/ lub przestrzennym. Może się oczywiście zdarzyć, że ta sama osoba najpierw wytworzy ten lub inny rodzaj materiałów, a następnie sama odtworzy go w postaci środka glottodydaktycznego. W takiej sytuacji trzeba daną osobę potraktować jako występującą raz w funkcji A (mp) lub A (md), a raz w funkcji N.
6. Ponieważ w układzie (4) w tworzeniu środków glottodydaktycznych mają (mogą mieć) pośrednio udział zarówno A (mp), A (md), jak i N, trzeba im wszystkim przyznać pewien udział w spełnianiu globalnej funkcji N z układu (4). Wprawdzie również w układzie (4) jedynie N spełnia funkcję N właściwego, bo działa w bezpośrednim kontakcie z U, w tym mianowicie sensie, że bezpośrednio na U oddziałują jedynie środki nadawane mu przez N, jednakże zarówno A (mp), jak i A (md) spełniają w tym układzie pewne funkcje N, co uprawnia do przyznania im miana N posiłkowych. Podobnie, rzecz jasna, sprawa ta przedstawia się w odniesieniu do układów (2) i (3), z tym jednak, że o ile w obu ostatnich układach zarówno A (mp), jak i A (md) spełnia funkcję N posiłkowego pierwszego stopnia, o tyle w układzie (4) tylko A (mp) spełnia tę funkcję, natomiast A (md) ma tu funkcję N posiłkowego drugiego stopnia. Z kolei w układzie (4') A (md) spełnia funkcję N posiłkowego zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia.
 7. W sytuacji, gdy U sięga – obojętne z jakich powodów – bezpośrednio po materiały glottodydaktyczne, materiały te nabierają funkcji środków glottodydaktycznych, a autor tych materiałów nabiera funkcji autora środków glottodydaktycznych, czyli funkcji N właściwego (finalnego). A zatem teksty wytworzone w charakterze materiałów glottodydaktycznych w pewnych sytuacjach mogą spełniać, niezależnie od intencji ich autora, same rolę środków glottodydaktycznych. Ale mogą one tę funkcję spełnić nie tylko, przypadkowo, lecz zarówno zgodnie z zamiarem ich autora, jak i wbrew jego woli. W przypadku, gdy dzieje się tak z woli autora, trzeba uznać, iż „są one z zamierzenia glottodydaktycznymi obiektami polifunkcyjnymi”. Zatem także z tego punktu widzenia należałoby ocenić tzw. samouczki.
 8. Podobnie jak materiały glottodydaktyczne mogą niekiedy pełnić dodatkowo funkcję środków glottodydaktycznych, tak też i środki glottodydaktyczne mogą niekiedy dodatkowo pełnić funkcję materiałów, glottodydaktycznych. Tak dzieje się na przykład, gdy N wykorzystuje wypowiedzi U, spełniające prymarnie funkcje środków glottodydaktycznych, jako źródło informacji w procesie tworzenia wypowiedzi, które pragnie przedstawić U w funkcji kolejnych środków glottodydaktycznych. Wypowiedzi U spełniają w takiej sytuacji z jednej strony funkcję środków, bo tylko drogą ich tworzenia i ich oceny U może dojść do odpowiednich umiejętności językowych, natomiast z drugiej strony pełnią one funkcję podobną do funkcji materiałów pomocniczych (mp).

6.

Ponieważ funkcję środka dydaktycznego może spełniać i też w mniejszym lub większym stopniu spełnia każda wypowiedź językowa, która dotarła do U i została przez U odebrana, trzeba uznać jednocześnie, że w jakimś stopniu i w jakimś sensie funkcję N spełnia każdy twórca i/ lub nadawca wypowiedzi językowych, które dotarły do U i zostały przez U odebrane. Każdy akt komunikacji językowej jest zatem do pewnego stopnia jednocześnie aktem glottodydaktycznym, podobnie jak ten ostatni jest w jakimś stopniu zawsze także pewnym aktem komunikacyjnym.

Trzeba zatem odróżnić funkcje glottodydaktyczne nadane wypowiedziom językowym w sposób zamierzony od tych, które spełniają one w sposób przypadkowy lub uboczny, tzn. w sposób niezamierzony przez ich twórcę (autora). W pierwszym przypadku możemy przy tym mieć do czynienia bądź z amatorskim, bądź z profesjonalnym wykonaniem odpowiednich działań. Ponieważ każda wypowiedź językowa jest w stanie spełnić w jakimś stopniu funkcję środka glottodydaktycznego, więc każdy, kto umie tworzyć i nadawać jakiejkolwiek wypowiedzi językowe, może spełnić, nie tylko przypadkowo, ale również celowo funkcję glottodydaktyka-amatora. Natomiast profesjonalnie może tę funkcję wykonać jedynie ktoś, kto posiada odpowiednie wykształcenie, tzn. wymaganą wiedzę i określone umiejętności glottodydaktyczne i/ lub bierze za swą pracę wynagrodzenie. Rzecz jasna, że profesjonalność nie jest kategorią absolutną, lecz względną (stopniowalną) i że wobec tego można jej pożądany poziom normatywnie (programowo) określać itd.

Z naszego punktu widzenia ważne jest na razie przede wszystkim stwierdzenie, że zarówno materiały typu mp, jak i materiały typu md mogą spełniać funkcje tych materiałów bądź przypadkowo, ubocznie (wtórnie), bądź też w sposób zamierzony przez ich autorów oraz że twórcy tych materiałów mogą wykonywać swą pracę amatorsko bądź też profesjonalnie. Tak zwana lingwistyczna gramatyka może ubocznie spełnić funkcję dodatkowego materiału glottodydaktycznego md, natomiast tzw. gramatyka pedagogiczna jest z założenia rodzajem glottodydaktycznego materiału typu md. Jednakże nie każda gramatyka pretendująca do miana gramatyki pedagogicznej jest materiałem wykonanym w sposób profesjonalnie zadowalający.

Podział na amatorskie i profesjonalne wykonanie dotyczy oczywiście także funkcji N właściwego. W sumie odnosi się on zarówno do tworzenia oraz transferowania obu rodzajów materiałów glottodydaktycznych, jak do tworzenia i nadawania (prezentowania) U środków glottodydaktycznych, oraz do implementowania i poniekąd do antycypowania wynikających stąd wniosków. W żadnym razie nie wystarczy posiadanie samych tylko umiejętności językowych, by móc uzyskać miano profesjonalnego A lub N. Trzeba ponadto wykazać się odpowiednimi umiejętnościami glottodydaktycznymi. Na ile te ostatnie są warunkowane predyspozycjami (talentami, uzdolnieniami), a na ile można je nabyć w drodze ćwiczeń, to sprawa, której tu nie będę dyskutować.

Natomiast w kontekście rozważanych kwestii trzeba zastanowić się jeszcze nad pytaniem, co można i co ewentualnie należy delegować z ogólnego zakresu zadań N z układu (1) do wykonania przez N posiłkowych, tzn. przez N będących specjalistami

w węższym zakresie. Że również w tym przypadku jest pożądanym, a do pewnego stopnia nawet koniecznym wtórny podział ogólnego obszaru zadań i pracy, nauczyciela języka, zdaje się nie ulegać wątpliwości. Konieczność taka jest konsekwencją profesjonalizacji tej pracy. Mamy z nią do czynienia w obrębie niemal wszystkich zawodów (por. np. stosunek między lekarzem ogólnym a specjalistycznym), w tym także w obrębie innych zawodów nauczycielskich. Mimo to, trudno na razie odpowiedzieć na postawione tu pytanie w sposób bardziej precyzyjny. Jest to zagadnienie jeszcze mało przemyślane. Niemniej sądzę, że już teraz za słuszny można uznać pogląd, iż zarówno tworzenie materiałów mp, jak i materiałów md należy powierzyć specjalistom i to dwu różnym ich kategoriom. Obciążenie N właściwego tymi zadaniami jest przynajmniej o tyle niewskazane, że w przypadku tworzenia materiałów podstawowych może on nie mieć potrzebnych ku temu zdolności, wiedzy kulturowej etc., natomiast w przypadku materiałów md może mu braknąć specjalistycznej wiedzy lingwistycznej. Przede wszystkim chodzi jednak o to, aby N odciążyć w tym celu, by mógł się lepiej skoncentrować na tych zadaniach, których nikt za niego wykonać nie może, czyli na centralnych funkcjach glottodydaktycznych.

Jeśli chodzi o materiały podstawowe, to zapewne przy ich tworzeniu potrzebna jest jeszcze dalej idąca specjalizacja, mianowicie w zależności od tego, czy do wytworzenia danego tekstu potrzebne będą zdolności pisarskie, czy mówieniowe, a także w zależności od gatunku tekstu, który ma być wytworzony (monolog, dialog, opis, ćwiczenie, etc.). I dlatego sądzę, że wytwarzanie tzw. podręczników, a jeszcze bardziej tzw. zestawów materiałów do nauki języków, skupiających różne rodzaje substancjalne i różne gatunki (formy) materiałów, powierza się coraz częściej raczej zespołom autorów, a nie autorom pojedynczym. Podręczniki do nauki języków zawierają zresztą tradycyjnie zarówno materiały typu mp, jak i materiały typu md. Z tego punktu widzenia podręczniki do nauki języków obcych są zestawami bardzo różnych typów materiałów. I dlatego unikałem tu w ogóle nazwy „podręcznik do nauki języka obcego”.

7.

Z tego, co zostało tu powiedziane wynika, że zarówno materiały, jak i środki glottodydaktyczne można dzielić według:

- a) substancji sygnałowej, w postaci której zostały one zmateriałizowane, na graficzne (piśmienne) i foniczne (dźwiękowe);
- b) form substancji, których opanowanie mają umożliwić, na ortofoniczne i ortograficzne;
- c) gatunku tekstowego, który reprezentują, na monologowe, dialogowe etc.;
- d) funkcji komunikacyjnej, którą spełniają, na stwierdzenia, pytania, argumenty, wezwania, podania;
- e) płaszczyzn strukturalnych lub funkcjonalnych, których odwzorowaniu mają służyć, na syntaktyczne, morfologiczne, leksykalne, semantyczne, pragmatyczne;
- f) typów umiejętności (sprawności), których nabycie mają umożliwić, na służące ćwiczeniu rozumienia „ze słuchu”, rozumienia „z czytania”, mówienia (wypowiadania się), pisania z uwzględnieniem dyferencjacji według c) i d).

Możliwe są też jeszcze inne podziały. Nie chodzi tu jednak o ich wyczerpującą listę, a jedynie o uzmysłowienie sobie, z jak dużą różnorodnością zadań mamy do czynienia, gdy chodzi o wytworzenie w miarę wszechstronnego i w miarę pełnego kompleksu materiałów glottodydaktycznych. Różnorodność ta jest jednocześnie argumentem przemawiającym za potrzebą specjalizacji pracy mającej na celu tworzenie materiałów glottodydaktycznych. W świetle tego, co powiedziałem w referacie wygłoszonym w czasie sympozjum, które odbyło się w roku 1982 (zob. F. Grucza 1985) oznacza to, iż ogólną listę typowo nauczycielskich właściwości N (= umiejętności glottodydaktycznych) trzeba rozłożyć na kilka różnych podmiotów.

I jeszcze jedna uwaga. Środki techniczne, którymi może się w swej pracy posłużyć zarówno N, jak i U, a więc np. magnetofony, radia, wideofony, laboratoria etc. nie są środkami glottodydaktycznymi w przyjętym tu ich rozumieniu. Są to jedynie środki służące powielaniu (multiplikacji), utrwalaniu, wzmacnianiu, technicznemu odtwarzaniu właściwych środków glottodydaktycznych. W innym razie trzeba by miano środków glottodydaktycznych przyznać również takim urządzeniom jak ołówek, długopis, zeszyt, kreda, maszyna do pisania.

8.

Zagadnieniu materiałów do nauki języków obcych wciąż jeszcze poświęca się za mało miejsca w ogólnych rozważaniach glottodydaktycznych, chociaż jednocześnie jest prawdą, że w ostatnie z. latach zajmowano się nim częściej i w sposób bardziej zasadniczy niż w minionych okresach (por. np. W. Pfeiffer 1975; W. Engel et al. 1977, 1979; H.-J. Krumm 1982 oraz prace Z. Jancewicz, A. Markunasa, A. Reszkiewicza, S. Siatkowskiego i O. Spirydowicza zamieszczone w F. Grucza 1979). W dotychczasowych rozważaniach skupiano się zwykle na niektórych tylko, przeważnie całkiem powierzchniowych, aspektach materiałów glottodydaktycznych. I tak np. w pewnym okresie dyskutowano prawie wyłącznie o potrzebie programowania materiałów glottodydaktycznych, później zajmowano się głównie koniecznością i możliwościami materiałowej implementacji rezultatów tzw. studiów konfrontatywnych, a jeszcze później koncentrowano uwagę przede wszystkim na sprawie tzw. gramatyk pedagogicznych. Natomiast brakuje prac analizujących w sposób głębszy pojęcie materiałów i środków glottodydaktycznych, chociaż nader chętnie mówi się i pisze o teorii podręczników w ogóle, a o teorii podręczników lub materiałów do nauki języków obcych w szczególności. Przeważnie mamy tu jednak do czynienia ze zwykłym nadużywaniem nazwy „teoria” i tym samym również z trywializacją jej znaczenia. Nie wdając się tutaj w dyskusję dotyczącą pojęcia teorii, powiem na zakończenie jeszcze to tylko, że w moim rozumieniu, czym innym jest teoria podręczników do nauki języków obcych, czymś innym teoria materiałów glottodydaktycznych i czymś jeszcze innym teoria środków glottodydaktycznych. I jeszcze jedno. Całkiem podstawowych kwestii dotyczących materiałów do nauki języków obcych dotknął L. Zabrocki w swych rozprawach z 1969 i 1972 roku; prace te zapoczątkowały traktowanie ich w sposób pogłębiony i dlatego należy się im szczególne miejsce w spisie literatury o materiałach glottodydaktycznych.

Bibliografia

- Chomsky H. 1957, *Syntactic Structures*. s-Gravenhage.
- Engel U. et al. (red.) 1977, *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, t. 1. Heidelberg.
- Engel U. et al. (red.) 1979, *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, t.2. Heidelberg.
- Grucza F. (red.) 1985, *Lingwistyka, glottodydaka, translatoryka*. Warszawa.
- Grucza F. (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*. Warszawa.
- Grucza F. 1978a, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, I, 29–44.
- Grucza F. 1978b, *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoria komunikacji a glottodydaktyka*. Warszawa, 7–26.
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki: Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa
- Krumm H.-J. (red.) 1982, *Lehrwerkforschung –Lehrwerkkritik, Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Pfeiffer W. 1975, *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*. Poznań.
- Zabrocki L. 1969, *Die Entwicklung und Integrierung des Unterrichtsmaterials*, (w:) U. Triesch (red.), *Probleme des Deutschen als Fremdsprache*. München (wersja polska: Tworzenie i integracja materiału nauczania, w: F. Grucza, red., 1979, *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*. Warszawa, 490–510).
- Zabrocki L. 1972, *Zur Theorie der Aufbereitung des Sprachmaterials im Fremdsprachenunterricht*, (w:) *Glottodidactica* 7, 3–39.
- Zabrocki L. 1975, *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Wrocław etc.

Grammatik, Fremdsprachenlernen und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Glottodidaktik) ¹⁸⁸

1.

Zu Recht wird innerhalb der Fremdsprachendidaktik wieder intensiver über die Frage diskutiert, ob wir eine Grammatik (G) für den Fremdsprachenunterricht (FU) benötigen, wie diese Grammatik ggf. auszusehen habe und wie sie im FU einzusetzen sei (vgl. G. Heibig 1986; J. Dahl/ B. Weis 1988; H. Kleineidam 1986; D. Mindt 1987). Erörtert werden diese Fragen vor allem im Zusammenhang mit den Prinzipien eines kommunikativ ausgerichteten FU. H.-J. Krumm (1988) meint sogar, dass der „kommunikative Grammatikunterricht“ zum Modethema der sprachdidaktischen Literatur geworden sei.

Ich glaube jedoch, dass diesem Thema nicht allein deshalb sprachdidaktische Aufmerksamkeit gebührt, weil sich gezeigt hat, dass letztlich auch ein kommunikativ ausgerichteter FU nicht ohne Grammatik auskommen kann, sondern vor allem, weil – trotz allem Anschein – die grundlegende Frage nach dem Verhältnis von FU und G noch lange nicht ausdiskutiert, geschweige denn endgültig entschieden ist. Es ist richtig, dass die Sprachdidaktik dieses Thema vor allem aus der Sicht ihrer eigenen Konzepte zu untersuchen hat. Allein auf dem Hintergrund der im FU ablaufenden Lehr- und Lernprozesse lässt sich die Rolle der G nicht zufriedenstellend klären. Um zu einem differenzierten Urteil zu gelangen, ist meines Erachtens eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Begriff „Grammatik“ erforderlich. Mit anderen Worten, wer nach einer Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen linguistischer G und FU sucht, muss sowohl linguistische als auch sprachlehr- und -lerntheoretische Gesichtspunkte in Betracht ziehen. Es genügt dabei nicht, nur die bislang existierenden grammatischen Modelle auf ihre fachdidaktische Verwertbarkeit zu überprüfen, sondern es muss zugleich überlegt werden, ob nicht auch andere Modelle denkbar sind, mit denen die sogenannte „prälinguistische“, d.h. die von einem Sprecher „intuitiv“ beherrschte G seiner Sprache, adäquat abgebildet werden kann. Diese Fragen müssen immer wieder aufs Neue untersucht werden, weil sich infolge eines ständigen Erkenntniszuwachses u.a. auch die linguistische Auffassung von Sprache, und damit möglicherweise auch von der „prälinguistischen“ G, dauernd verändert.

Erst in zweiter Linie, d.h. nach Beantwortung dieser grundlegenden Fragen, stellt sich die Frage nach der Didaktisierbarkeit eines G-Modells und nach seiner Kompatibilität mit dem jeweiligen FU-Konzept.

Zur Frage nach dem Verhältnis von linguistischer G und FU habe ich bereits in einem gemeinsam mit K.-D. Bünting verfassten Beitrag Stellung genommen (F. Grucza/ K.-D. Bünting 1987). Die dort dargestellten Überlegungen möchte ich an

¹⁸⁸ Oryginal: *Grammatik, Fremdsprachenlernen und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Glottodidaktik, (w:) E. Leupold/ Y. Petter (red.), Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch. Tübingen 1990, 61–75.*

dieser Stelle fortsetzen und vertiefen. Ich möchte mich dabei auf die Erörterung dieser Frage aus linguistischer Sicht konzentrieren, da ich glaube, dass gerade in diesem Bereich der größte analytische Nachholbedarf besteht.

2.

Die fremdsprachendidaktische Diskussion über die Zweckmäßigkeit der Verwendung von G im FU hat bekanntlich eine lange Geschichte. An ihrem Anfang stand die Überzeugung, dass der G-Unterricht als eine unumgängliche – ja notwendige – Komponente eines jeden Fremdsprachenlehr- und -lernprozesses anzusehen sei. Die Bekämpfung dieser Auffassung hat das andere Extrem hervorgerufen, nämlich die Überzeugung, dass das Lehren/ Lernen von G das Lehren/ Lernen einer Fremdsprache behindert und dass man daher der G keine direkte fremdsprachendidaktische Relevanz zuerkennen kann/darf. Im allgemeinen dominieren heute abgeschwächte Ansichten über den Sinn oder Unsinn der G-Verwendung im FU (G. Heibig 1986; H.-J. Krumm 1988), was aber nicht bedeutet, dass die extremen Positionen überhaupt nicht mehr vertreten werden. Für einen FU ohne jeglichen Grammatikunterricht hat sich erst vor kurzem ganz ausdrücklich der Verfasser der bekannten Streitschrift „Mister Knickerbocker und die Grammatik – oder warum der Sprachunterricht nicht umkehrt“ ausgesprochen (Aliusque Idem 1986). Grundsätzlich antigrammatisch sind aber auch die Befürworter des sogenannten *natural approach*, darunter vor allem S.D. Krashen und seine Anhänger (S. Krashen 1981, 1982; S.D. Krashen/ T.D. Terrell 1983). Heutzutage dürfte jedoch die Meinung vorherrschen, dass die G nicht aus dem FU verbannt werden darf, dass sie aber für fremdsprachendidaktische Zwecke anders zugeschnitten werden muss. Selbst Aliusque Idem (1986: 21) wendet sich übrigens nicht prinzipiell gegen jegliche Verwendung der G im FU, sondern hauptsächlich gegen das Reden über G, gegen die Vorführung von Paradigmen und Syntagmen und ganz besonders gegen eine „in eine metasprachliche Terminologie gefasste Beschreibung“. Auch S.D. Krashen verwirft G nicht ganz, aber er gesteht ihr lediglich eine ganz periphere Rolle beim Erwerb einer Fremdsprache zu, nämlich die Rolle eines „*monitors*“ oder „*editors*“. Niemand allerdings bestreitet, dass die G zumindest für die Ordnung der sprachlichen Daten, die Präparation der Lehr- und Lernmittel nützlich sein könne. Und niemand behauptet, dass ihre indirekte Verwendung schädlich sei.

Im Folgenden möchte ich mich aber nicht weiter mit der indirekten Verwendung von G im FU befassen, sondern nur noch mit der Frage nach dem sprachdidaktischen Sinn des direkten G-Einsatzes im FU und beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen überhaupt. Im Vordergrund der folgenden Überlegungen stehen die Fragen, (a) ob die Vermittlung und/ oder der Erwerb grammatischer Kenntnisse einer Fremdsprache für den Erwerb sprachlich-kommunikativer Fertigkeiten in dieser Fremdsprache notwendig ist; (b) ob grammatische Kenntnisse den Lehr-/Lernprozess beschleunigen; (c) ob sie für den Erwerb einer Fremdsprache überflüssig oder (d) gar hinderlich sind.

Diese Fragen möchte ich hauptsächlich von einem logisch-linguistischen Standpunkt angehen. Das heißt, dass ich die Frage danach, inwiefern sich der Fremdspra-

chenerwerb bzw. das Fremdsprachenlernen im Bereich des Bewussten bzw. des Unbewussten abspielt, jedenfalls nicht in den Vordergrund rücken, sondern höchstens erst nachträglich in die Betrachtung miteinfließen lassen möchte. Im Übrigen meine ich, dass man im Streit über die Frage, ob und inwiefern der Erwerb von Fremdsprachen als bewusstes oder unbewusstes Lernen aufzufassen ist, allzu oft die meines Erachtens zunächst zu lösende Frage übersieht, ob und inwiefern sprachliche Produktions- und Rezeptionsakte bzw. -prozesse einerseits und Kommunikationsakte und -prozesse andererseits bewusst bzw. unbewusst vollzogen werden.

3.

Im ursprünglichen Sinne bezeichnete der Ausdruck ‚Grammatik‘ nur die „Lehre von den Buchstaben“; erst nachträglich ist er auch auf Wörter und Sätze, auf ihr gegenseitiges Verhältnis, auf die Morphologie der ersteren und die Syntax der letzteren, auf Paradigmen und Syntagmen bezogen worden. Bei der Debatte über die fremdsprachendidaktische Relevanz der G wird zwar in der Regel ihr Gegenstandsbereich nicht im Voraus ausdrücklich definiert, es wird aber die Existenz eines allgemeingültigen Umfangs von G stillschweigend vorausgesetzt. Demgegenüber möchte ich zunächst keine derartige Umfangseinschränkung des G-Begriffs vornehmen, sondern eher das Gegenteil tun, nämlich die traditionelle Bestimmung des Gegenstandsbereiches aufheben und die Frage danach, wie er aufzufassen ist, vorläufig offen lassen.

Eingangs möchte ich den Begriff der G nur soweit vorbestimmen, als ich sage, dass er sich auf das sprachpraktische Wissen der jeweiligen Sprecher/ Hörer bezieht. Damit wird auf die ursprüngliche Bedeutung des altgriechischen Ausdruckes *τελὴ γραμτική* zurückgegriffen, der nicht ausschließlich – wie häufig angenommen wird – eine besondere grammatische Kunst (Fähigkeit) und auch nicht – wie E. Coseriu (1988: 213) vermuten lässt – ein besonderes „technisches Wissen“ bezeichnete, sondern ganz einfach jegliches dem sprachlichen Können zugrundeliegendes praktisches Wissen. Zum Begriff des praktischen Wissens sei hier nur so viel gesagt, dass es Regeln umfasst, die vorsehen, wie Tätigkeiten auszuführen sind. Der Ausdruck „Regel“ sollte jedoch weder mit „Norm“ noch mit „Gesetz“ oder Ähnlichem gleichgesetzt werden: Gemeint ist das praktische, in einem konkreten Subjekt internalisierte Wissen und nicht – zumindest nicht von vornherein – die Sätze, mit deren Hilfe dieses Wissen beschrieben und wiedergegeben wird. Man sollte den Regelbegriff auch nicht mit einer bereits fixierten Vorstellung von Regelmäßigkeit assoziieren, sondern gerade die Unbestimmtheit dieser Regeln im Auge behalten.

Schon aus der ganz allgemeinen Feststellung, dass sich die G auf die *τελὴ γραμτική*, also auf das sprachpraktische Wissen der Sprecher bezieht, ergibt sich zum einen, dass wir jeweils zwischen einer inneren, in den Gehirnen der Sprecher internalisierten G, und einer äußeren, in linguistischen Modellen exteriorisierten G unterscheiden müssen, wobei wir die erste als einen integralen Bestandteil der jeweiligen Sprache auffassen müssen. Ich werde hier deshalb für die erste ganz einfach den Ausdruck „sprachliche Grammatik“ (im Folgenden: G(s)) und für die zweite den Ausdruck „linguistische Grammatik“ (im Folgenden: G(l)) verwenden. Im Gegensatz zu beispiels-

weise G. Heibig (1981) will ich jedoch den Ausdruck G(l) nicht nur auf „wissenschaftlich-linguistische Beschreibungen“ einschränken, sondern ihn gleichwohl auf alle exteriorisierten Grammatiken beziehen. Also unabhängig davon, ob sie z.B. als wissenschaftliche, vorwissenschaftliche, unwissenschaftliche, theoretische, deskriptive oder präskriptive Grammatiken eingestuft werden müssten. Die wissenschaftlichen Grammatiken sind vor diesem Hintergrund nur als eine Kategorie der linguistischen Grammatiken zu begreifen.

Nun wird aber sehr oft angenommen, dass es außer den in Sprechern und Hörern interiorisierten und den linguistischen noch einen dritten Typus von G gibt, nämlich eine Art von überindividuellen Grammatiken. Sehr deutlich hat diesen Standpunkt G. Heibig (1981) zum Ausdruck gebracht, indem er die unterschiedlichen G-Arten der Reihe nach als „Grammatik C“, „Grammatik B“ und „Grammatik A“ gekennzeichnet hat. Letztere ist seiner Meinung nach als „das dem Objekt Sprache selbst innewohnende Regelsystem und unabhängig von dessen Erkenntnis und Beschreibung durch die Linguistik“ aufzufassen. Diese Meinung beruht natürlich auf der sehr verbreiteten, aber m.E. trotzdem irrigen Annahme, dass sowohl der Grammatik einer jeden Sprache, als auch der jeweiligen Sprache *in toto* außer einer individuellen, noch zusätzlich eine überindividuelle – oder wie G. Heibig sagt – eine „kollektive Existenzform“ zuerkannt werden muss. Obwohl er sich ausdrücklich dazu nicht geäußert hat, darf aufgrund der Reihenfolge A, B, C gefolgert werden, dass er dabei ebenfalls in Übereinstimmung mit vielen anderen Linguisten die Grammatik B, d.h. die linguistische, nicht auf die Grammatik C, d.h. die im Sprachträger interiorisierte, sondern vor allem auf die Grammatik A bezieht.

Diese – meiner Auffassung nach – ungerechtfertigte Bestimmung des Gegenstandes der forschenden G(l) geht vor allem auf eine ganz grundsätzliche Fehlleistung der Lehre von F. de Saussure zurück. Aber auch N. Chomsky hat zu ihrer Verbreitung und Festigung in der modernen Linguistik beigetragen, zumindest insofern, als er die ideelle Sprachkompetenz zum eigentlichen Gegenstand der linguistischen und damit auch der grammatischen Forschung proklamierte (F. Grucza 1986). Es wäre sicher sehr lehrreich, auf die Geschichte dieser Irrtümer etwas genauer einzugehen. In diesem Rahmen möchte ich lediglich auf J.N. Baudouin de Courtenays Argumente gegen die Annahme, dass menschliche Sprachen auch außerhalb menschlicher Gehirne in Form von überindividuellen (kollektiven) Gebilden existieren, verweisen. M.E. wäre die Linguistik sehr gut beraten, wenn sie sich darauf zurückbesinnen würde, was bereits H. Paul und nicht nur F. de Saussure zu diesem Thema zu sagen hatte.

Der Glaube, dass die Grammatik und mit ihr auch die Sprache *in toto* in ganz einfachen sprachlichen Texten exteriorisiert vorliegt, beruht auf einer ähnlichen Illusion wie der Glaube, dass sprachliche Texte Inhalte enthalten, also gewissermaßen wie Gefäße funktionieren. Sprachliche Texte können schon deshalb keine G als ein der „Sprache selbst innewohnendes Regelsystem“ (Heibig) enthalten, weil es sich im Falle einer so aufgefassten G ganz offensichtlich um Produktions-, oder noch allgemeiner, um Handlungsregeln handelt. Richtig ist lediglich, dass die sprachlichen Texte als gewisse Produkte unter anderem auch die Produktionssysteme, mit deren Hilfe sie erzeugt wurden, auf eine bestimmte Art und Weise widerspiegeln. Ganz

falsch aber ist die Meinung, dass Texte diese Regeln schlechthin enthalten. Und wenn die „Grammatik A“ nicht in Texten vorhanden ist, wo sollte man sie sonst ansiedeln? Vielleicht im Reich der Ideen? Aber darauf kann der Linguist seine Forschung schon deshalb nicht beziehen, weil sich das „Reich der Ideen“ seiner Erkenntnis entzieht.

Damit jedoch keine unnötigen Missverständnisse entstehen, sei ausdrücklich betont, dass hier lediglich die eigenständige Existenz einer außerindividuellen G (G. Helbig's „Grammatik A“) bezweifelt wird, nicht aber die Tatsache, dass sich ein gemeinsamer überindividueller Durchschnitt individueller Grammatiken feststellen lässt, und dass wir somit auch den Begriff einer überindividuellen (kollektiven) G benötigen. Dieser Begriff ist aber keineswegs unabhängig von der „Erkenntnis und der Beschreibung durch die Linguistik“, sondern im Gegenteil: Er ist ihr Ergebnis. Daraus folgt wiederum, dass dieser Begriff als solcher keinesfalls den primären Forschungsgegenstand, den Ausgangspunkt der grammatischen Forschung, der „Grammatik B“ also, sondern höchstens ihr Ziel bilden kann. Mit anderen Worten, wir haben es hier ganz offensichtlich mit einer Verwechslung vom Erkenntnisgegenstand der G als einer Forschungsdisziplin mit dem Erkenntnisergebnis derselben zu tun. Jedenfalls ist der Begriff der überindividuellen G letztlich nichts anderes als ein linguistisches Konstrukt. Dieses Konstrukt kann entweder präskriptiv oder deskriptiv sein. Nur die „deskriptive“ überindividuelle G(l) kann den Anspruch erheben, sich auf ein reales Original zu beziehen. Aber nicht einmal diese bezieht sich auf ein Original, dem die Natur eines selbständigen Objektes zuerkannt werden könnte. Tatsächlich „existiert“ die überindividuelle G(s), auf die sich eine deskriptive überindividuelle G(l) bezieht, nur im Sinne eines überindividuellen Durchschnittes der jeweils in Betracht gezogenen individuellen Grammatiken: Man kann sie nicht anders als nur durch eine zu vorige Analyse der letzteren rekonstruieren.

4.

In der falschen Einschätzung ihres Gegenstandes sowie in der daraus resultierenden Missachtung streng empirischer Forschungsansätze scheint mir die wichtigste Ursache für das sprachdidaktische Versagen der bisherigen G(l) und für die ablehnende Haltung der Sprachdidaktik der G(l) gegenüber zu liegen. Die Sprachdidaktik kann ja höchstens eine linguistische G verwenden, die bemüht ist, die internalisierten Regelsysteme konkreter Sprecher-Hörer abzubilden.

Eine völlig andere – aber kaum weniger wichtige – Ursache für die ablehnende Haltung der Sprachdidaktik gegenüber der G(l) scheint mir mit der ebenso unzutreffenden Annahme verbunden zu sein, wonach die G(l) als eine bloße Beschreibung der G(s), oder genauer gesagt: als Wissen über die G(s) aufzufassen sei. Sofern wir jedoch die Feststellung akzeptieren, dass die G(s) ebenfalls eine Art von Wissen, nämlich ein System von praktischen Tätigkeits- und/ oder Handlungsregeln ist, können wir auch sagen, dass die G(l) eine exteriorisierte Nachbildung der G(s) ist. Als solche ist die G(l) eher als ein analoges Modell denn als eine Deskription der G(s) aufzufassen. Noch weniger zutreffend ist aber die Behauptung, dass die G(l) eine Art Metagrammatik der G(s) sei. Es ist übrigens gar nicht klar, wie der Ausdruck „Metagrammatik“ zu interpretieren ist. An dem Vorbild des Ausdruckes „Metasprache“ kann man sich

jedenfalls kaum orientieren, denn dieser heißt ja – genau genommen – so viel wie „Sätze über Sätze“ oder „Aussagen über Aussagen“ (F. Grucza 1967).

Indem wir das nachzubildende Original, d.h. die G(s), in den Gehirnen konkreter Sprecher lokalisieren, können wir der Frage nach der Abbildungsadäquatheit der überindividuellen G(l) ganz genau nachgehen: Diese Frage kann nämlich konkretisiert und gelöst werden, indem man jeweils zunächst die Menge der Sprecher spezifiziert, deren G(s) rekonstruiert bzw. abgebildet werden soll. Anders ausgedrückt: Eine nach Adäquatheit trachtende G(l) muss notwendigerweise von idiolektalen Zuständen ausgehen und kann immer erst nachträglich polilektale Gemeinsamkeiten festzustellen versuchen. Das ist aus der Sicht der Sprachdidaktik zumindest insofern wichtig, als wir es in konkreten Lehr/Lernprozessen nicht mit abstrakten (bzw. idealisierten), sondern mit ganz konkreten sprachlichen Daten von Sprecher-Hörern „aus Fleisch und Blut“ zu tun haben. Die linguistische Grammatikforschung könnte jedenfalls an sprachdidaktischer Relevanz gewinnen, wenn sie diese Tatsache berücksichtigen und konkret nachbildende Grammatiken liefern würde.

Die wichtigste lehr-/lerntheoretische Konsequenz, die sich aus der Feststellung ergibt, dass eine konkret nachbildende G(l) eher als ein analoges Modell, denn als Beschreibung aufzufassen ist, scheint mir die folgende zu sein: Wir haben es zwischen der G(s) und der G(l) mit einem ganz ähnlichen Verhältnis wie zwischen interiorisierten und exteriorisierten logistischen bzw. mathematischen Formeln zu tun, also mit einer ganz anderen Beziehung als der zwischen beispielsweise einer Pflanze und deren verbaler Beschreibung. Hieraus ergibt sich, dass es nicht – jedenfalls nicht ganz – richtig ist, die Vermittlung von grammatischen Regeln schlechthin mit „Reden über Regeln“ zu identifizieren und folglich sprachdidaktisch abzuqualifizieren. Und schließlich muss vor diesem Hintergrund auch die pauschale Behauptung revidiert werden, die indirekte Aneignung grammatischer Regeln erfolge unbewusst, die direkte aber bewusst (mehr dazu in: F. Grucza/ K.-D. Bünting 1987). Eine andere Art von Argumenten, die ebenfalls für eine strukturelle Kompatibilität der G(l) mit der G(s) zu sprechen scheint, ließe sich aus der Forschung über die Frage nach der psychischen Realität generativer Grammatiken ableiten (L. White 1982). Auf diese Probleme möchte ich jedoch hier nicht weiter eingehen, denn ihre Erörterung ließe sich kaum ohne einen etwas längeren Vorspann durchführen, weil sie sich nicht direkt auf die Natur der G(l), sondern in erster Linie auf die Frage nach deren Adäquatheit beziehen.

5.

Eine besondere Quelle des sprachdidaktischen Versagens der bisherigen G(l) bildet die falsche Einschätzung des Gegenstandes sowie der Forschungsaufgaben der G(l), mit der wir es in all den Fällen zu tun haben, in denen im Anschluss an N. Chomsky der Gegenstand der G(l) mit der Sprachkompetenz bestimmter Sprecher-Hörer identifiziert und die Aufgabe der forschenden G(l) darin gesehen wird, diese Sprachkompetenz zu beschreiben bzw. abzubilden. So schreibt zum Beispiel L. White (1982: 2), dass „in investigating any particular language the primary aim is to discover the grammar that correctly describes the competence of the native speaker“. Noch deutlicher

hat diese Verwechslung U. Engel (1979: 50) im folgenden Satz zum Ausdruck gebracht: „Die Grammatik einer Sprache L ist als vollkommen anzusehen, wenn sie als vollständige Simulation der Kompetenz der Sprache L gelten kann“. Den Anlass zu diesen Missinterpretationen hat N. Chomsky selbst gegeben, als er spätestens in den *Aspects of the Theory of Syntax* (1965: 4) die Beschreibung der „Kenntnis des Sprecher-Hörers seiner Sprache“ (*the speaker-hearers knowledge of his language*) zur Aufgabe der generativen Grammatik erklärte und dies in seinen späteren Veröffentlichungen mehrmals wiederholte (N. Chomsky 1967 1968, 1975, 1981). Die aus der ursprünglichen Verbindung der generativen Grammatik mit der Sprachkenntnis des „idealen Sprecher-Hörers“ resultierenden Schwächen dieser G(l) lasse ich hier außer Acht, denn sie ist später zugunsten der Sprachkenntnis realer Sprecher-Hörer aufgegeben worden. Es gibt jedoch noch einen anderen Grund, weshalb auch diese korrigierte Version der Auffassung, dass die Linguistik die die Sprachkompetenz zu rekonstruieren habe, als unzutreffend bezeichnet werden muss. Weder N. Chomsky selbst, noch seine Anhänger scheinen nämlich bemerkt zu haben, dass der Begriff der Sprachkompetenz von Anfang an nicht nur die bloße Kenntnis eines entsprechenden Regelsystems zum Inhalt hatte, sondern auch eine Art von praktischem Können umfasste – nämlich die Fähigkeit, wenigstens alle korrekten Satzstrukturen einer Sprache zu generieren und schon generierte Satzstrukturen im Hinblick auf ihre Grammatikalität zu evaluieren. Dies ist natürlich eine andere Art von Können als das, das man für die substantielle Realisierung und konkrete Äußerung von Sätzen, d.h. für deren „*performance*“, benötigt. Das erste, d.h. das eigentliche generative Können, ist sicherlich ein „ärmeres“ Können als das zweite, das „produktive Können“. Nichtsdestoweniger haben wir es aber nicht nur im zweiten, sondern auch im ersten Falle mit einer Art von Können zu tun. Daraus folgt jedenfalls, dass es unzutreffend ist, wenn behauptet wird, dass der Kompetenzbegriff von N. Chomsky lediglich einen Kenntnisfaktor (= *knowledge of*) einschließt. Es trifft auch nicht zu, dass erst D. Hymes ihn um einen Könnensfaktor (= *ability for use of*) ergänzt hat, und dass Hymes' Begriff der kommunikativen Kompetenz sich lediglich dadurch unterscheidet, dass er eine Summe beider Faktoren darstellt. Die kommunikative Kompetenz umfasst mehr als die Kenntnis der bloßen Sprache im Sinne von N. Chomsky und die sich auf sie beziehende Gebrauchsfähigkeit. Richtig ist dagegen, dass N. Chomsky es nicht bemerkt hat, dass sein Begriff der Sprachkompetenz nicht nur ein bestimmtes sprachliches Wissen, sondern auch ein entsprechendes sprachliches Können umfasst, und dass erst D. Hymes den zweiten Faktor, d.h. die „*ability for use of*“, in seiner allgemeinen Kompetenzdefinition ausdrücklich als einen Bestandteil jeglicher Kompetenz hervorgehoben hat.

Tatsächlich unterscheiden sich aber die Begriffe der sprachlichen und der kommunikativen Kompetenz nicht nur dadurch, dass ersterer die Gebrauchsfähigkeit aus- und letzterer diese einschließt, sondern vor allem dadurch, dass beide Begriffe erstens auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen angesiedelt sind, und sich zweitens auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche, nämlich auf unterschiedlich weit gefasste Bereiche von Kenntnissen der Sprecher/ Hörer, beziehen. Die Anerkennung der Tatsache, dass auch die Sprachkompetenz einen Faktor „Gebrauchsfähigkeit“ umfasst, kann übrigens

geradezu als eine unumgängliche Konsequenz der Anerkennung der Kompetenztheorie von D. Hymes und ihrer Anwendung auf das Konzept von N. Chomsky gewertet werden, denn D. Hymes zufolge umfasst ja jede Art von Kompetenz beide Faktoren zugleich.

Die wichtigste Konsequenz, die sich aus der Kompetenztheorie von D. Hymes für uns ergibt, ist aber, dass man keine sprachliche Grammatik mit sprachlicher Kompetenz identifizieren darf, und dass die G(s) jeweils nur einen Teil der entsprechenden Kompetenz bildet. Daraus folgt wiederum, dass die G(l) zwar auf die Kompetenz bezogen werden kann, aber nur einen Teil der jeweiligen Kompetenz, nämlich die jeweilige G(s) abbildet bzw. simuliert. Dass es sich dabei um die Abbildung des grundlegenden Teils der jeweiligen Kompetenz handelt, ist natürlich richtig. Eine derartige Feststellung hilft uns jedoch kaum weiter.

6.

Das Hauptproblem scheint mir darin zu liegen, dass zwar in der Regel zugegeben wird, dass die G(l) die G(s) abzubilden habe, man in Wirklichkeit aber umgekehrt verfährt: Die G(s), vor allem ihr Umfang, wird präskriptiv, d.h. anhand eines vorgeprägten Begriffes von der G(l) im Voraus bestimmt. Und weil sich die G(l)-Forschung nicht ausschließlich an der sprachlichen Wirklichkeit – in unserem Falle an der G(s) – orientiert, sondern sich in der Regel gleichzeitig von einer vorbestimmten Grammatikidee leiten lässt, kann man die G(l) nicht als eine direkt oder konkret abbildende, sondern höchstens als eine selektiv darstellende bezeichnen. Die G(l) ist selektiv, weil sie stets nur einige Aspekte der G(s) und nicht alle ihre Eigenschaften abbildet. Zwar wird der Umfang der G(l) in der letzten Zeit ständig erweitert, so dass in ihr immer öfter nicht nur taxonomische Aspekte, sondern auch generative, und darüber hinaus auch produktive Faktoren der G(s) Eingang finden. Daneben werden nicht nur Wort- und Satz-, sondern in zunehmendem Maße auch Text- und Diskursstrukturen berücksichtigt. Der Umfang der G(l) ist aber noch lange nicht so ausgedehnt worden, um sagen zu können, dass sie die gesamte G(s) abbildet. Viele Bereiche sprachpraktischer Regeln werden weiterhin nicht unter der Überschrift „Grammatik“, sondern unter sehr unterschiedlichen Titeln behandelt – beispielsweise als „Textlinguistik“, als „Diskursanalyse“, als „Sprechakttheorie“ usw. Ich bestreite keineswegs, dass manche von ihnen hier und da als gewisse Ergänzungen in die linguistische Grammatik aufgenommen werden. Ich meine aber, dass man die Defizite, um die es hier geht, nicht durch Ergänzungen ausgleichen kann. Um diese Defizite auszuräumen, darf man die G(l)-Forschung auf keinen Fall vorzeitig einengen. Im Gegenteil, die G(l) muss in die Lage versetzt werden, nach und nach die gesamte G(s) systematisch abbilden und simulieren zu können. Diese sich aus ihrer apriorischen Einengung ergebenden Defizite auszuräumen muss der Anspruch jeder G(l) sein, die auf praktische Anwendung abzielt. Der reine, der Anwendung „abgewandte“ Linguist, kann es sich leisten, selektive, dekontextualisierte und überhaupt idealisierte Modelle der G(s) zu konstruieren. Der auf Anwendung abzielende Linguist dagegen kann sich nicht auf die Behandlung elementarer Strukturen beschränken, sondern muss diese notwendigerweise im funktionalen

Zusammenhang untersuchen. Er muss also nicht nur ihren generativen und produktiven Wert abbilden, sondern er muss darüber hinaus auch ihren realen Gebrauch, ihre Abhängigkeit von Kontext und Situation, berücksichtigen. Das heißt, dass er von sprachlich konkret agierenden Sprechern-Hörern, von konkreten Kommunikationsakten also, ausgehen muss und diese *in toto* abzubilden hat. Dabei ist es ihm unbenommen, Schwerpunkte zu setzen, solange er damit nicht den Gesamtzusammenhang aus den Augen verliert.

Die Hauptursache für die Skepsis, die sich seitens der Sprachdidaktik in Bezug auf die Anwendungsmöglichkeiten der G(l) abzeichnet, scheint mir jedenfalls vor allem in ihrer apriorischen Einengung und ihrem selektiven Vorgehen zu liegen. Einen Beweis dafür sehe ich darin, dass jedes erweiterte Grammatik- sowie auch Sprachmodell überhaupt in der Sprachdidaktik zunächst jeweils eine gewisse Begeisterung hervorgerufen hat, bis sich gezeigt hat, dass eben auch dieses Modell zu eng gefasst war, da es auch nur einen Teil der Wirklichkeit abbildete, mit der sich die Sprachdidaktik befasst. Manchmal haben aber die neuen Modelle nicht nur den Umfang erweitert, sondern zugleich auch den Schwerpunkt des Interesses verschoben. Das geschah z.B. im Zusammenhang mit der Einführung des Begriffes der kommunikativen Kompetenz in die sprachdidaktische Diskussion. Dies führte zunächst zu einer Überbetonung des kommunikativen Umgangs mit Äußerungen, und zur Überbewertung der Rolle der sprachlichen Diskurs- und Handlungskompetenz bei gleichzeitiger Unterbewertung der generativproduktiven Kompetenz. Die verschiedenen Bereiche des gesamten sprachlichen Regelsystems können aber – und werden auch – gerade deswegen von der Sprachdidaktik über- bzw. unterschätzt, weil es an einer ganzheitlichen (synthetischen) linguistischen Grammatik (Abbildung) mangelt und weil die vorhandenen Grammatiken, wenn überhaupt, nur stückweise das der Kommunikation konkreter Sprecher-Hörer zugrundeliegende Regelsystem simulieren. Ergänzend sei noch hinzugefügt, dass die Frage nach der Lehr-/ Lernrelevanz der G(l) auch seitens der Fremdsprachendidaktik vor dem Hintergrund eines im Voraus fixierten, aber nur ganz selten expliziten, allgemeinen Begriffes von Grammatik abgehandelt wird. So verhält es sich auch bei dem schon erwähnten *Aliusque Idem*.

Wenn also die G(l) an sprachdidaktischer Relevanz hinzugewinnen will, muss sie wenigstens ihre Forschungsperspektiven erweitern. Den höchsten Grad an sprachdidaktischer Relevanz wird sie erreichen, wenn sie ihre traditionelle Einengung aufhebt und ihren Blick von Anfang an auf die vollständige Kommunikationskompetenz richtet und deren zugrundeliegendes Regelsystem zu rekonstruieren versucht: die Kommunikationskompetenz bildet ja den finalen Gegenstand der Sprachdidaktik. Zugleich muss aber auch die Sprachdidaktik die Frage nach der Lehr-/ Lernrelevanz gewissermaßen umkehren: Bislang wurde die Frage lediglich auf bereits vorhandene Grammatikmodelle bezogen. Die Sprachdidaktik regte dabei höchstens an, zwischen den ihr angebotenen Modellen zu wählen und diese zu didaktisieren. Nun ist aber, wie mir scheint, inzwischen klar geworden, dass sie sich damit nicht begnügen kann, ja, nicht begnügen darf. Sie muss nun endlich versuchen, die Entwicklung gewünschter Modelle anzuregen. Unter anderem muss sie der Linguistik eine möglichst klare Auskunft über ihren Lehr-/ Lerngegenstand, über dessen Umfang usw. geben sowie gleichzeitig

ihre Vorstellung darüber vermitteln, womit ihr die Linguistik Dienste erweisen könnte. Mit anderen Worten: Die Sprachdidaktik sollte sich nicht auf die Auswertung dessen beschränken, was ihr die Linguistik liefert, sondern der Linguistik ihre spezifischen Wünsche herantragen. Das aber heißt, dass sich die Sprachdidaktik auch eigenständig Gedanken über den Begriff der Grammatik machen muss. Wer wie z.B. Aliusque Idem behauptet, dass die G(l) keine direkte Verwendung im Fremdsprachenunterricht finden kann, sollte zumindest vorab klären, ob damit nur die bisherigen G(l)-Modelle oder überhaupt jede mögliche G(l) gemeint ist. Empirisch lässt sich höchstens beweisen, dass die vorhandenen G(l)-Modelle sprachdidaktisch versagt haben. Hieraus lässt sich aber nicht folgern, dass es unmöglich ist, eine G(l) zu erstellen, die den sprachdidaktischen Bedürfnissen gebührend Rechnung trägt. Über mögliche, aber noch nicht realisierte G(l)-Modelle lassen sich allenfalls „theoretische“ Voraussetzungen machen. Die Behauptung, dass die G(l) überhaupt keine sinnvolle direkte Verwendung im Fremdsprachenunterricht finden kann, können wir deshalb mit der „theoretisch“ ebenso starken Gegenbehauptung entkräften, dass nicht nur ihr Weltwissen, sondern auch das Wissen der Sprecher-Hörer über sich selbst einen konstitutiven Faktor der vollständigen Kommunikationskompetenz bildet (D. Sperber/ D. Wilson (1986)), deren Vermittlung bzw. Aneignung, wie erwähnt, das oberste Ziel des FU ist. Und da die internalisierte G(s) ganz einfach einen Teil des jeweiligen Sprecher-Hörers ausmacht, trifft dies auch auf das Wissen über sie zu. Zusätzlich wird aber die Behauptung durch die schon erwähnte These in Frage gestellt, wonach zumindest nicht jede G(l) auf das Wissen über die G(s) reduziert werden darf.

Wie ich den Begriff der komplexen Kommunikationskompetenz verstehe, habe ich in einem früheren Beitrag zu verdeutlichen versucht (F. Grucza 1988). Hier kann ich lediglich darauf hinweisen, dass die komplexe Kommunikationskompetenz meiner Auffassung nach weitaus mehr als die kommunikative Kompetenz im Sinne von D. Hymes umfasst. Sie setzt sich nämlich aus einer (a) kommunikativen Sprachkompetenz, (b) einer kommunikativen Para- und Extrasprachkompetenz, (c) einer Kulturkompetenz sowie (d) einem Weltwissensfaktor zusammen. Der letzte beinhaltet unter anderem auch das sog. Alltagswissen. Jede von diesen kommunikativen Teilkompetenzen umfasst wiederum nicht nur ein ihr zugrundeliegendes System von mehr oder minder festen Regeln für die Erzeugung von Äußerungen, sondern auch ein System, das den Gebrauch der erzeugten Äußerungen festlegt. Beide Subsysteme müssen von der G(l) in gleichem Maße berücksichtigt werden.

Zusammenfassend meine ich, dass es jedenfalls mehr Gründe für die Aufrechterhaltung der Behauptung gibt, dass die Sprachdidaktik eine G(l) sowohl als Abbildung der G(s) als auch als „Wissen über die G(s)“ benötigt, als es abgesicherte Argumente gegen diese Behauptung gibt. Wer die sprachdidaktische Relevanz der G(l) in Frage stellt, muss in jedem Fall zuvor prüfen, ob es sich um analoge Modelle des Gegenstandes der Sprachdidaktik oder um Wissen über ihn handelt; ob das von der Linguistik beigesteuerte Modell bzw. Wissen den gesamten Gegenstand der Sprachdidaktik oder nur mehr oder weniger wichtige Teile von ihm abdeckt; und ob die zwischen den verschiedenen Teilbereichen des Gegenstandes bestehenden Relationen überhaupt berücksichtigt, adäquat abgebildet *etc.* wurden.

Bibliographie

- Aliusque Idem (Pseudonym) 1986, *Mister Knickerbocker und die Grammatik oder warum der Sprachunterricht nicht umkehrt. Eine moderne Streitschrift*. München.
- Barkowski H. 1982 *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*. Königstein.
- Bausch K.-R./ H. Christ/ W. Hüllen/ H.-J. Krumm (Hg.) 1989, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Chomsky N. 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.
- Chomsky N. 1967, *The formal nature of language. Appendix to E. Lenneberg „Biological Foundations of Language“*. New York.
- Chomsky N. 1968, *Language and Mind*. New York etc.
- Chomsky N. 1975, *Reflections on Language*. New York.
- Chomsky N. 1981, *Lectures on Government and Binding: the Pisa Lectures*. Dordrecht.
- Coseriu E. 1988, *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen.
- Dahl J./ B. Weis (Hg.) 1988, *Grammatik im Unterricht, Expertisen und Gutachten zum Projekt „Grammatik im Unterricht“ des Goethe-Instituts München*. München.
- Engel U. 1979, *Linguistik – Grammatik – Deutsch als Fremdsprache*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5, 49–66.
- Fabricius-Hansen C./ H.J. Heringer 1988, *Die Idee einer rezeptiven Grammatik und ihre Realisierung*. In: Info DaF 15/2, 164–175.
- Gnutzmann C./ D. Stark (Hg.) 1982, *Grammatikunterricht*. Tübingen.
- Grucza F. 1967, *Metasprachen, Kodematik, Fremdsprachenunterricht*. In: Glottodidactica II, 11–20.
- Grucza F. 1986, *Chomsky's Conception of the Subject of Linguistics in the Aspects of the Theory of Syntax*. In: Dialectics and Humanism, 11/4, 517–535.
- Grucza F. 1988, *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*. In: N. Honsza/ H.-G. Roloff (Hg.), *Dass eine Nation die andere verstehen möge. Festschrift für M. Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag*. Amsterdam, 309–331.
- Grucza, F./ K.-D. Bünting 1987, *Das Konzept einer Grammatik der deutschen Sprache für polnische Muttersprachler*. In: W. Lörcher/ R. Schulze (Hg.), *Perspectives on Language Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism and Language Teaching and Learning: To Honour Werner Hüllen on the Occasion of His Sixtieth Birthday*. Tübingen, 917–926.
- Heibig G. 1981, *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht*. Leipzig.
- Heibig G. 1986, *Kommunikativer Deutschunterricht – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen*. In: Deutsch als Fremdsprache, 23/1, 14–19.
- Kleineidam H. 1986, *Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen. Beiträge mit dem Schwerpunkt Französisch*. Tübingen.
- Koller W. 1988, *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart.

- Krashen S.D. 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.
- Krashen S.D. 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford.
- Krashen S.D./ T.D. Terrell 1983, *The Natural Approach*. Oxford, San Francisco.
- Krumm H.-J. 1988, *Grammatik im kommunikativen Deutschunterricht. Konsequenzen für eine didaktische Grammatik und für das Lehrerverhalten*. In: J. Dahl/ B. Weis (Hg.), *Grammatik im Unterricht, Expertisen und Gutachten zum Projekt „Grammatik im Unterricht“ des Goethe-Instituts München*. München, 5–44.
- Meese H. 1988, *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche*. Berlin etc.
- Mindt D. 1987, *Sprache – Grammatik – Unterrichtsgrammatik: Futurischer Zeitbezug im Englischen I*. Frankfurt a. M.
- Sperber D./ D. Wilson 1986, *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford.
- White L. 1982, *Grammatical Theory and Language Acquisition*. Dordrecht/ Cinnaminson.
- Zimmermann G. 1984, *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt a. M.
- Zimmermann G./ E. Wißner-Kurzawa 1985, *Grammatik lehren – lernen – selbstlernen. Zur Optimierung grammatikalischer Texte im Fremdsprachenunterricht*. München.

Zur Theorie und Praxis der wissenschaftlichen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern ¹⁸⁹

1.

Die Frage nach der Bedeutung, die der wissenschaftlichen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern heute beizumessen ist, impliziert zugleich eine Frage nach der heutigen Bedeutung der wissenschaftlichen Ausbildung *überhaupt* und andererseits nach der Bedeutung der heute *konkret realisierten* wissenschaftlichen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Die Antwort auf die erste Frage ist offensichtlich: Allgemein gesehen muss der wissenschaftlichen Ausbildung allein deshalb heute eine höhere Bedeutung als gestern beigemessen werden, weil die der Wissenschaft zufallende Rolle mit fast jedem Tag wächst, weil immer mehr Lebens- und Arbeitsbereiche in einem stets höheren Grad 'verwissenschaftlicht' werden. Kurz: Weil sowohl unser geistiges als auch unser körperliches Leben unwiderruflich den Konsequenzen der Wissenschaftsentwicklung ausgesetzt worden ist, weil wir in einem ständig zunehmenden Maß von der Wissenschaft nicht nur beeinflusst, sondern auch abhängig werden. Je größer der Einfluss, den die Wissenschaft auf uns ausübt, umso notwendiger wird zugleich auch die wissenschaftliche Ausbildung, weil man nur insofern, als man die Wissenschaft selbst beherrscht, in der Lage sein wird, sich einerseits nicht blind von der Wissenschaft beeinflussen zu lassen und sich andererseits an der wissenschaftlichen Beeinflussung (Entwicklung) der (Um-)Welt zu beteiligen. Letztlich werden ja infolge der Wissenschaftsentwicklung immer stärker sowohl unsere Arbeitschancen als auch ihre Ausführungsmöglichkeiten von der Beherrschung (Kenntnis) der Wissenschaft abhängig.

2.

Viel schwieriger ist die Frage nach der Bedeutung einer heute konkret realisierten wissenschaftlichen Ausbildung systematisch zu beantworten. Das eigentliche Problem, mit dem wir es auf dieser Ebene zu tun haben, ergibt sich aus den folgenden zwei Tatsachen: zum einen daraus, dass es in Wirklichkeit nicht eine einzige Wissenschaft, sondern immer mehrere zugleich neben- bzw. übereinander funktionierende Wissenschaften gibt und dass man die wissenschaftliche Ausbildung deshalb konkret nicht anders als nur im Rahmen bzw. aufgrund einer bestimmten (Einzel-)Wissenschaft realisieren kann, dass es aber nicht in allen Fällen gleichgültig ist, welche der bestehenden Wissenschaften als Basis für die wissenschaftliche Ausbildung gewählt wird. Zum anderen ist es schon seit längerer Zeit unmöglich geworden, die ganze Welt der Wissenschaften zu beherrschen, denn inzwischen ist ihre interne Differenzierung

¹⁸⁹ Original: *Zur Theorie und Praxis der wissenschaftlichen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Manuskripte zur Sprachlehrforschung 33)*. Bochum 1990, 93–101.

schon viel zu weit fortgeschritten, und ihre verschiedenen Bestandteile haben sich schon viel zu weit auseinander spezialisiert: Kein Mensch ist mehr in der Lage, sich allein das von allen Wissenschaften angesammelte Wissen anzueignen, geschweige denn ihre verschiedenen Arbeitsmethoden und/ oder -mittel (-instrumente) praktisch zu beherrschen. Kurz: In jedem konkreten Fall muss von vornherein eine Entscheidung über den Teil der Welt der Wissenschaften getroffen werden, den man im Rahmen der wissenschaftlichen Ausbildung beherrschen will bzw. soll. Er kann dabei auf eine einzige Wissenschaft eingeschränkt oder auf mehrere ausgedehnt werden, die nebeneinander beherrscht werden sollen. Man darf ihn jedoch in keinem Fall beliebig ausweiten.

3.

Vor dem Hintergrund des dargestellten Sachverhaltes entsteht zwangsläufig die Frage nach den Kriterien, mit deren Hilfe man rational nicht nur darüber entscheiden könnte, ob bzw. inwiefern die in einem beliebigen Fall realisierte wissenschaftliche Ausbildung bedeutungsvoll ist, ob ihr Bereich zutreffend gewählt und bestimmt wurde, sondern auch darüber, welcher Bereich aus der gesamten Welt der Wissenschaften für die in einem beliebigen konkreten Fall zu realisierende wissenschaftliche Ausbildung berücksichtigt werden muss. Meiner Auffassung nach gibt es auf diese Fragen keine absolut, sondern jeweils nur eine relativ gültige Antwort.

3.1.

Ihre Beantwortung hängt zunächst davon ab, ob der aus der Wissenschaftswelt zu wählende Bereich wegen der Wissenschaft selbst oder aber in Hinblick auf außerhalb der Wissenschaft liegende Ziele beherrscht werden soll, ob man das Studium der gewählten Wissenschaft(en) im Sinne eines finalen Zieles betreiben oder aber sich die Wissenschaft(en) im Sinne eines Mittels aneignen will. Im ersten Fall müssen bei der Wahl des zu studierenden Wissenschaftsbereiches keine anderen Kriterien als die Vorliebe bzw. Begabung des Wählenden berücksichtigt werden. Und das heißt zugleich, dass in diesem Fall der Bereich, in dessen Rahmen die wissenschaftliche Ausbildung realisiert bzw. erworben werden soll, völlig frei bestimmt werden kann. Ganz anders muss der zu studierende Teil der Welt der Wissenschaften in Abhängigkeit von den außerwissenschaftlichen Zielen, bei deren Erfüllung die Beherrschung der Wissenschaft (= die wissenschaftliche Ausbildung) behilflich sein soll, ausgewählt werden. Anders ausgedrückt: In diesem Fall kann die zu studierende Wissenschaft nicht beliebig, sondern muss in Abhängigkeit von der Art der praktischen Tätigkeit ausgewählt werden, deren Ausübung sich der Student nach dem Studium widmen will/soll. In einem solchen Fall ist es nicht gleichgültig, aufgrund welcher Wissenschaft(en) die wissenschaftliche Ausbildung realisiert wird: In erster Linie ist dabei jener Teil der Wissenschaftswelt zu berücksichtigen, dessen Forschungsgegenstand jeweils am weitesten mit dem Bereich der künftig auszuübenden praktischen Beschäftigung zusammenfällt. Und das heißt zugleich, dass in einem solchen Fall primär nicht der zu studierende Bereich der Welt der Wissenschaften, sondern der auszuübende Bereich der Welt der praktischen Beschäftigungsarten gewählt bzw. bestimmt werden muss. Ein

Bereich der Welt der Wissenschaften kann also in diesem Fall dem Bereich der praktischen Welt immer erst nachträglich zutreffend zugeordnet werden.

3.2.

Der getroffenen Zuordnung kann aber in einem jeden derartigen Fall nur eine zeitlich beschränkte Gültigkeit beigemessen werden, weil sich die Welt der Wissenschaften ununterbrochen verändert; weil in ihr dauernd einerseits neue Wissenschaften aufkommen und andererseits alte sich auflösen, indem sie entweder völlig neu gegliedert oder aber mit anderen zusammengeschlossen werden. Neue Wissenschaften werden entweder deshalb gegründet, weil bisher unbekannte Gegenstände (Objekte, Eigenschaften oder Relationen) 'entdeckt', d.h. herausgegliedert und thematisiert wurden, oder aber, weil schon herausgegliederte Gegenstände an wissenschaftlicher bzw. gesellschaftlicher (praktischer) Bedeutung gewonnen haben. In unserem Zusammenhang ist jedoch vorrangig nur die Tatsache wichtig, dass infolge der Gründung neuer Wissenschaften die bisherige fachliche Zuständigkeit (Kompetenz) der schon zuvor konstituierten Wissenschaften eingeschränkt bzw. völlig aufgehoben werden kann. Indem neue Wissenschaft ihr Forschungsinteresse speziell auf einen Teilbereich des Gegenstandes der älteren Wissenschaft bezieht, wird die letztere von einer in Bezug auf diesen Teilbereich primär kompetenten zu einer nur noch höchstens sekundär zuständigen Wissenschaft degradiert. Dasselbe passiert auch, sobald sich eine neu konstituierte Wissenschaft direkt auf einen Wirklichkeitsbereich bezieht, in Bezug auf den bislang eine ältere Wissenschaft für die kompetenteste gehalten wurde, weil ihr Gegenstand bis dahin in engster, wenn auch nur indirekter Verbindung mit diesem Wirklichkeitsbereich stand.

3.3

Eine besondere Art von Erkenntnisgegenständen wird konstituiert, indem Menschen sich selbst zu Erkenntnisobjekten machen. Aber auch in diesem Fall können unterschiedliche Untersuchungsgegenstände konstituiert werden, einerseits dadurch, dass mal diese und mal andere Menschen und andererseits dadurch, dass mal diese und mal andere Eigenschaften der Menschen und/ oder mal diese und mal andere Relationen zwischen ihnen bzw. ihren Eigenschaften in Betracht gezogen werden können. Eine besondere Art menschlicher Eigenschaften stellen die Handlungsfähigkeiten der Menschen dar. Sie müssen schon deshalb als spezifische Eigenschaften hervorgehoben werden, weil sie in jeder Hinsicht dynamisch sind; sowohl jede einzelne menschliche Handlungsfähigkeit als auch jede einem beliebigen Menschen zu einem beliebigen Zeitpunkt eigene Menge von Handlungsfähigkeiten ist veränderbar. Jede von ihnen kann entwickelt und/oder reduziert werden, wie auch völlig untergehen. Es können aber auch ganz neue generiert werden. Kurz: Nicht nur die Welt der Wissenschaften, nicht nur die Welt der wissenschaftlichen Forschungen, sondern auch die Welt aller anderen menschlichen Handlungsarten, darunter auch die Welt der praktischen Beschäftigungen, muss als ein dynamischer Wirklichkeitsbereich betrachtet werden.

Ebenso wie die Welt der Wissenschaften kann sich auch die Welt der praktischen Beschäftigungsarten verändern, indem neue Berufe herausgegliedert und konstituiert

oder aber schon konstituierte entweder völlig aufgegeben oder (teleologisch) umfunktionierte werden. Und neue Berufe können sowohl durch 'Entdeckung' völlig neuer als auch durch Professionalisierung 'alter' Aktivitäten konstituiert werden. Die Tatsache, dass sich auch die Welt der praktischen Beschäftigungsarten, der praktischen Berufe, kontinuierlich verändert, dass sie dauernd neu gegliedert wird, bildet einen weiteren Grund dafür, weshalb man dauernd kontrollieren muss, ob die einer Wissenschaft in Bezug auf einen Bereich der praktischen Welt zugestandene Kompetenz noch gerechtfertigt ist.

Schließlich darf dem Anspruch einer Wissenschaft auf eine bestimmte berufliche Ausbildungskompetenz auch deshalb immer nur eine zeitlich beschränkte Gültigkeit zuerkannt werden, weil die Gliederung der Welt der praktischen Beschäftigung nicht zuletzt auch von unserem Wissen über sie abhängig ist und weil dieses Wissen ebenfalls ständig entwickelt wird: Infolge neuer Erkenntnisse können sich jedenfalls sowohl die bisherige Bestimmung des uns interessierenden Bereiches der praktischen Welt als auch unsere Auffassung über seine konstitutiven sowie distinktiven Merkmale verändern.

3.4.

Fassen wir zusammen: Damit aber einem Bereich der praktischen Welt ein Bereich der Welt der Wissenschaften überhaupt zugeordnet werden kann, muss der erstere zuvor irgendwie herausgegliedert worden sein. Zu unterscheiden ist zwischen einer Ausbildungs- und einer Forschungszuordnung. Inwieweit eine im konkreten Fall festgelegte Ausbildungszuordnung für zutreffend erachtet werden kann, hängt vor allem davon ab, inwiefern sie auf einer parallelen Forschungszuordnung basiert. Zugleich muss jedoch dabei auch der aktuelle Stand der Welt der Wissenschaften berücksichtigt werden. Nicht jeder praktischen Beschäftigungsart wird eine wissenschaftliche Ausbildung zugeordnet, und auch nicht über jeder wird eine spezielle Wissenschaft konstituiert. Das ist nicht in jedem Fall nötig. Wenn aber, aus welchen Gründen auch immer, einem Beruf eine wissenschaftliche Ausbildung zugeordnet wird, dann muss auch dafür gesorgt werden, dass die Ausbildung stets im Rahmen und aufgrund der sich mit dem Beruf wissenschaftlich maximal beschäftigenden Disziplin(en) realisiert wird.

4.

Solange das Lehren von Fremdsprachen noch nicht im Sinne einer speziellen Beschäftigung deutlich herausgegliedert und innerhalb der gesellschaftlich sanktionierten Arbeitsteilung im Sinne eines relativ eigenständigen Beschäftigungsbereiches konstituiert war, konnte dem Beruf überhaupt keine gezielte Ausbildung zugeordnet werden. Im Grunde genommen darf man in Bezug auf diese Zeit nur mit großer Vorsicht von Fremdsprachenlehrern sprechen. Jedenfalls sollte man sich davor hüten, den späteren Begriff vom Fremdsprachenlehrer ohne Einschränkung auf diese Zeit zu übertragen. Eine wissenschaftliche Ausbildung konnte jedenfalls dem Beruf des Fremdsprachenlehrers erst dann zugeordnet werden, als er innerhalb der Welt der praktischen Beschäftigung wenigstens halbwegs herausgegliedert und zugleich innerhalb der Welt

der Wissenschaften eine Disziplin konstituiert wurde, die wenigstens einen Teil des Beschäftigungsgegenstandes der Fremdsprachenlehrer in ihren Forschungsbereich aufgenommen hatte. Die erste Bedingung wurde erfüllt, indem der Fremdsprachenunterricht offiziell wurde, die zweite, indem die Neuphilologien als relativ selbständige akademische Disziplinen herausgegliedert und institutionalisiert wurden.

Die neuphilologische Ausbildung muss vor dem Hintergrund des damaligen Zustandes der Welt der Wissenschaften nicht nur als die beste, sondern gar als die einzig mögliche wissenschaftliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern anerkannt werden. Mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen hat sich damals noch keine selbständige Wissenschaft beschäftigt. Die Neuphilologien haben sich aber wenigstens für die Texte und teilweise sogar für die neueren Sprachen interessiert und konnten den Fremdsprachenlehrer zumindest über seinen Vermittlungsgegenstand sowie über seine Vermittlungsmedien wissenschaftlich ausbilden. Und das muss historisch zweifelsohne als ein Fortschritt gewertet werden.

Zugleich wurde jedoch der Beruf des Fremdsprachenlehrers infolge seiner 'Philologisierung' zwangsläufig deformiert. Es war einfach nichts weniger und nichts mehr als nur eine 'logische' Konsequenz seiner Ausbildung, wenn der neuphilologisch trainierte Lehrer dazu neigte, die Texte lieber als Objekte denn als Medien seiner Lehrtätigkeit zu betrachten, lieber über die Texte und die Sprache zu unterrichten, als die Sprache selbst zu lehren. Und er gab dieser Neigung umso lieber nach, als ihn gerade ihre Ausübung 'wissenschaftlich' emanzipierte.

5.

Wenn ich die philologische Neigung als eine gewisse Deformierung des Berufes der Fremdsprachenlehrer bezeichnet habe, dann nur aus komparativen Gründen. Im Grunde genommen halte ich es für einen begrifflichen Fehler, wenn auf den Neuphilologen der Begriff des Fremdsprachenlehrers schlechthin übertragen wird. Meiner Auffassung nach müssen beide Berufskategorien *ex definitione* voneinander getrennt werden. Demzufolge halte ich es für ein Missverständnis, wenn eine Fremdsprachenlehrerstelle durch einen Neuphilologen besetzt wird.

Vor dem Hintergrund dieser Auffassung wundert es im Grunde genommen gar nicht, dass die Philologisierung des fremdsprachlichen Unterrichts bald einen Konflikt zwischen Angebot (Fähigkeit) und Erwartung (Bedürfnis) hervorgerufen hat, der schließlich zu dem berühmten Aufruf zur 'Umkehr' des Fremdsprachenunterrichts führte. Als eine zwangsläufige Auswirkung ihrer philologischen Ausbildung muss ja auch der Umstand gewertet werden, dass die Lehrer letztlich nicht nur die Ausführung, sondern auch die Ziele des neusprachlichen Unterrichts immer mehr der studierten Wissenschaft angepasst haben.

Der Hauptimpuls für die Forderung nach der Umkehr des neusprachlichen Unterrichts kam bekanntlich aus der praktischen Welt. Er war in erster Linie eine Folge der Tatsache, dass die Ergebnisse des neuphilologischen Sprachunterrichts die aus der praktischen Welt gemeldeten qualitativen und/oder quantitativen Bedürfnisse nicht befriedigen konnten. Und je größer die Unterschiede zwischen den Bedürfnissen in-

nerhalb der praktischen Welt und den Ergebnissen des Unterrichts wurden, umso intensiver wurde die Umkehr gefordert. Einen bestimmten Nachdruck hat aber diese Umkehrforderung gleichzeitig aus der Welt der Wissenschaften erhalten, vor allem von Seiten der Phonetik und der neueren Sprachwissenschaft (der Sprachtheorie), die sich schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts recht weitgehend verselbständigt haben.

Trotzdem wünschte man sich zunächst kaum etwas mehr als eine Umkehr des neusprachlichen Unterrichts in der Schule. Eine Umkehr der wissenschaftlichen Ausbildung hat damals noch niemand ausdrücklich verlangt: Umkehren sollte der Lehrer. Seine wissenschaftliche Ausbildung sollte jedoch beibehalten werden. Diese hielt man weiterhin nicht nur für völlig angemessen, sondern auch für wünschenswert. Jedenfalls wurden durch die Umkehrforderungen zunächst nur die Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts umformuliert: Die Realisierung philologischer Ziele sollte zugunsten der Vermittlung sprachpraktischer Kenntnisse eingeschränkt werden. Der Neuphilologe wurde aber während seines Studiums hauptsächlich für die Erfüllung der ersten und nicht der zweiten Aufgabe vorbereitet. Und weil man an eine entsprechende Umkehr (Umgestaltung) der primären Ausbildung noch nicht einmal denken wollte, konnte man den Konflikt zwischen Wunsch und Möglichkeit nicht anders als nur durch zusätzliche Bildung, und das heißt zugleich durch Umbildung, des Neuphilologen mildern. Dass man diese ergänzende (Aus-)Bildung nicht gleich in den Rahmen der wissenschaftlichen Ausbildung aufgenommen hat, dass man sich anfangs weigerte, ihr das Qualitätsmerkmal 'wissenschaftliche Ausbildung' zuzuerkennen, ist verständlich: Damals hat sich mit dem Gegenstand der Ausbildung noch keine etablierte Wissenschaft systematisch beschäftigt. Es hat noch keine eigenständige Wissenschaft gegeben, die sich der ergänzenden Ausbildung hätte annehmen können. Sie musste zunächst auf Vermittlung und/ oder Sammlung von Lehrerfahrungen beschränkt bleiben.

6.

Mit der Zeit wurde auch der Bereich der ergänzenden Ausbildung in einem ständig wachsenden Maß wissenschaftlich thematisiert und erschlossen. Und das führte wiederum dazu, dass auch ihre Realisierung in einem ebenfalls ständig steigenden Maße auf der akademischen Ebene stattfinden konnte. Auf eine besondere Art und Weise wurde dieser Prozess bekanntlich nach dem 2. Weltkrieg beschleunigt. Das hat dazu geführt, dass einerseits neben der neuphilologischen, d.h. der (historisch gesehen) primären wissenschaftlichen, immer stärker eine sekundäre wissenschaftliche Ausbildung aufgebaut wurde und dass andererseits spezielle Wissenschaften begründet werden konnten, die sich nicht nur mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigen, sondern nun auch schon in der Lage sind, die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrern für diesen Unterricht zu übernehmen.

Vorläufig ist jedoch die wissenschaftliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern noch nirgends dem gegenwärtigen Stand der Welt der Wissenschaften angepasst worden. Überall wird sie immer noch hauptsächlich auf einer neuphilologischen Basis realisiert. Als wissenschaftlich ausgebildeter Fremdsprachenlehrer wird immer noch nur ein solcher Lehrer anerkannt, der eine entsprechende Neuphilologie studiert hat.

Dagegen wird dem Studium einer solchen Wissenschaft wie beispielsweise der Glottodidaktik oder der Sprachlehr- und -lernforschung immer noch in der Regel höchstens der Wert einer ergänzenden wissenschaftlichen Ausbildung beigemessen.

Dieser Zustand muss nun geändert werden: Die bisher im Sinne einer Ergänzung betriebene Ausbildung muss in den Vordergrund gerückt werden. Die primäre wissenschaftliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern muss einfach auf die Wissenschaft(en) übertragen werden, die sich in erster Linie gezielt mit den spezifischen Eigenschaften des Fremdsprachenlerner und -lehrers beschäftigen, oder anders ausgedrückt: Sie muss vor allem bei den Wissenschaften in Auftrag gegeben werden, die in Bezug auf den Sprachlerner und -lehrer primär kompetent sind. Es gibt heute keine rationale Rechtfertigung für die Aufrechterhaltung der primär philologischen Ausbildung der Fremdsprachenlehrer. Auch diese Ausbildung muss nun in Einklang mit der Wissenschaftslogik gebracht werden.

Bibliographie

- Bausch K.-R./ H. Christ/ W. Hüllen/ H.-J. Krumm (red.) 1989, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Bausch K.-R./ F.-G. Königs (Hg.) 1986, *Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Bausch K.-R./ F.-G. Königs/ R. Kogelheide (Hg.) 1986, *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*. Frankfurt a. M.
- Christ H. 1987, *Fremdsprachenlehrer im Portrait*. In: W. Lörcher/ R. Schulze (Hg.), *Perspectives on Language in Performance*. Vol. 2. Tübingen, 819–838.
- Grucza F. (Hg.) 1988, *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa.
- Grucza F. 1990, *Linguistisch-semantische Bemerkungen zum Thema „die Wissenschaft(en) in Entwicklung“*, In: S. Kaszyński (Hg.), *Die Wissenschaften in der Entwicklung – Perspektive 2000*. Poznań, 73–96.
- Königs F.-G. 1983, *Nonnenaspekte im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen
- Krumm H.-J. (Hg.) 1986, *Lehrerfortbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. München.

Gramatyka a nauka języków obcych¹⁹⁰

1.

Na temat związków i/ lub rozbieżności zachodzących między tym, co się nazywa „gramatyką”, a tym, do czego się odnosi wyrażenie „nauka języków obcych”, w szczególności na temat glottodydaktycznej roli gramatyki, napisano już i opublikowano stosunkowo wiele prac. Sprawie tej poświęcono także sporo naukowych konferencji, sympozjów i kongresów, a wygłoszonych na ten temat referatów i wykładów nikt już nie zdoła policzyć. Sam też już wypowiadałem się w tej sprawie niejednokrotnie. Pierwszą publikację poświęconą specjalnie temu zagadnieniu ogłosiłem ponad 20 lat temu (por. F. Grucza 1970).

Czy wobec tego, nie jest przypadkiem tak, że wszystko, co można na ten temat powiedzieć, zostało już powiedziane i opublikowane? Czy aby temat nie został już całkowicie „wyczerpany”? Otóż moim zdaniem tak nie jest i długo jeszcze nie będzie. Wprawdzie trzeba przyznać, że na temat ten rzeczywiście ukazało się, zwłaszcza w ostatnich latach, stosunkowo wiele prac, ale jednocześnie wypada zauważyć, że jest pośród nich bardzo wiele takich, które nie wnoszą niczego nowego do dyskusji na temat roli gramatyki w nauce języków obcych; można nawet powiedzieć, że niektóre z nich dyskusję tę raczej cofnęły. Na tle tych – po prostu jałowych – prac może powstać wrażenie, że sprawą tą już nie warto się zajmować, że została ona już do końca poznawczo wyeksploatowana.

Jeśli przyjrzymy się pracom poświęconym naszemu tematowi nieco uważniej, to zauważymy ponadto, że przeważnie nie został potraktowany ani w sposób dostatecznie systematyczny (konsekwentny), ani zadowalająco głęboki również w tych pracach, które, ogólnie rzecz biorąc, wypada uznać za prace pozytywne. Przede wszystkim dostrzeżemy, że większość ich autorów nadal posługuje się wyrazem „gramatyka” w sposób nie dość wyraźnie sprecyzowany, a czasem zgoła chaotycznie, że przeważnie wcale nie precyzują pojęcia gramatyki, choć stanowi ono właśnie główny przedmiot ich dyskusji, że z reguły postępują w taki sposób, jakby sprawa, czym jest gramatyka, była już definitywnie wyjaśniona, i jakby istniała już na jej temat całkowita i zarazem powszechna zgodność poglądów. Jeśli przyjrzymy się im jeszcze dokładniej, to zauważymy dodatkowo, że w niejednej z tych prac operuje się pojęciem gramatyki wprawdzie niedookreślonym, ale stojącym w wyraźnej sprzeczności z tym, co się w niej traktuje jako język.

Jeśli dodamy do tego, że to samo można powiedzieć też o sposobie traktowania w zdecydowanej większości tych prac zarówno wyrażenia „nauka języków obcych”, jak i wiążanego z nim pojęcia, to stanie się rzeczą całkiem jasną, że dyskusji na temat

¹⁹⁰ Oryginał: *Gramatyka a nauka języków obcych*, (w:) F. Grucza (red.), *Gramatyka – konstrukt intelektualny, czy rzeczywistość: Glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy*. Materiały z XIV sympozjum ILS UW (Warszawa, 16–18 grudnia 1988). Warszawa 1992, 7–47.

roli gramatyki w nauczaniu języków obcych w żadnym razie nie wolno jeszcze zamykać. Nie można jej uznać za „wyczerpaną” między innymi dlatego, ponieważ zarówno badania prowadzone nad tym wycinkiem rzeczywistości, do którego odnosi się drugi człon naszego tematu, tzn. nad wycinkiem nazywanym „nauką języków obcych”, jak też rozważania nad tym, co reprezentowane jest przez pierwszy człon tegoż tematu, tzn. przez wyraz „gramatyka”, po prostu zmuszają do coraz to dalej idącej zmiany dotychczasowych sposobów wyobrażania sobie i pojmowania zachodzących między nimi związków. Słowem: nie ma żadnych powodów, by dyskusje na interesujący nas tu temat zamknąć, natomiast są powody, by ją podjąć niejako na nowo.

Wydaje mi się, że dyskusję na interesujący nas temat, można posunąć naprzód, iż najpierw poprzez pogłębienie analizy tego, co można nazwać znaczeniowym potencjałem obu konstytutywnych członów naszego tematu, tzn. „gramatyki” i „nauki języków obcych”, a następnie poprzez dokładniejsze zbadanie wszystkich wycinków rzeczywistości, do których się one odnoszą i/ lub z którymi się je kojarzy.

W niniejszej pracy podejmę jednak tylko część tego zadania. Ograniczę się tu mianowicie wyłącznie do analizy pierwszego członu naszego tematu, tzn. do próby zrekonstruowania semantyki wyrażenia „gramatyka”. Ale jednocześnie spróbuję zrekonstruować pojęcie gramatyki, jego różne warianty, wynikające z „aktualnej” wiedzy lingwistycznej, tzn. uznawanej współcześnie za wiedzę trafną (naukową).

Co się tyczy wyrażenia „nauka języków obcych”, to pragnę tu jedynie zauważyć, że opowiedzenie się za lub przeciw gramatyce, za lub przeciw jej stosowaniu (wykładaniu w obrębie nauki języków obcych) zależy moim zdaniem również od sposobu interpretowania tego, do czego się je odnosi, a więc na przykład od tego, czy proces tej nauki traktuje się jako pewien proces kognitywny, czy raczej jako całkiem mechaniczny. Ale tutaj sprawą tą nie będę się zajmował. Dodam jeszcze tylko, że wyrażeniem „nauka języków obcych” będę się tu posługiwał w sensie kolektywnym, obejmującym zarówno uczenie się, jak i nauczanie języków obcych.

W dalszych częściach tej pracy pragnę najpierw zwrócić uwagę na te aspekty znaczeniowo-pragmatyczne wyrazu „gramatyka”, których w dotychczasowej dyskusji na temat roli gramatyki w nauce języków obcych bądź w ogóle nie brano pod uwagę, bądź też nie uwzględniano w sposób dostatecznie systematyczny. Wydaje mi się, iż w dyskusji lej trzeba uwzględnić, po pierwsze, nie tylko, że tak powiem, referencyjny ładunek tego wyrażenia, lecz także jego ładunek emocjonalny, oraz po drugie, to, iż z jednej strony można je traktować jako swego rodzaju ładunki uogólnione, a z drugiej jako konkretne, tzn. jako ładunki związane z wyrażeniem „gramatyka” przez konkretnych mówców-słuchaczy (uczniów i/ lub nauczycieli).

Poza tym uważam, że trzeba w dyskusji tej odróżnić przynajmniej płaszczyznę (mniej lub bardziej) powszechnych wyobrażeń gramatyki i/ lub o gramatyce od płaszczyzny specjalistycznego myślenia o niej i wyobrażania sobie jej.

Następnie podejmę próbę ukazania niektórych nieporozumień wynikających z tradycyjnych (historycznych) obciążeń znaczeniowych wyrazu „gramatyka”. Mam nadzieję, że w konsekwencji uda się pokazać jednocześnie źródło przynajmniej niektórych błędnych sposobów wyobrażania sobie istoty oraz funkcji tego, do czego się wy-

raz „gramatyka” odnosi. W każdym razie wiele rozbieżności i nieporozumień na temat roli gramatyki w nauce języków obcych jest, według mnie, pochodną pewnych genetycznych i/ lub historycznych obciążeń pojęcia gramatyki. Główna część tej pracy poświęcona jest próbie przedstawienia argumentów na rzecz tezy, że fakt, iż gramatyka dotychczas nie spełniła pokładanych w niej glottodydaktycznych nadziei, w gruncie rzeczy wcale nie oznacza, że glottodydaktycznie gramatyka zawiodła już w ogóle, lecz (w najgorszym razie) to jedynie, iż swego rodzaju fiasko glottodydaktyczne poniosły dotychczasowe sposoby jej rozumienia oraz zrealizowane na ich podstawie modele i opisy gramatyczne. Kto sądzi, że gramatykę można już w ogóle uznać za glottodydaktycznie przegraną, popełnia po prostu błąd, całkiem bezzasadnie traktuje bowiem dotychczasowe sposoby pojmowania i uprawiania gramatyki jako jedynie możliwe.

W moim przekonaniu można zwiększyć glottodydaktyczną efektywność gramatyki, w szczególności w zakresie nauki języków obcych, nie tylko poprzez dalsze doskonalenie metod jej stosowania, czy w ogóle poprzez jej dalszą dydaktyzację, lecz także – a może nawet przede wszystkim – poprzez całkiem gruntowną zmianę sposobów tworzenia gramatyki lingwistycznej. W ostatniej części tej pracy spróbuję zarysować, jakie zmiany w podejściu do gramatyki muszą się dokonać, by mogła się zwiększyć nie tylko dydaktyczna, lecz także naukowa wartość gramatyki lingwistycznej.

2.

Wyraz „gramatyka” jest wyrazem niezwykle wieloznacznym. Jednakże mało kto zdaje sobie sprawę z wszystkich związanych z nim znaczeń. Większość jego użytkowników „zna” (zinternalizowała, uświadomiła sobie) jedynie niektóre z nich, w dodatku przeważnie niezbyt dokładnie. Dotyczy to nie tylko laików, lecz w dużej mierze także tych, którzy posługują się nim jako specjalistycznym terminem. W każdym razie trzeba odróżnić sumę znaczeń przypisywanych mu przez wszystkich członków danej wspólnoty czy danego zbioru jego użytkowników od sumy znaczeń wiązanych z nim czy nadawanych mu przez jego poszczególnych użytkowników, tzn. przez różnych przedstawicieli danej wspólnoty lub danego zbioru jego użytkowników. Ponadto trzeba odróżnić sumę znaczeń przypisywanych mu przez daną wspólnotę, dany zbiór osób czy wreszcie przez tę lub inną poszczególną osobę synchronicznie, tzn. w różnych jakby poziomych przekrojach czasowych, od sumy znaczeń przypisywanych mu przez różne podmioty kolektywne lub indywidualne diachronicznie, w tym między innymi wzdłuż osi przebiegającej od chwili pojawienia się wyrazu „gramatyka” aż po czasy najnowsze.

Laikom wyraz „gramatyka” kojarzy się bodaj najczęściej z książkami (podręcznikami) zawierającymi określone informacje na tematy językowe, w szczególności informacje o budowie i o sposobach odmieniania różnych wyrazów, oraz o tym, jak tworzy się zdania, różne ich typy, czyli – mówiąc krótko – z książkami zawierającymi informacje o morfologii wyrazów oraz o składni (syntaksie) zdań. Przeważnie chodzi przy tym o książki poświęcone specjalnie lub wyłącznie tego rodzaju zagadnieniom.

Ale bywa, że wyraz „gramatyka” kojarzy się ludziom jedynie z określonymi częściami książek, np. z pewnymi częściami podręczników do nauki jakiegoś języka, które zawierają też inne treści.

Bardzo często wyraz „gramatyka” kojarzy się także z wspomnieniami lekcji poświęconych nauce języka lub z ich określonymi fragmentami. Przeważnie skojarzenia te dotyczą lekcji języka ojczystego, ale bywa, że wiążą się też, niekiedy nawet przede wszystkim, z doświadczeniami wyniesionymi z lekcji tego lub innego języka obcego. Jednocześnie we wszystkich tych przypadkach wyraz „gramatyka” kojarzy się także z zawartością (treścią) używanych w trakcie tych lekcji książek (podręczników) lub ich określonych części.

W żadnym z tych przypadków wyraz „gramatyka” nie wywołuje na ogół reakcji przyjemnych. Zwykle kojarzy się on z czymś raczej trudnym, niezbyt przejrzystym i – co najgorsze – często także z czymś bardzo nudnym. W każdym razie książki zwane „gramatykami” na pewno nie należą do książek „czytanych” chętnie, a lekcje poświęcone ich „przerabianiu” nigdzie nie wzbudzają masowego entuzjazmu. Bardzo często wyraźną antypatią obdarzają gramatykę nie tylko uczniowie, lecz także nauczyciele. Prawdziwych miłośników gramatyki jest wśród nauczycieli-filologów bez wątpienia bardzo mało. Przeważnie nie lubili jej już w czasie studiów. Zdecydowana większość tych nauczycieli zajmowała się w czasie swych studiów głównie literaturą i przede wszystkim w tym zakresie specjalizowała się. Także współcześnie większość adeptów zarówno filologii ojczystych, jak i obcych o wiele chętniej wybiera studiovanie literatury niż gramatyki. Można domniemywać, że większość z nich przychodzi do uniwersytetu z „nabytą” już w szkole niechęcią do zajmowania się gramatyką.

Z drugiej jednak strony bardzo wielu neofilologów zatrudnionych w charakterze nauczycieli języków obcych przez stosunkowo długi okres, trwający niemal po nasze czasy, przeważnie zastępowało naukę języka obcego objaśnianiem gramatyki czyli inaczej mówiąc – zamiast uczyć języka, wielu nauczycieli uczyło raczej o nim. Równie zdumiewający jest też fakt, że tam, gdzie ogłoszone zostało hasło „ucz języka, a nie o nim” (teach the language not about the language) w celu uzdrowienia owej „filologicznie zgramatykalizowanej” nauki języków obcych, bardzo prędko upowszechniło się diametralnie odmienne podejście do nauki języków obcych, tzn. podejście, według którego zajmowanie się gramatyką w trakcie nauki języka obcego należy uznać za coś, jeśli nie zgoła szkodliwego, to na pewno całkiem zbędnego. Moim zdaniem, trzeba również te fakty wziąć pod uwagę, jeśli pragnie się znaleźć pełną odpowiedź na pytanie, dlaczego gramatyka nie spełniła dotychczas w obrębie praktycznej nauki języków obcych tej roli, jaką „teoretycznie” powinna spełnić. Wydaje się bowiem, że źródło jej wspomnianego już fiaska glottodydaktycznego nie tkwi jedynie w tym, że zamiast uczyć języka, neofilologowie uczyli z reguły o nim, koncentrując się przeważnie na jego gramatyce, lecz także w tym, że uczyli jej zarówno bez odpowiedniego przygotowania merytorycznego (fachowego), jak też bez właściwego zaangażowania emocjonalnego i że w rezultacie nie tyle ułatwiali, ile raczej utrudniali jej zrozumienie, a w konsekwencji niejako automatycznie budzili ową dość powszechną niechęć do niej. Natomiast sam fakt, że neofilologowie pełniący funkcje

nauczycieli języków obcych zamiast uczyć języka, jakby chętniej „wykładali”, a niejednokrotnie nadal „wykładają” gramatykę, choć jej skądinąd wyraźnie nie lubią, tłumaczy się moim zdaniem przede wszystkim tym, że rzeczywiście uczyć języka po prostu nie umieli, a niejednokrotnie i dziś nie umieją, ponieważ do prawidłowego wykonania związanych z tym czynności nic zostali przygotowani w ogóle lub dostatecznie. Neofilologowie ani nie byli, ani nie są kształceni przede wszystkim jako nauczyciele języków obcych. Mieszanie pojęcia neofilologa z nowoczesnym pojęciem nauczyciela języka jest, mówiąc delikatnie, po prostu nieporozumieniem wynikającym niewątpliwie z niedoinformowania (więcej na ten temat w: F. Gucza 1988b, 1988c, 1990).

Pewnym rezultatem wspomnianej niechęci do gramatyki jest w jakimś stopniu również to, że poglądy leżące u podstaw tzw. komunikatywnego podejścia do nauki języków obcych, według których zajmowanie się gramatyką w ramach praktycznej nauki języków obcych należy uznać za niepotrzebną stratę czasu, zyskały tak szybko tak wielu zwolenników. Stało się tak nie tylko dlatego, że głosiciele tych poglądów przedstawili argumenty nie do odparcia, lecz w dużej mierze dlatego, że ich koncepcja „wytłumaczyła” i zarazem niejako uzasadniła ową niechęć do poważnego zajmowania się gramatyką. Już od dawna odczuwano ją stosunkowo powszechnie, jednakże dotychczas przeważnie wypadało niechęć tę skrywać; teraz natomiast można się było nią nawet pochwalić. Ale owo radykalne uwolnienie się od gramatyki nie przyniosło oczekiwanych pozytywnych skutków; przeciwnie – wkrótce zaczęło owocować negatywnie.

Jak wiadomo, wyeliminowanie gramatyki z nauki języków obcych bez uprzedniego przygotowania nauczycieli do prowadzenia na zasadach tzw. podejścia komunikatywnego (por. w tej sprawie: F. Gucza 1988) skończyło się w wielu przypadkach tym, że „absolwenci” nie przyswoili sobie w czasie jej trwania ani gramatyki, ani języka. Przeciwnicy gramatyki nie zauważyli po prostu, że poprzez samo wykreślenie gramatyki z programu nauki języków obcych nie wzbogacono jej, lecz przeciwnie – zubożono: że ktoś (się) nie uczy gramatyki, przecież wcale jeszcze nie oznacza, że już naprawdę uczy (się) języka. O ile większość nauczycieli była przygotowana do rezygnacji z zajmowania się gramatyką, o tyle nie była i na ogół nadal nie jest przygotowana do rzeczywistego uczenia języka. W dodatku realizacja założeń metody komunikatywnej wymaga od nauczycieli niewątpliwie o wiele wyższych umiejętności glottodydaktycznych aniżeli realizacja tradycyjnego „podejścia gramatycznego” do nauki języków obcych, zwłaszcza że założenia tej pierwszej nie zostały dotychczas przez nikogo precyzyjnie opisane. Ogólnie można powiedzieć, że kto pragnie uzyskać zadawalające efekty stosując metodę komunikatywną musi najpierw (a) przyswoić sobie spory zasób ogólnej wiedzy glottodydaktycznej, (b) znacznie rozbudować swą wyobraźnię metodyczną i (c) zdobyć stosunkowo dużo doświadczenia praktycznego. Wbrew pozorom posługiwanie się tą metodą nie jest sprawą łatwą. Nic więc dziwnego, że już od dłuższego czasu obserwujemy proces odwracania się od niej i jednoczesnego przywracania gramatyki do łask w obrębie praktycznej nauki języków obcych (por. G. Helbig 1986; J. Dahl/ B. Weis 1988; H. Kleineidam 1986; D. Mindt 1987; H.-J. Krumm 1988).

3.

Głównego źródła zarówno owej dość powszechnej niechęci do zajmowania się gramatyką, jak i jej porażek w ramach nauki języków obcych trzeba się dopatrywać niewątpliwie w niej samej, w sposobach jej „akademickiego” pojmowania i uprawiania, a nie tylko w sposobach jej „szkolnego” wykładania i/ lub stosowania. W każdym razie błędem byłoby, gdybyśmy z góry założyli, że owa niechęć oparta jest wyłącznie na jakimś zgoła patologicznym uprzedzeniu, a glottodydaktyczne fiasko gramatyki da się całkowicie wytłumaczyć złym stosunkiem do niej, a ten z kolei jej niewłaściwym wykładaniem/stosowaniem. Pragnąc odpowiedzieć w sposób systematyczny i w miarę jednoznaczny na pytanie o to, dlaczego gramatyka kojarzy się przeważnie z mozołem i nudą, jak też o to, dlaczego nie spełnia pokładanych w niej nadziei w ramach nauki języków obcych, trzeba również sprawdzić, czy nie dzieje się tak przypadkiem – przynajmniej w jakiejś mierze – dlatego, że dotychczasowe sposoby zarówno pojmowania, jak i uprawiania gramatyki nie zostały przykrojone na miarę wynikających stąd potrzeb, lecz według czegoś zupełnie innego. Chcąc sprawę tę rozstrzygnąć, trzeba ustalić nie tylko współczesne, lecz także dawniejsze znaczenia wyrazu „gramatyka”, albo – mówiąc dokładniej – zrekonstruować te obszary rzeczywistości i/ lub te pojęcia, z którymi wyraz ten wiązano (kojarzono) dawniej i/ lub wiąże się dziś. Ponadto trzeba w tym celu zastanowić się też nad tym, czy dotychczasowe sposoby pojęciowego ujmowania tego, co nazywa się gramatyką są zgodne z tym, co wynika ze współczesnej wiedzy lingwistycznej na temat natury (statusu ontologicznego) tego, do czego odnosi się wyraz „język”. Chcąc osiągnąć zamierzony tu cel, trzeba zatem najpierw ustalić, jak ludzie wyobrażają sobie to, co nazwali i/ lub nazywają gramatyką, a następnie zastanowić się nie tylko nad tym, czy te wyobrażenia są trafne, lecz także nad tym, czy są one jedynie możliwymi (dopuszczalnymi) wyobrażeniami, czyje wolno, trzeba itp. zaakceptować, czy też należy je raczej zrewidować.

Na razie istnieją na temat gramatyki, nie tylko wśród laików, bardzo różne, czasem zgoła „mityczne”, wyobrażenia, a w środowiskach zajmujących się nią naukowo także bardzo daleko idące rozbieżności w sposobach jej rozumienia. W dodatku w niejednym z tych środowisk funkcjonują bardzo tradycyjne sposoby zarówno jej wyobrażenia sobie, jak też jej uprawiania. Co się tyczy pierwszych, tzn. laików, to według F. Palmera (1974) pojmują oni gramatykę bardzo często jako coś, co (a) występuje tylko w tekstach pisanych i czego nie ma w języku mówionym, co (b) jedne języki posiadają i czego w innych nie ma, co (c) występuje przede wszystkim w języku łacińskim, natomiast winnych, np. w języku angielskim, tylko w niewielkim stopniu, a w jeszcze innych, np. w języku chińskim, nie występuje w ogóle. Ponadto gramatykę traktują oni zwykle jako coś, co podlega ocenie – co może być dobre lub złe, prawdziwe lub fałszywe, albo jako coś, co poszczególni ludzie mogą opanować, poznać czy przyswoić sobie lepiej lub gorzej. Wprawdzie F. Palmer miał na uwadze przede wszystkim opinie występujące na obszarze Wielkiej Brytanii, można jednak z dużym prawdopodobieństwem założyć, że całkiem podobne opinie na temat gramatyki istnieją także wśród laików w większości innych krajów, również w Polsce. Należałoby tylko dodać, że w każdym z tych krajów znalazłoby się też wiele osób nie mających na temat gramatyki w ogóle żadnego „jasnego” poglądu.

Żeby z kolei zdać sobie sprawę z tego, jak wiele niejasności i zarazem rozbieżności na temat gramatyki wciąż jeszcze istnieje także w środowiskach zajmujących się nią profesjonalnie, wystarczy nieco dokładniej przeczytać to, co o niej i jej związkach z językiem pisze na przykład J. Zydrón (1989). Otóż język to według niego „ogół zdań poprawnych”. Ale jednocześnie zakłada, „że istnieje coś takiego jak ogólna wiedza o zasadach funkcjonowania języka we wszystkich jego podsystemach i rejestrach”, czyli – jak można domniemywać – jego zdaniem istnieje też coś takiego, jak „ogólna gramatyka” tego języka. Obojętne jednak jak to „coś” nazwiemy – „wiedzą” czy „gramatyką”, trudno to „coś” rozsądnie powiązać z tym, co zostało przez Zydrónia zdefiniowane jako język: czym innym jest bowiem funkcjonowanie 'języka' składającego się ze zdań (poprawnych), a czym innym funkcjonowanie 'języka' obejmującego różne 'podsystemy' i 'rejestry'. O ile w pierwszym przypadku można mówić o gramatyce lub wiedzy obejmującej funkcjonowanie zdań, posługiwanie się nimi itd., o tyle w drugim będziemy mieli do czynienia z gramatyką obejmującą reguły ich budowy lub wiedzę o nich, ewentualnie o ich strukturze.

W sposób niezgodny ze swą „definicją” języka J. Zydrón posługuje się także innymi wyrażeniami. I tak np. w myśl jego definicji „użytkownikiem języka” nie jest – jak sugeruje – ktoś, kto tworzy zdania, lecz ktoś, kto się posługuje niejako gotowymi zdaniami. Podobnie sprawa ta przedstawia się także w odniesieniu do wyrażenia „uczyć (się) języka”. W myśl jego definicji, wyrażenie to znaczy tyle, co „przyswajać sobie zdania”, a nie np. gramatykę ich tworzenia. Niezgodne z jego definicją języka jest też twierdzenie J. Zydrónia, że gramatyka jest opisem „zasad funkcjonowania danego języka”. Zgodnie z jego definicją języka, można byłoby w najlepszym razie powiedzieć, że jest ona opisem „zasad funkcjonowania określonej części danego języka”, tzn. tych lub innych składających się nań zdań. W gruncie rzeczy nie można się jednak w ogóle zgodzić ani z twierdzeniem, że gramatyka jest opisem (pewnej części) języka, ani z tym, że jest ona opisem zasad jego funkcjonowania.

Podobnie wypada ocenić twierdzenie J. Zydrónia, według którego gramatyka jest czymś, co leży „u podstaw” (danego) języka. Gramatyka nie leży „u podstaw” (danego) języka, lecz jest (w pewnym sensie wyrazu „gramatyka”) po prostu jego składnikiem, jego pewną częścią. Jest rzeczą jasną, że podobnie jak wielu innych autorów, tak też J. Zydrón popadł w te i inne sprzeczności, ponieważ nie zdołał poradzić sobie z definicyjnymi pułapkami zastawionymi jakby na mniej zorientowanych przez N. Chomsky'ego. I trudno byłoby mu czynić z tego powodu zarzut, gdyby nie fakt, że pułapki te zostały już dawno ujawnione (por. np. F. Gucza 1983).

Główny mankament dotychczasowych specjalistycznych dyskusji nie tylko na interesujący nas tu temat, lecz także na temat gramatyki w ogóle upatruję w tym fakcie, że zwykle dyskusja ta jest prowadzona w atmosferze niejasności co do ontologicznego statusu, jaki przyznaje się lub pragnie przyznać zarówno temu, co się nazywa „gramatyką”, jak i temu, co się traktuje jako „język”. Otóż od dawien dawna zakłada się, choć z reguły tylko w sposób milczący, że gramatyka opisuje pewną część języka. Jednocześnie sugeruje się przy tym, jakoby opisywany język istniał w jakiś sposób ogólny, tzn. w sposób jakby niezależny od jego konkretnych użytkowników. W re-

zultacie sugeruje się zarazem, jakoby w jakiś niezależny (autonomiczny) sposób istniała też ta część języka, którą gramatyka opisuje, czyli ta, którą czasem nazywa się też gramatyką wewnętrzną, chociaż w istocie wcale jej tak nazwać nie można, ma ona bowiem z definicji istnieć gdzieś poza konkretnymi mówcami-słuchaczami. W sumie oznacza to, że przedstawiciele tego kierunku myślenia zakładają, iż gramatyka stanowiąca przedmiot opisu lingwistycznego istnieje nie tylko w postaci pewnego składnika (części) języka zinternalizowanego przez poszczególnych (realnych) mówców-słuchaczy, lecz ponadto także w postaci pewnego składnika tego lub innego „języka w ogóle”. W dodatku tę pierwszą traktuje się przy tym zwykle jako jedynie pewną (wypadkową) konkretyzację tej drugiej. Bodaj najwyraźniej koncepcję tę wyartykułował G. Helbig (1981).

Problem jednak w tym, że ani G. Helbig, ani inni zwolennicy tej koncepcji nie pokazali, gdzie ich zdaniem, w obrębie jakiego świata, należy poszukiwać owych „języków w ogóle”, a wraz z nimi owych „ogólnych gramatyk wewnętrznych”. Wbrew temu, co się na ten temat wciąż jeszcze bardzo często zakłada, nie można ich istnienia dopatrywać się w konkretnych tekstach już chociażby z tego powodu, że każdy tekst jest tworem jakiejś konkretnej osoby lub w najlepszym razie jakiejś określonej grupy osób. W żadnym jednak razie teksty nie są tworam jakichś podmiotów bezosobowych. Ale niezależnie od tego, w tekstach nie są zawarte w ogóle żadne gramatyki. Teksty nie są żadnymi pojemnikami. W najlepszym razie można powiedzieć, że teksty do pewnego stopnia odzwierciedlają gramatyki, według których zostały wytworzone.

A jeśli owe ogólne gramatyki nie są zawarte w tekstach, to gdzie się one znajdują? Przyznanie im statusu samodzielnych bytów implikuje w każdym razie konieczność uznania, że jednak istnieje coś takiego, jak świat idei Platona. Można jednak uniknąć konieczności pogodzenia się z tym założeniem; wystarczy uznać, po pierwsze, że status rzeczywiście istniejących bytów przysługuje tylko językom (idiolektom) poszczególnych konkretnych osób, i dostrzec po drugie, że owemu językowi ogólnemu przysługuje jedynie status pewnego konstruktów intelektualnego czy po prostu pojęcia wytworzonego w rezultacie pewnego uogólnienia, czy pewnej idealizacji, że jako taki jest on tworem wtórnym względem owych języków indywidualnych, a nie, jak się zwykle zakłada, tworem prymarnym. A jeśli jest tak, to nie można powiedzieć, że języki konkretnych osób, ich idiolekty, są pewnymi jednostkowymi realizacjami owego języka ogólnego.

4.

W dalszej części tej pracy będę odróżniał między gramatyką naturalną (wewnętrzną) i lingwistyczną (zewnętrzną). Gramatykę naturalną będę traktował jako pewną część zinternalizowanego języka (idiolektu) poszczególnego (konkretnego) mówcy-słuchacza. Gramatyka naturalna istnieje tylko w tej postaci rzeczywiście. Tej i tylko tej gramatyce można przyznać status bytu istniejącego niezależnie od lingwistycznego poznania, czyli – mówiąc krótko – status bytu prelingwistycznego. Z tego względu trzeba ją uznać za właściwy (finalny) przedmiot gramatyki lingwistycznej. Jednakże z uwagi na fakt, że do gramatyki naturalnej nie można „dostrzec” bezpośrednio lecz wyłącznie za pośrednictwem jej skutków, tzn. za pośrednictwem wytworzonych na

jej podstawie wypowiedzi (tekstów), trzeba, prócz właściwego (finalnego), wyróżnić dodatkowo inicjalny przedmiot gramatyki lingwistycznej. Gramatyka lingwistyczna może, ale nie musi w każdym przypadku próbować dotrzeć do jej przedmiotu finalnego, lecz może świadomie ograniczyć swe zainteresowania do jej przedmiotu inicjalnego. Wobec tego trzeba ją podzielić odpowiednio na gramatykę wypowiedzi oraz gramatykę języka. Druga jest obszerniejsza, obejmuje bowiem między innymi też pierwszą. W każdym z tych przypadków gramatyka lingwistyczna jest pewnym rezultatem poznania lingwistycznego, a więc pewnym tworem określonego podmiotu indywidualnego lub zbiorowego, czyli wynikiem wykonanej przez ten podmiot pracy poznawczej.

Wspomniałem już, że często gramatykę lingwistyczną traktuje się jako pewien opis określonej części języka. W rzeczywistości istnieje wprawdzie i taki rodzaj gramatyki lingwistycznej, o której można powiedzieć, że jest ona pewnym opisem, jednakże o żadnej gramatyce lingwistycznej nie można powiedzieć w sensie dosłownym, że jest ona „opisem (części) języka”. Żaden język nie jest bowiem dostępny obserwacji bezpośredniej. To samo dotyczy także jakiegokolwiek gramatyki naturalnej. Zarówno to, co nazywa się językiem w ogóle, jak też to, co nazwaliśmy gramatyką wewnętrzną czy naturalną, można w najlepszym razie rekonstruować lub modelować (odwzorowywać). Rezultatu tego rodzaju działań poznawczych nie można jednak nazwać opisem. To, co bardzo często nazywa się opisem języka czy gramatyki naturalnej, jest w istocie pewnym rodzajem teorii. Opisem można nazwać w najlepszym razie lingwistyczną gramatykę zrealizowanych wypowiedzi. Ale można ją tak potraktować też tylko do pewnego stopnia. Po większej części jest ona bowiem również nie tyle opisem, co raczej pewnym rekonstruktem.

Zarówno lingwistyczną gramatykę wypowiedzi, jak i lingwistyczną gramatykę języka trzeba podzielić na różne typy. Przede wszystkim wypada odróżnić między gramatyką konkretnie odwzorowującą oraz gramatyką idealną. Konkretnie odwzorowującą jest taka gramatyka lingwistyczna, która programowo (wyraźnie) określa, czyje wypowiedzi opisuje i/ lub czyj język rekonstruuje (odwzorowuje). Inaczej mówiąc, gramatyką lingwistyczną konkretnie odwzorowującą jest taka gramatyka lingwistyczna, której przedmiotem są wypowiedzi lub język (gramatyka naturalna) wyraźnie określonego konkretnego mówcy-słuchacza lub też wyraźnie określonej grupy konkretnych mówców-słuchaczy. W zależności od tego, czyjej przedmiotem są wypowiedzi i/ lub jest język pojedynczego mówcy-słuchacza, czy są wypowiedzi i/ lub języki członków określonej grupy mówców-słuchaczy trzeba/ można lingwistyczną gramatykę podzielić na idio- oraz polilektalną. Polilektalna lingwistyczna gramatyka konkretnie odwzorowująca może zmierzać bądź do określenia zbioru wspólnych właściwości wziętych pod uwagę idiolektów, bądź też do ich całkowitego zsumowania. W pierwszym przypadku będę mówił o uogólnionej gramatyce lingwistycznej. O ile gramatycy (gramatykografowie) zmierzają przeważnie do zrekonstruowania wspólnego przekroju gramatyk naturalnych tej lub innej wspólnoty, o tyle leksykografowie postępują z reguły akurat odwrotnie, tzn. zmierzają do poznania i przedstawienia sumy jednostek leksykalnych (wyrazów) składających się na słowniki zinternalizowane przez wszystkich członków określonej wspólnoty.

W przeciwieństwie do lingwistycznej gramatyki konkretnie odwzorowującej, gramatyka idealna nie wiąże przedstawianego obrazu w sposób ścisły ani z konkretnym mówcą-słuchaczem, ani z jego faktycznymi wypowiedziami. Gramatyka idealna po prostu apriorycznie przygotowuje swój przedmiot już to w ten sposób, że bierze pod uwagę tylko niektóre wypowiedzi konkretnych mówców-słuchaczy, a inne pomija milczeniem, już to poprzez oderwanie się od konkretnych mówców-słuchaczy w ogóle, a zwłaszcza poprzez pominięcie ich ułomności. Idealnej gramatyki lingwistycznej nie należy mieszać z idealizującą gramatyką lingwistyczną. Cele ostatniej są bowiem zbieżne z celami uogólniającej gramatyki lingwistycznej. Ani jednej, ani drugiej nie należy też mieszać z gramatyką normatywną, ta bowiem jest pewnym rodzajem lingwistycznej gramatyki aplikatywnej (praktycznej). W zależności od sposobu jej wytworzenia, może ona stanowić bądź pewne ogniwo gramatyki idealnej, bądź też gramatyki konkretnie odwzorowującej. Do tej sprawy jeszcze powrócimy. Zarówno lingwistyczną gramatykę idealną, jak i konkretnie odwzorowującą można podzielić zależnie od tego, czy koncentruje się ona wyłącznie lub przede wszystkim na wypowiedziach mownych i/ lub na tzw. języku mówionym, czy też raczej na wypowiedziach pisemnych i/ lub na tzw. języku pisanym (pisanie). Najczęściej uprawiano dotychczas idealną lingwistyczną gramatykę wypowiedzi pisemnych. Natomiast w ostatnich latach coraz więcej zainteresowania budzą wypowiedzi mowne, a także język mówiony (mówienia).

Pojęcia gramatyki lingwistycznej nie wolno apriorycznie utożsamiać z pojęciem gramatyki naukowej. Dotyczy to w równym stopniu wszystkich wyróżnionych tu typów gramatyki lingwistycznej. Każda gramatyka lingwistyczna może, ale nie musi, zostać uznana za gramatykę naukową. Prócz lingwistycznej gramatyki naukowej, trzeba w każdym razie wyróżnić przednaukową i nienaukową gramatykę lingwistyczną. Możliwość uznania tej lub innej lingwistycznej gramatyki za gramatykę naukową zależy przede wszystkim od tego, czy spełnia ona warunki stawiane twórcom naukowym. W każdym razie samo stwierdzenie, że dana gramatyka jest „gramatyką lingwistyczną” wcale nie oznacza jeszcze, że jest ona gramatyką naukową, lecz przeciwstawia ją jedynie gramatyce naturalnej. To samo dotyczy także tworzenia (pisanie) gramatyki lingwistycznej. Związana z tym praca lingwistyczna może, ale nie musi, mieć charakteru pracy naukowej. Jako pracę naukową można ją zakwalifikować tylko o tyle, o ile jej celem są poznawcze innowacje oraz o ile jest ona jednocześnie realizowana zgodnie z określonymi wymogami metodologicznymi.

Wreszcie trzeba odróżnić pojęcie lingwistycznej gramatyki od systemu pojęć oraz terminów, którymi się ona posługuje. System ten można naturalnie nazwać ogólnym modelem tej lub innej gramatyki lingwistycznej; można też różne systemy takich pojęć odpowiednio określić jako różne modele gramatyczne – tradycyjny, strukturalistyczny, dependencyjny czy generatywny. W żadnym jednak razie nie wolno mieszać tego rodzaju systemów czy modeli z ich konkretnymi wypełnieniami.

5.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że z punktu widzenia współczesnej lingwistyki, przedstawione przez F. Palmera (1974) poglądy różnych laików na gramatykę trzeba uznać

po prostu za błędne, jednakże nie można powiedzieć, że są one pozbawione jakichkolwiek lingwistycznych racji, że nie opierają się w ogóle na żadnych lingwistycznych podstawach. Jeśli przyjrzymy się im nieco dokładniej, to dostrzeżemy, że nie zostały one wyssane w całości z palca, lecz przynajmniej po części odzwierciedlają dawniejsze sposoby pojmowania gramatyki i interpretowania jej nazwy. Zarówno polski wyraz „gramatyka”, jak i jego współczesne innojęzyczne odpowiedniki mają za sobą niezwykle długą historię. W rezultacie wyrazy te są niejako obciążone między innymi różnymi znaczeniami nadanymi im w różnych okresach ich funkcjonowania. Każdy z nich jest „nosicielem” nie tylko związanych z nim współcześnie znaczeń, lecz także tych, które zostały mu nadane w czasach dawniejszych. Słowem: każdy z nich obciążony jest pewnym historycznym balastem znaczeniowym. Podejmując próbę wyjaśnienia interesujących nas tu kwestii, trzeba wziąć pod uwagę i ten fakt. Inaczej mówiąc, trzeba sobie w związku z tym najpierw uświadomić, skąd wziął się wyraz „gramatyka”, jakie było jego znaczenie pierwotne, a także, jak się to znaczenie z biegiem czasu zmieniało.

Korzenie wyrazu „gramatyka” tkwią w bardzo odległej przeszłości. Jego historia liczy już około dwu i pół tysiąca lat. Prototyp zarówno polskiego wyrazu „gramatyka”, jak i jego innojęzycznych odpowiedników został wytworzony w starożytnej Grecji w połowie ostatniego tysiąclecia przed narodzeniem Chrystusa. Pewną jego postać przejęli od Greków najpierw Rzymianie, a następnie przejęły go – głównie za pośrednictwem języka łacińskiego – też inne wspólnoty Europejczyków, w tym także Polacy. Starożytni Grecy ukonstytuowali też pierwotne pojęcie gramatyki. O ile jednak wyrazowa postać greckiego prototypu przetrwała w niemal wszystkich językach, które ją zapożyczyły, aż po nasze czasy w prawie nie zmienionej postaci, o tyle związane z nim pierwotnie znaczenie czy pojęcie uległo daleko idącym zmianom już w okresie starogreckim.

Pochodzenie zarówno polskiego wyrazu „gramatyka”, jak też jego innojęzycznych odpowiedników objaśnia się przeważnie w taki sposób, jakby zostały one wyprowadzone bezpośrednio ze starogreckiego wyrazu „gramma” (l. mn. „grammata”). Jednakże postępowanie to nie jest całkiem prawne, ponieważ ani polski wyraz „gramatyka”, ani niemiecki wyraz „Grammatik”, ani angielski wyraz „grammar” itd. nie został utworzony przez Polaków, Niemców czy Anglików. Wszystkie te i inne odpowiadające im wyrazy zostały przez Polaków, Niemców, Anglików itd. po prostu w całości „zapożyczone” z języka starogreckiego. Natomiast oryginalne dokonanie Polaków, Niemców czy Anglików polegało najpierw na tym tylko, że zapożyczony wyraz formalnie zaadaptowali do możliwości strukturalnych własnego języka, że go z nim zasymilowali. W rezultacie można powiedzieć, że tak polski wyraz „grammatyka”, jak i wszystkie jego innojęzyczne odpowiedniki są pewnymi kontynuatorami jednego i tego samego greckiego wyrazu, który został utworzony, jak już powiedzieliśmy, przez starożytnych Greków, tzn. w okresie, w którym Polaków ani wielu innych współczesnych wspólnot językowych w ich dzisiejszym rozumieniu w ogóle jeszcze nie było. Podkreślenie tego faktu jest ważne dlatego, że w języku polskim, podobnie jak też w innych tzw. nowożytnych językach, funkcjonują wyrazy, o któ-

rych można wprowadzić także powiedzieć, że są pochodzenia starogreckiego, ale w innym sensie. Są to bowiem wyrazy, które zostały utworzone co prawda również z materiału starogreckiego, ale nie przez starożytnych Greków, lecz przez przedstawicieli innych społeczeństw i w różnych okresach późniejszych od starogreckiego, niejednokrotnie w czasach najnowszych. Tylko pierwsze z nich, tzn. wyrazy utworzone przez samych Greków, są wyrazami, o których można powiedzieć, że zostały utworzone w sposób całkiem naturalny. Natomiast te drugie wypada uznać za wyrazy utworzone w sposób do pewnego stopnia sztuczny. Wśród tych ostatnich są też takie, których pierwotnymi twórcami są Polacy. Należą do nich między innymi takie wyrazy jak „fonem(a)”, „mor- fem(a)”. Autorem pierwszego był, jak wiadomo, J.N. Baudouin de Courtenay, a drugiego H. Ułaszyn. Starożytni Grecy nie znali ani tych wyrazów, ani związanych z nimi pojęć.

Czy wyraz „gramatyka” został zapożyczony do języka polskiego bezpośrednio z języka starogreckiego, czy raczej za pośrednictwem łaciny, lub może jeszcze inną drogą, nie wiadomo. Wiadomo natomiast, że od dawna ma on swoje odpowiedniki we wszystkich językach europejskich, a od pewnego czasu także w wielu językach pozaeuropejskich i że wszystkie te wyrazy są, jak już wspomnieliśmy, w tym samym sensie co polski wyraz „gramatyka” jedynie mniej lub bardziej zaadaptowanymi kontyuantami jednej i tej samej starogreckiej praformy. Wypada jednak dodać, że nie wszystkie zostały zapożyczone bezpośrednio z języka starogreckiego. Ale chociaż niektóre trzeba uznać za pożyczki wtórne, to prawdą pozostaje, że żaden z nich nie został utworzony samodzielnie.

Słowem: zarówno polski wyraz „gramatyka”, jak i wszystkie jego innojęzyczne (niemiecki, angielski, francuski itd.) odpowiedniki są jedynie swoistymi kopiami jednego i tego samego greckiego prawyrazu „grammatjke, -a”, który pierwotnie oznaczał tyle co „uporządkowany zbiór liter, abecadło; alfabet”. Dopiero o tym prawyrazie wolno powiedzieć, że został on utworzony na podstawie starogreckiego wyrazu „gramma, -ta” znaczącego pierwotnie tyle, co (odpowiednio) „litera, -y”. Dodać do tego trzeba, że wyraz „gramma” sam też był tworem wtórnym (derywatem). Jego korzenie tkwią mianowicie w jeszcze starszym wyrazie greckim „grafo”, który najpierw oznaczał mniej więcej tyle, co „robię rysy (rowki) w czymś”, następnie „rysuję” i wreszcie „piszę”. Co się tyczy wyrazu „gramma, -ta”, to trzeba zauważyć ponadto, że dał on początek nie tylko wyrazowi „grammatike, -a”, lecz jeszcze wielu innym. Między innymi Grecy utworzyli na jego podstawie również wyraz „grammatikos” (= umiejący czytać i pisać; nauczyciel czytania i pisania; uczonek) oraz „grammatistes” (= nauczyciel gramatyki o wyższych kwalifikacjach). Tego ostatniego wyrażenia używano w starożytnej Grecji także dla określenia ówczesnych pisarzy, którzy spełniali funkcję późniejszych sekretarzy. Jeszcze w okresie starożytnym została też utworzona specjalna nazwa dla nauczycieli gramatyki „grammato-didaskalos”. Starożytnego pochodzenia jest również wyrażenie „grammatike techne”, którym najpierw posługiwano się przede wszystkim w znaczeniu „sztuka czytania i pisania”, natomiast później także w znaczeniu „praktyczna wiedza językowa”.

Co się tyczy pierwotnego znaczenia greckiego wyrazu „grammatike, -a”, to powiedzieliśmy już, że uległo ono różnym zmianom jeszcze za czasów starożytnych.

Teraz trzeba do tego dodać, że ponadto jego znaczenie zostało pomnożone już w okresie starogreckim. Już wówczas zaczęto go bowiem używać dla określenia nie tylko (a) wiedzy i (b) sztuki gramatycznej, lecz także (c) nauczania zarówno wiedzy, jak i owej sztuki (umiejętności) „gramatycznej”, a niekiedy również jako (d) wyróżnika zarówno ówczesnych podręczników, jak też nauczycieli gramatyki. Wynika z tego, że pochodzenia starogreckiego jest nie tylko sam polski wyraz „gramatyka”, lecz także spora część jego różnych znaczeń. Ale podobnie jak dla określenia nauczycieli gramatyki, tak również dla określenia wiedzy gramatycznej, oraz jej nauczania wytworzono z czasem także specjalne wyrażenia. Otóż te ostatnie określano niekiedy z pomocą wyrażenia „*ee toon grammatoon mathesis*”. Natomiast sztukę oraz praktyczną wiedzę gramatyczną wyróżniano też z pomocą wspomnianego już wyrażenia „*grammatike techne*”.

Co się tyczy wspomnianych tu pierwotnych podręczników gramatyki, to pod względem formalnym wyglądały one oczywiście zupełnie inaczej aniżeli podręczniki współczesne. Natomiast gdy chodzi o ich treści, to można powiedzieć, że do dziś funkcjonujajeszce ich stosunkowo wierne odpowiedniki. Ich funkcjonalnymi kontynuantami są mianowicie nasze „elementarze”. W każdym razie treść owych pierwotnych gramatyk była zbliżona do treści współczesnych „elementarzy”. Zawierały one po prostu najistotniejsze informacje o „elementarnych” jednostkach (pierwiastkach) pisma i mowy, określanych jako „*grammata*” lub „*stoicheia*”.

W czasach późniejszych zaczęto w Grecji używać wyrazu „*grammata*”, tzn. formy mnogiej od „*gramma*”, również w znaczeniu 'teksty spisane; dzieła pisarskie; utwory literackie'. W konsekwencji zaczęto odnosić określenie „*grammatike techne*” także do znajomości tych ostatnich, przez co z czasem nabrało ono znaczenia „znajomość dzieł literackich, literatury”. Zdaniem J.N. Baudouina de Courtenay (1903), w tym właśnie znaczeniu wyrażenie to zostało pierwotnie przełożone na łacińskie „*ars grammatica*”. Natomiast wyraz „*gramma*” został skopiowany w obrębie łaciny jako „*lit(t)era*”. Toteż słusznie zauważył J. Baudouin de Courtenay, że wyraz łaciński „*lit(t)eratura*” ma jednakowy „początek znaczeniowo-językowy” co grecki wyraz „*grammatike, -ka*”, został on bowiem urobiony od wyrazu „*lit(t)era*”, który znaczył pierwotnie to samo co „*gramma*”, czyli określał bądź same „*lity*”, bądź „*pisanie liter*”. Dopiero później zaczęto wiązać wyraz „*lit(t)eratura*” z nauką czytania, a jeszcze później z wynikającą z tej nauki znajomością tekstów, przede wszystkim poetyckich, i wreszcie także ze znajomością języka, najpierw ze znajomością jego gramatyki.

W sumie można zatem powiedzieć, że łaciński wyraz „*lit(t)eratura*” jest po prostu kalką greckiego wyrazu „*grammatika*”. W każdym razie wygląda na to, że Rzymianie najpierw zapożyczyli ten ostatni i włączyli do własnego języka, a następnie dodatkowo skopiowali go. Według J.N. Baudouina de Courtenay, „*literatura*” i „*grammatica*” funkcjonowały przez pewien czas na gruncie języka łacińskiego jako synonimy. W niektórych kontekstach łacińskich znaczyły one w dodatku w pewnym okresie tyle samo, co zapożyczony przez Rzymian również od Greków wyraz „*filologia*”. Dopiero z biegiem czasu znaczenia tych wyrazów rozciły się całkowicie.

Co się tyczy wyrazu *grammatica*, to warto zauważyć, że w średniowieczu nabrał on pewnego dodatkowego znaczenia, którego jego starogrecki prawzór jeszcze nie

niał. W średniowieczu używano bowiem wyrazu *grammatica*, jak wiadomo, również dla określenia pierwszej klasy pierwszego etapu wyższego (uniwersyteckiego) kształcenia, czyli jako nazwy pierwszego elementu tzw. *trivium*, po którym następowało tzw. *quadrivium*. W rezultacie pewnego „przeniesienia” wyraz *grammatica* spełniał wówczas ponadto także funkcję określenia ’klasy’ w rozumieniu etapu kształcenia przewidzianego dla „przerobienia” głównie gramatyki. Znaczenie to można przyrównać do tego, jakiego jego różnojęzyczne odpowiedniki nabrały w rezultacie kojarzenia ich z książkami zawierającymi informacje (opisy) lub instrukcje gramatyczne.

Powiedzieliśmy już, że starożytni Grecy wytworzyli nie tylko sam prototyp naszego wyrazu „gramatyka”, czyli wyraz *grammatika*, lecz ponadto także wiele z wyróżnianych z jego pomocą pojęć. Można podejrzewać, że J.N. Baudouin de Courtenay miał te właśnie fakty na uwadze, gdy pisał, że: „nasza dzisiejsza gramatyka, stanowiąca część językoznawstwa, rozwinęła się drogą tradycji bezpośredniej z początków nauki pisania i czytania u Greków, od których nauka ta przeszła do Rzymian, a następnie, ulegając najrozmaitszym przeobrażeniom w ciągu Wieków Średnich i nowożytnych, doszła do naszych czasów.”

Od czasu, kiedy słowa te zostały napisane minie niebawem 100 lat, niemniej można je w całości odnieść również do naszej współczesnej rzeczywistości. Wprawdzie „gramatyka jako nauka i sztuka języka”, jak ją określił Baudouin de Courtenay, rozwijała się też w innych rejonach świata – w Chinach, Indiach, Izraelu, w krajach arabskich, przede wszystkim w Egipcie – przynajmniej częściowo niezależnie od myśli grecko-rzymskiej, jednakże żadna z tych innych „szkół gramatycznych” nie wywarła dotychczas większego wpływu na gramatologiczne myślenie europejskich specjalistów.

Dla uniknięcia nieporozumień należy jednak dodać, że chociaż nadal pozostają w mocy słowa J.N. Baudouina de Courtenay, iż „nasze dzisiejsze” językoznawcze (naukowe) poglądy na gramatykę kontynuują grecko-łacińską tradycję, to jednak współczesne poglądy naukowe już pod nie jednym względem bardzo się od tej tradycji oddaliły, zwłaszcza w okresie, po napisaniu przytoczonych tu słów J.N. Baudouina de Courtenay. Natomiast o wiele mniej oddaliły się od owych tradycyjnych poglądów „laickie” wyobrażenia w sprawie gramatyki. W ich obrębie pobrzmiewają wciąż jeszcze całkiem wyraźne echa tej tradycji. Przytoczone przez F. Palmera (1974) różne potoczne wyobrażenia na temat gramatyki są pod niejednym względem znacznie bliższe wyobrażeniom Greków i Rzymian, a w każdym razie średniowiecznych gramatyków łacińskich, aniżeli temu, co wynika ze współczesnej wiedzy lingwistycznej, zwłaszcza jej szczytowych pięter. Niektóre z tych potocznych wyobrażeń można uznać po prostu za archaiczne relikty grecko-łacińskiej optyki czy wizji gramatycznej. Wynika z tego, że mamy dziś do czynienia ze sporym dystansem z jednej strony między współczesnymi naukowymi, zwłaszcza przodującymi, wyobrażeniami na temat gramatyki a ich pierwotnymi prawzorami, a z drugiej strony także między pierwszymi a potocznymi wyobrażeniami na ten temat.

6.

Jak już wspomniałem, w miarę upływu czasu pojęcie gramatyki zaczęło ulegać już w

starożytnej Grecji coraz dalej idącym przeobrażeniom. Z jednej strony działa się tak pod wpływem myśli filologicznej, a z drugiej – może w jeszcze większym stopniu – w rezultacie dociekań filozoficznych. Następnie przetwarzali je ci, którzy przejęli od Greków pojęcie gramatyki jeszcze w okresie starożytnym, najpierw oczywiście Rzymianie. Oni też bez wątplenia najbardziej rozwinęli wiedzę gramatyczną. Wprawdzie również Rzymianie zrazu ograniczyli się jedynie do przyswajania sobie gramatyki języka greckiego w trakcie jego uczenia się, jednakże stosunkowo prędko zajęli się też jej adaptowaniem do własnego języka, tzn. do łaciny. Można wobec tego powiedzieć, że „rozwinęli” grecką gramatykę „na miarę” struktury swego języka i swych potrzeb w zakresie „sztuki” mówienia i pisania.

Natomiast na kontynencie europejskim zadawano się przez o wiele dłuższy czas, jak to określił J.N. Baudouin de Courtenay, zwykłym powtarzaniem i przeżywaniem tego, co wypracowali gramatycy greccy i łacińscy. A działa się tak, jak można sądzić, przede wszystkim dlatego, że przez wiele setek lat tzw. klasyczne języki, czyli przede wszystkim greka i łacina, uchodziły tu, podobnie jak język hebrajski, za języki po prostu „święte”, natomiast pozostałe języki, czyli języki rodzime poszczególnych ludów (*lingvae vulgares*) traktowano jako godne jedynie pogardy. Uznawano je po prostu za języki niższego rodzaju, za chaotyczne i nie posiadające w gruncie rzeczy żadnej gramatyki i dlatego nie zasługujące na „gramatyczne” zainteresowania. Do końca poglądy te nie zostały przewyciężone po dzień dzisiejszy. Wciąż jeszcze dają o sobie znać zarówno tendencje mające na celu wywyższenie jednych języków (lektów) ponad inne i jednoczesnego (przynajmniej komunikacyjnego) podporządkowania nosicieli tych drugich nosicielom pierwszych, jak również tendencje zmierzające do wyzwolenia się spod tej czy innej, wcześniej czy później narzuconej zależności językowej. Oba te rodzaje tendencji występują także w obrębie Polski. W każdym razie również polska opinia językowa nie jest wolna od, że tak powiem, „wyższościowych” przekonań językowych. Jednocześnie Polacy niejednokrotnie cierpieli już z powodu językowego wywyższania się innych.

Jako pierwsi na kontynencie europejskim z jarzma łacińskiej zależności językowej i mentalnej wyzwolili się bodaj Francuzi. Oni też jako pierwsi po „łacinnikach” przyczynili się w poważny sposób do dalszego rozwoju myśli gramatycznej. Już w ciągu XVII wieku zdołali wytworzyć pewien stosunkowo oryginalny typ (model) gramatyki filozoficznej, nazwany przez nich „gramatyką ogólną albo rozumowaną”. Prawozorem tego nurtu gramatyki, albo dokładniej: gramatykografii, stała się wydana w 1660 roku przez Arnaulda i Lancelota „Grammaire generale de Port-Royal”. W późniejszym okresie na czoło rozwoju myśli gramatycznej wysunęli się Niemcy. Przede wszystkim ich zasługą jest zapoczątkowanie procesu tworzenia prawdziwie naukowych podstaw zarówno dla tzw. gramatyki opisowej, jak i dla tzw. gramatyki historycznej. W odniesieniu do pierwszej z nich, o czym nie zawsze się pamięta, jako pierwszy w sposób szczególny zasłużył się G.W. Leibnitz (1646–1716). „On to, jak słusznie napisał J.N. Baudouin de Courtenay (1903: 611), pierwszy zerwał z przesądem, że język hebrajski jest językiem pierwotnym, i stanął, w stosunku do badań językowych, na stanowisku prawdziwie naukowym. Wypowiedział on zdanie, że „badanie języków powinno się opierać na zasadach nauk ścisłych”. Uważał za przewrotne

zaczynanie badań od tego, co nieznanne i niedostępne, tj. od języków starożytnych, zamiast zwrócenia się przede wszystkim do języków nowożytnych, dostępnych bezpośrednio obserwacji. Tym zdaniem Leibnitz wyprzedził nie tylko wszystkich współczesnych mu uczonych, ale także wielu mędrców dzisiejszych, którym za nic się w głowach nie mieści, jak to można dawać pierwszeństwo jakimś gwarom żyjącym przed tak czcigodną starzyzną, jak języki grecki i łaciński”.

Od zakończenia drugiej wojny światowej przodują zarówno w rozwoju myśli gramatycznej, jak i językoznawczej w ogóle gramatycy anglojęzyczni, przede wszystkim amerykańscy. Europa – głównie zachodnia – została po II wojnie światowej intelektualnie po prostu zdominowana, a po części zgoła skolonizowana przez Amerykanów. Dopiero w ostatnich latach Europejczycy zachodni zaczynają powoli i na tym polu odzyskiwać swą niezależność. Natomiast zupełnie inaczej sprawa ta przedstawia się u nas. Mówiąc krótko, wyzwalamy się spod jednej zależności jakby poprzez poddawanie się innej. W każdym razie dopiero otwieramy okres „powtarzania” i „przeżywania” koncepcji „zachodnich”. Szkoda, że nie potrafimy pewnych okresów rozwojowych po prostu przeskoczyć.

Powiedzieliśmy już, że przodujące współczesne naukowe wyobrażenia o gramatyce różnią się pod wieloma względami nie tylko od pierwotnych greckich i łacińskich, lecz także od tych, jakie dominowały na początku ery nowożytnej, jeszcze bardziej zmieniły się w międzyczasie sposoby badawczego podchodzenia zarówno do gramatyki, jak i do języka w ogóle. Największe zmiany w tym zakresie dokonały się w ciągu ostatnich stu lat. Jednym z głównych prekursorów tych zmian był cytowany tu już kilkakrotnie J.N. Baudouin de Courtenay. To on właśnie niestrudzenie nakłaniał do tego, by zacząć zapatrywać się „na zjawiska językowe ze stanowiska przyrodniczego i psychologiczno-objektywnego”. Nie ulega żadnej wątpliwości, że J.N. Baudouin de Courtenay zdołał się wznieść „na ówczesnie najwyższy szczebel umysłowości w tej sferze myślenia”.

Głównie dzięki jego dokonaniom możemy powiedzieć, że również Polacy przyczynili się w istotny sposób do rozwoju współczesnej ogólnej myśli gramatycznej i językoznawczej. Już z tego chociażby względu należy do jego tekstów wciąż od nowa zaglądać i skrzętnie wydobywać z nich to wszystko, co można uznać za oryginalne dokonanie umysłu J.N. Baudouina de Courtenay, albowiem wciąż jeszcze nie zostały one ani dostatecznie upowszechnione, ani właściwie docenione – nawet przez jego rodaków. Jest rzeczą wręcz zdumiewającą jak często jako oryginalne źródło różnych myśli lingwistycznych cytuje się u nas prace obcych autorów, głównie oczywiście zachodnich, chociaż myśli te znacznie wcześniej i niejednokrotnie precyzyjniej, wyraził J.N. Baudouin de Courtenay.

Ignorowane są jednak u nas nie tylko prace J.N. Baudouina de Courtenay, lecz także teksty późniejszych polskich językoznawców, w tym również całkiem współczesnych. Nadal wolimy cytować i naśladować obcych autorów, natomiast rodzimą twórczość jakby najchętniej pomijamy milczeniem, a bywa, że się z nią w ogóle nie zapoznajemy. Obyczaj ten upowszechnił się zwłaszcza w środowiskach neofilologicznych – angielski respektują prawie wyłącznie literaturę angielskojęzyczną, germa-

niści niemieckojęzyczną itd. Czas już najwyższy, by zdać sobie sprawę, iż postępowanie to nacechowane jest również pewnego rodzaju zniewoleniem intelektualnym.

Inna natomiast sprawa, że nie tylko u nas, lecz także gdzie indziej wielu gramatyków w ogóle ignoruje wszelkie innowacje zarówno ogólnolingwistyczne, jak też gramatykologiczne i nadal tkwi, jak to określił J.N. Baudouin de Courtenay, „w więzach filologu i erudycji, tj. pobożnego powtarzania i przeżuwania zastarzałych formułek”. Tyle tylko, że czasem nie są to już wyłącznie formułki greckie czy łacińskie, lecz zaczerpnięte od późniejszych autorów, niekiedy już nawet z „Kursu” F. de Saussure’a. Niestety, większość nie zdołała dotychczas przyswoić sobie głównej idei J.N. Baudouina de Courtenay, by „zapatrywać się” nie tylko na zagadnienia gramatyczne, lecz językowe w ogóle w sposób twórczy, by języka nie traktować jako czegoś statycznego (skamieniałego), by podchodzić do niego jako do tworu dynamicznego i nieustannie rozwijającego się, by wiedzy uzyskanej o nim od poprzedników nie petryfikować, by jej nie uświęcać, lecz ją twórczo rozwijać.

Na razie wciąż jeszcze dominują – przynajmniej u nas – raczej konserwatywne nastawienia zarówno w stosunku do samego języka, jak i do wiedzy o nim. Jeśli więc stwierdziliśmy nieco wcześniej, że współczesne wyobrażenia o języku i gramatyce daleko odbiegły od dawniejszych, to należy to rozumieć w sposób względny. W żadnym razie nie jest tak, że wszystkie poglądy uchodzące współcześnie za naukowe reprezentują, jakby to powiedział, J.N. Baudouin de Courtenay, „najwyższy szczebel umysłowości w tej sferze myślenia”. Za „naukowe” uchodzą nadal też takie, które w gruncie rzeczy już przestały odpowiadać standardom przodującej myśli gramatologicznej. Inaczej mówiąc – również w obrębie tego, co się za liczą do nauki o gramatyce, mamy do czynienia z całkiem anachronicznymi koncepcjami i poglądami. Także w tym sensie myślenie o gramatyce jest obciążone tradycją.

7.

Pierwotnie gramatyka zrodzona została niewątpliwie z potrzeb całkiem praktycznych, a nie z czysto poznawczych. W szczególności jest ona owocem potrzeb praktycznych, które pojawiły się w rezultacie „wymyślenia” pisma. Potrzeby te rozrosły się następnie wraz z pojawieniem się konieczności przyswajania sobie pisma, nabywania umiejętności posługiwania się nim. W jakiejś mierze trzeba pierwotną gramatykę uznać też za owoc wysiłków zmierzających do udoskonalenia pisma, a także jego adaptowania do coraz to nowych języków. W każdym razie początek wszelkich opisów gramatycznych – zarówno greckich, jak i chińskich, indyjskich czy egipskich – związany jest z pismem, a nie z mową. Przede wszystkim zajmowanie się pismem, a nie mową, spełniało też w pierwszym okresie funkcję motoru napędzającego rozwój gramatyki lingwistycznej. Intensyfikacja zainteresowań gramatyką następowała zrazu w miarę, jak wzrastała potrzeba nauczania umiejętności posługiwania się pismem, jak zwiększała się konieczność upowszechniania sztuki czytania i pisania. Słowem: to nie mowa, lecz pismo stanowiło pierwotny przedmiot gramatyki i zarazem główny powód jej rozwijania.

Sfery mownej gramatyka dotykała w pierwszym okresie jej uprawiania co najwyżej pośrednio. Z czasem zaczęto wprawdzie coraz wyraźniej dostrzegać też jakby

ukryte pod powłoką pisma fakty mowne, a następnie także czysto językowe. Jednakże nikomu nie udało się w czasach dawniejszych całkowicie wyeliminować pośrednictwa pisma z analizy języka. Aż po czasy najnowsze analizowano i opisywano język (języki) przeważnie poprzez pryzmat pisma, ale najczęściej nie zdając sobie z tego sprawy. Główną bazę materiałową wszelkich opisów gramatycznych stanowiły, a często stanowią nadal, po prostu teksty pisane. Jeśli udawało się „pierwotnym” gramatykom przebić ich skorupę i dotrzeć do języka jako „narzędzia” czy „organu” umożliwiającego tworzenie wypowiedzi mownych i jeśli w ogóle próbowali ten ostatni rekonstruować, to tylko za pośrednictwem czy na podstawie już wcześniej ukonstytuowanej gramatyki tekstów pisanych. Inaczej mówiąc, jeśli w ogóle, to na język „zapatrywano się” dawniej z reguły poprzez pryzmat gramatyki zrodzonej z potrzeb związanych z pismem i rozwijanej dla ich zaspokojenia. Dopiero w czasach najnowszych podjęte zostały poważniejsze próby zmiany tego stanu rzeczy, tzn. próby uwolnienia się od gramatyki tekstów pisanych i/ lub języka pisania, albo dokładniej: języka służącego pisaniu, a następnie także próby bezpośredniego wytworzenia gramatyki tekstów mówionych oraz wreszcie języka mowy (por. w tej sprawie np. R. Rath 1989 oraz R. Baum 1989).

Niejednokrotnie i dziś jeszcze ten „piśmienny” grzech pierworodny gramatyki zaciemnia myśl językoznawczą, i to nie tylko ową laicką, lecz w dużej mierze wciąż także specjalistyczną. „Grzech” ten polega na tym głównie, że gramatyka, a w ślad za nią także myśl językoznawcza w ogóle, oparta została pierwotnie na piśmie, a nie bezpośrednio na mowie (wewnętrznej), że gramatyka tej ostatniej sfery uprawiana jest w zależności od gramatyki sfery pierwszej. Jako taka jest „gramatyka mowy” nie tylko tworem wtórnym, lecz tworem zależnym. Przez tysiąclecia była ona w najlepszym razie rezultatem pewnego, mniejszego lub większego przetworzenia owej pierwotnie „piśmiennej” gramatyki. Proces przesuwania pojęcia gramatyki z pisma na mowę i odpowiedniego przekształcania jej treści nie został po dzień dzisiejszy zakończony. Inaczej mówiąc, skutki owego pierworodnego obciążenia gramatyki lingwistycznej i dziś nie są jeszcze przewyżczone do końca. Nawet tak oczywistą, zdawałoby się, sprawę, jak konieczność pojęciowego rozdzielenia litery i głoski (dźwięku) udało się zrozumieć szerszemu ogółowi językoznawców dopiero w ciągu XIX wieku. Jakob Grimm rozszerzając drugie wydanie (1922) pierwszego tomu swej gramatyki języków germańskich (opublikowanej w latach 1819–1837 w 4 tomach pt. „Deutsche Grammatik”) o część poświęconą omówieniu historii dźwięków tych języków zatytułował tę część jako „Naukę o literach”, i w ten sposób pozostał jeszcze w całkowitej zgodzie z grecką tradycją zapoczątkowaną przez Dionyziosa Traka (170–90 przed Chr.). Dopiero w następnym wydaniu J. Grimm tytuł ten zmienił, zapewne pod wpływem rodzącej się wówczas fonetyki. Natomiast dziś różnica między dźwiękiem i literą uchodzi w świecie lingwistów za sprawę całkiem oczywistą. Ale w wypowiedziach laików, nawet skądinąd wykształconych, można wciąż jeszcze spotkać się z uwagami w rodzaju „X prowadzący audycje radiowe źle wymawia litery dz”, albo „X w ogóle nie wymawia litery b”, chociaż zdawałoby się, że dziś już nie tylko każdy językoznawca, lecz także każdy choćby tylko „średnio” wykształcony człowiek powinien wiedzieć, że litery można co najwyżej zapisywać, natomiast wymawiać można jedynie dźwięki (głoski).

8.

Powiedzieliśmy, że najpierw i przede wszystkim tworzono oraz rozwijano gramatykę w związku z praktyczną dydaktyką pisma, głównie dla usprawnienia nauki czytania i pisania. Jednakże stosunkowo wcześniej zaczęto się zajmować gramatyką także dla zaspokojenia czysto poznawczych potrzeb albo inaczej mówiąc: dla zaspokojenia zwykłej ciekawości. Do pewnego stopnia zaczęło się tak dziać już z chwilą, kiedy zajęli się nią starożytni filologowie. Co prawda, również filologowie zajmowali się nią ze względów praktycznych, były to jednak względy zgoła inne, aniżeli te, z uwagi na które zajmowali się nią pierwotni gramatyści. Filologowie musieli się wprawdzie zajmować także samymi literami oraz ich ciągami, niejednokrotnie musieli bowiem najpierw zrekonstruować zniszczenie już zapisy tekstów, które ich interesowały. Ale w gruncie rzeczy zajmowali się zarówno samym pismem (gramatami), jak i gramatyką po to, by w rezultacie móc teksty te możliwie „wiernie” (adekwatnie) zinterpretować. W najlepszym razie można wobec tego powiedzieć, że filologowie zajmowali się gramatyką z uwagi na cele praktyczno-poznawcze. W żadnym jednak razie gramatyka nie stanowiła samoistnego celu ich pracy, lecz co najwyżej jej pewien cel pośredni. Jeśli ją rozwijali, to przede wszystkim dlatego, żeby ją udoskonalić jako narzędzie mające im pomóc osiągnąć ostateczny cel ich pracy.

Cele czysto poznawcze zaczęły się wysuwać na plan pierwszy dopiero z chwilą, gdy rozważaniami gramatycznymi zajęli się filozofowie. Na niezwykle wysoki poziom wznosił „gramatykę filozoficzną” już Platon, a następnie na jeszcze wyższy poziom podniósł ją Arystoteles. To oni stworzyli podstawy gramatyki „refleksyjnej”, tzn. w jakiejś mierze teoretycznej, usiłującej nie tylko instruować, jak należy się posługiwać tymi czy innymi elementami języka, lecz także wytłumaczyć (wyjaśnić) i zarazem pomóc zrozumieć przedstawiane zjawiska językowe, ich istotę. Ale nie tu miejsce na dokładne omówienie gramatyczno-lingwistycznych dokonań Platona i Arystotelesa.

Natomiast trzeba w kontekście niniejszych rozważań zwrócić uwagę na następujący fakt, który na razie przeważnie umyka uwadze badaczy. Otóż wydaje się, że już w starożytności wyodrębniły się dwa dość różne tory zajmowania się gramatyką, czy jakbyśmy to dzisiaj powiedzieli – tworzenia gramatyki lingwistycznej. Pierwszy i zarazem starszy z nich, to tor gramatyki lingwistycznej rozwijanej z uwagi na potrzeby praktyczne, drugi natomiast to tor gramatyki rozwijanej „napędem” filozoficznym (spekulatywnym). Ponieważ tory te po dzień dzisiejszy będą rozdzielnie, więc można powiedzieć, że i pod tym względem „nasza dzisiejsza” gramatyka lingwistyczna kontynuuje starogrecką tradycję. Wprawdzie niekiedy oba te tory uprawiania gramatyki lingwistycznej zbliżały się do siebie, a bywało nawet, że się krzyżowały, jednakże nigdy dotąd nie zlały się one ze sobą całkowicie. Natomiast dość często operujący wzdłuż tych torów gramatyści wchodzili ze sobą w konflikty. Zwłaszcza w ostatnim okresie dochodzi między nimi do całkiem wyraźnych kolizji. Do tej sprawy jeszcze powrócimy. Na razie zauważmy jedynie, że twierdzenie, iż nasza dzisiejsza gramatyka lingwistyczna tkwi swymi korzeniami w starożytnej Grecji, trzeba odnieść w równej mierze do gramatyki uchodzącej za naukową, co i do tzw. gramatyki

praktycznej. Oba sposoby uprawiania gramatyki lingwistycznej zostały zapoczątkowane już w starożytnej Grecji. Z naszego punktu widzenia ważny jest jednak nie tylko fakt, że obydwa kierunki rozwoju gramatyki zapoczątkowano już w starożytności, lecz także to, iż w czasach najnowszych uprawiane są one może jeszcze bardziej oddzielnie, niż miało to miejsce wówczas. Można by również w odniesieniu do tego faktu mówić o pewnym rozwoju myślenia gramatycznego, gdyby nie to, że – jak za chwilę pokażę – trzeba ten akurat „rozwój” potraktować raczej jako regres.

Stosunkowo samodzielnym tworem czasów nowożytnych jest przede wszystkim retrospektywne myślenie o gramatyce naturalnej, a zwłaszcza metodologiczne ugruntowanie tego myślenia. W rezultacie tego myślenia powstała tzw. (lingwistyczna) gramatyka historyczna (diachroniczna). W jakimś stopniu jest jednak ona również owocem pewnej zmiany filozoficznej postawy wobec gramatyki w ogóle czy pewnego poszerzenia perspektywy badawczej gramatyki filozoficznej. W każdym razie gramatyka historyczna nie ma nic wspólnego z celami gramatyki praktycznej. Z tą ostatnią jest natomiast dość ściśle związana tzw. gramatyka normatywna. Wyraźne wyodrębnienie tej ostatniej wolno również uznać za stosunkowo samodzielne dokonanie wczesnego okresu nowożytnego. Z dzisiejszego punktu widzenia można ją potraktować jako pewną subkategorię gramatyki praktycznej.

Jeśli gramatyka już w czasach starożytnych – zarówno w świecie greckim, jak i rzymskim – spełniała nie tylko funkcje dydaktyczne, lecz także normatywne, to realizowała je wówczas raczej łącznie aniżeli oddzielnie. Jeszcze mniej oddzielano te funkcje od siebie w okresie średniowiecza. A nie czyniono tego, ponieważ nie było wówczas takiej potrzeby. Potrzeba taka pojawiła się dopiero wtedy, gdy zaczęto odchodzić od łaciny i podejmować próby „ugramatycznienia” czy zgoła „ucywilizowania” owych „ludowych” (nowożytnych) języków europejskich, a później także pozaeuropejskich. Proces ten wywołał niemal we wszystkich krajach europejskich gwałtowny wzrost zapotrzebowania na gramatykę wyraźnie normatywną. Warto przy tym podkreślić, że również lingwistyczna gramatyka normatywna uwzględniała pierwotnie przede wszystkim potrzeby „pisarskie”, a nie „mówcze”. Mówienie traktowano po prostu jako coś naturalnego, natomiast pisanie jako coś, co trzeba „kultywować” i regulować.

9.

Sumując poczynione dotąd uwagi możemy powiedzieć, że już starożytni Grecy posługiwali się wyrazem „gramatyka”, dokładniej: prototypem polskiego wyrazu „gramatyka”, w sposób bardzo wieloznaczny. Określali nim między innymi:

- a) zestawienia (listy, zbiory) pewnych elementów gramatycznych – najpierw liter, następnie także określonych pierwiastków morfologicznych, wreszcie również (uporządkowane) paradygmaty tych ostatnich;
- b) opisy różnych elementów gramatycznych i/ lub ich zestawów, zbiorów czy paradygmatów – najpierw głównie liter, następnie także różnych utrwalonych z ich pomocą elementów wyrażeniowych (tekstowych), w tym przede wszystkim funkcyjnych pierwiastków językowych, wreszcie również opisy ich łączenia (składni) w większe całości;

- c) wiedzę (posiadaną przez jakiś podmiot) o różnych elementach gramatycznych oraz ich funkcjach zarówno formalnych (morfo-syntaktycznych), jak też znaczeniowych;
- d) umiejętność lub zgoła sztukę posługiwania się różnymi elementami gramatyki; niekiedy także osobę posiadającą tę umiejętność;
- e) umiejętność (sztukę) przekazywania zarówno wiedzy, jak i sprawności gramatycznej; niekiedy także osobę posiadającą tę umiejętność (= nauczyciela gramatyki);
- f) „książkę” – najpierw przedstawiającą zbiory elementów wymienionych w (a), a później także książkę zawierającą opisy scharakteryzowane w (b).

W średniowieczu, jak już wspomnieliśmy, posługiwano się ponadto wyrazem „gramatyka” w znaczeniu „pierwsza klasa trivium”. Co się tyczy wiedzy o elementach gramatycznych, to nie ulega wątpliwości, że zrazu gromadzono ją i przekazywano (upowszechniano) w wyraźnym powiązaniu z umiejętnością czy sztuką, wymienioną w punkcie (d). Jeśli zajmowano się gramatyką, to przede wszystkim po to, aby umożliwić i/ lub ułatwić przyswojenie sobie umiejętności gramatycznych, a także, aby już nabyte umiejętności usprawnić, rozwinąć. Najpierw chodziło przy tym o umiejętność posługiwania się literami (pismem), później także innymi elementami gramatycznymi, następnie również całymi już wytworzonymi (napisanymi) zdaniem i wreszcie też regułami (i sposobami) tworzenia (formowania) zdań. Mową, jej przyswajaniem i/ lub usprawnianiem umiejętności posługiwania się nią, a także tworzeniem tekstów mownych (mów, przemówień), jeśli w ogóle, to dawniej zajmowała się nie gramatyka, lecz co najwyżej retoryka. Przeważnie jednak zjawiska mowne traktowano, jak już wspomnieliśmy, jako coś oczywistego, tzn. jako zjawiska, którymi nie trzeba się specjalnie zajmować. Jeśli się nimi zajmowano, to tylko wtedy, gdy dochodziło w ich obrębie do zaburzeń i/ lub zakłóceń.

Wyraz „gramatyka” był jednak nie tylko w tym sensie wieloznaczny, że od dawien dawna stosowano go jako określenie raz tego a raz innego czy raz jednego tylko a raz kilku naraz spośród wymienionych dopiero co desygnatów. W gruncie rzeczy jest on więc od dawna wyrazem wielo-wieloznacznym, tzn. wyrazem wieloznacznym jakby jednocześnie na kilku różnych poziomach czy pod różnymi względami. Jego pierwsza „wieloznaczność” polega na tym, że wszystkie wymienione znaczenia odnoszą się zarówno do gramatyki praktycznej, jak i do gramatyki filozoficznej, zarówno do gramatyki pragnącej służyć praktyce dydaktycznej, jak i do gramatyki o cechach normatywnych.

O ile pierwszy rodzaj wieloznaczności wyrazu „gramatyka” jest w rozważaniach na jego temat z reguły zauważany, o tyle drugi dotychczas raczej nie był w nich brany pod uwagę, zapewne dlatego, że wyróżnionych typów gramatyki zwykle nie oddzielano od siebie w sposób konsekwentny. A działo się i nadal dzieje tak z tego przede wszystkim powodu, że się je przeważnie określa jednym i tym samym wyrazem „gramatyka”. Inaczej mówiąc, główny powód mieszania ze sobą owych różnych typów gramatyki tkwi w tym fakcie, że wyraz „gramatyka” jest wyrazem wieloznacznym nie tylko wtedy, gdy występuje jako wyraz powszechny, lecz także wtedy, gdy używany jest jako termin specjalistyczny, z czego wynika jednocześnie, że tę ostatnią funkcję

spełnia on w gruncie rzeczy tylko pozornie – zarówno w obrębie lingwistyki, jak i w obrębie takich dziedzin, jak glottodydaktyka czy translatoryka. We wszystkich tych dziedzinach nadal jest tak, że raz odróżnia się gramatykę naturalną od lingwistycznej, a także różne typy tej ostatniej, a raz się je ze sobą miesza.

10.

Obecnie tradycję gramatyki filozoficznej kontynuuje tzw. gramatyka naukowa (akademicka). Specyficzną cechą nowożytnej gramatyki naukowej jest to, że – w przeciwieństwie do starożytnej gramatyki filozoficznej – dystansuje się ona w sposób wyraźny względem gramatyki praktycznej, zarówno dydaktycznej (szkolnej), jak i normatywnej (preskryptywnej). Jednocześnie nowożytna gramatyka naukowa zdystansowała się w pierwszym okresie swego istnienia względem wszelkiej gramatyki o charakterze opisowym: stało się tak, ponieważ zrazu gramatykę praktyczną po prostu utożsamiano z gramatyką opisową i odwrotnie.

Jako pierwsza ukonstytuowała się i zdobyła status pewnej względnie samodzielnej dziedziny nowożytnej nauki gramatyka historyczna. Pomimo krytyki Leibniza, zwracającego wyraźnie uwagę na paradoksalność tego faktu, zręby gramatyki naukowej zaczęto budować w czasach nowożytnych od zajęcia się rekonstrukcją tego, co najmniej znane, a nie tego, co jest przynajmniej w jakimś stopniu dostępne bezpośredniej obserwacji, czyli od rekonstrukcji języków współczesnych. Tylko nieliczni badacze zdołali w ciągu XIX wieku zrozumieć, że postępując w ten sposób sprzeniewierali się podstawowym pryncypiom (logice) poznania naukowego. Do tych nielicznych, którzy stosunkowo wcześniej zrozumieli, że chcąc całą gramatykę lingwistyczną przekształcić w naukę możliwie ścisłą, tzn. w naukę zgodną z modelem nauk przyrodniczych, trzeba najpierw jak najmocniej ufundować metodologicznie gramatykę deskryptywną, należał, jak już wspominałem, J.N. Baudouin de Courtenay.

Jednakże główny nurt zapatrywania się na gramatykę pozostał do końca XIX w. pod wpływem tendencji historycznych (filologicznych). Zasługą gramatyki historycznej jest przede wszystkim uwolnienie od mitów europejskiego myślenia o pochodzeniu różnych języków, a w konsekwencji także myślenia o pochodzeniu różnych społeczeństw (narodów). Słowem: Jej zasługą jest pewna racjonalizacja tego myślenia. Natomiast co się tyczy jej aparatu analitycznego, to gramatyka historyczna posługiwała się nadal kategoriami całkiem tradycyjnymi i nie wywołała w myśleniu o gramatyce żadnej istotnej zmiany, nie wniosła niczego oryginalnego do gramatologicznego aparatu pojęciowego, nie zrewolucjonizowała tradycyjnego sposobu wyobrażania sobie tego, czym gramatyka jest.

W ciągu XIX w. główny punkt ciężkości naukowych zainteresowań gramatycznych spoczywał na kwestiach związanych z historią języków, z ich przeszłością. Ale przeszłość tę rekonstruowano za pomocą aparatu pojęciowego gramatyki tradycyjnej, w odniesieniu do którego zakładano po prostu, że jest on dostatecznie uzasadniony, że nie wymaga żadnej specjalnej dyskusji. Natomiast gramatyce praktycznej, utożsamianej wówczas z wszelką gramatyką przedstawiającą współczesne stany jakiegokolwiek języka, czyli z wszelką gramatyką deskryptywną (synchroniczną), na ogół od-

mawiano w tym okresie, i to w sposób całkiem programowy, w ogóle prawa do nazywania się nauką. Wprawdzie podejmowano już wcześniej tego rodzaju próby (np. przez K.F. Beckera), ale poważniejsze rezultaty przyniosły dopiero wysiłki podjęte pod koniec XIX w., między innymi przez J.N. Baudouina de Courtenay, zmierzające do wykazania, iż naukowe uprawianie tzw. gramatyki opisowej jest nie tylko możliwe, lecz zgoła konieczne, jeśli pragnie się gramatykę historyczną uprawiać w sposób naprawdę naukowy. Ale i te wysiłki zaczęły owocować obficie dopiero po zakończeniu pierwszej wojny światowej.

Z naszego punktu widzenia na specjalną uwagę zasługuje fakt, że konstytuując jej naukowe podstawy i starając się wykazać możliwość jej naukowego uprawiania, pionierzy naukowej gramatyki opisowej pozostawali zrazu przynajmniej o tyle w „metodologicznej” zgodzie z przedstawicielami gramatyki historycznej, że również wyraźnie dystansowali się względem wszelkich ambicji gramatyki praktycznej. Inaczej mówiąc, podobnie jak gramatyka historyczna, tak też rodząca się wówczas naukowa gramatyka opisowa (deskryptywną) starała się uzyskać prawo do miana nauki przede wszystkim poprzez zdecydowane ustawienie się w opozycji do gramatyki praktycznej. W późniejszych latach dystansowanie się „naukowej” gramatyki opisowej (synchronicznej) względem gramatyki praktycznej nabrało, podobnie jak w przypadku gramatyki historycznej, charakteru zgoła programowego (por. np. poglądy L. Bloomfielda). Prymarnym powodem tego dystansowania się względem potrzeb praktycznych było bez wątpienia bardzo wówczas rozpowszechnione, ale całkiem błędne, „filozoficzne” przekonanie, że naukę i praktykę trzeba traktować jako światy przeciwstawne, że atrybuty nauki i praktyki wzajemnie się wykluczają, że (prawdziwa) nauka powinna „służyć” jedynie zaspakajaniu „czystej” ciekawości, natomiast w żadnym razie nie powinna wiązać się ze spełnianiem jakichkolwiek celów praktycznie użytecznych. Przekonania te nadal są bardzo mocno zakorzenione. Także ich tradycja sięga czasów starogreckich. I dziś jeszcze pokutują one w niejednym umyśle, zwłaszcza filologicznym.

W każdym razie gramatyka praktyczna uprawiana była w ciągu XIX w. niezależnie od gramatyki naukowej. Natomiast gramatykę naukową uprawiano w tym czasie w wyraźnej opozycji do gramatyki praktycznej. Ale jest swoistym paradoksem, że bodaj najmocniej odcięła się zarówno od gramatyki szkolnej, jak i normatywnej rodząca się wówczas naukowa gramatyka deskryptywna, choć jednocześnie można domniemywać, że postąpiła tak dlatego akurat, żeby nie dawać dodatkowych powodów do kwestionowania jej naukowości. W każdym razie gramatyka praktyczna żyła po prostu nadal swoim starym życiem i przeważnie dalej po prostu powieliała klasyczne wzorce. Jeśli w ogóle, to o jakimś rozwoju gramatyki praktycznej w ciągu XIX w., a w dużej mierze także w ciągu pierwszej połowy XX w., można mówić w zasadzie tylko w tym sensie, że owe wzorce klasycznej gramatyki praktycznej przenoszono na coraz to nowe języki „ludowe”, w tym także na różne dialekty, jeszcze gramatycznie nie „opisane” i/ lub nie „unormowane”.

Wraz z ukonstytuowaniem się zarówno naukowej gramatyki historycznej, jak i naukowej gramatyki opisowej, nastąpiło dalsze uwieloznaczenie wyrazu „grama-

tyka”, bowiem w każdym z tych przypadków dokonało się swego rodzaju typologiczne podzielenie z jednej strony dotychczas jednolitej gramatyki „filozoficznej” a z drugiej strony gramatyki synchronicznej (opisowej). Tradycje tej pierwszej kontynuuje odtąd nie tylko naukowa gramatyka historyczna, lecz także naukowa gramatyka opisowa, przynajmniej o tyle, o ile obie stanęły w opozycji do gramatyki praktycznej. Z kolei gramatyka synchroniczna (opisowa) podzieliła się wówczas na taką, która nadal pragnie służyć celom praktycznym, oraz taką, która chce odtąd spełniać przede wszystkim cele naukowe. Dalsze typologiczne zróżnicowanie gramatyki dokonało się wraz z wyodrębnieniem się różnych podtypów naukowej gramatyki opisowej, najpierw w postaci gramatyki strukturalnej, a następnie także funkcjonalnej, dependencyjnej i wreszcie generatywnej. Spowodowało to jednocześnie dalsze zwiększenie wieloznaczności wyrazu „gramatyka”. Podobne efekty wywoływało też stopniowe rozszerzenie badawczo-poznawczej perspektywy gramatyki naukowej z wyrazu na zdanie, ze zdania na tekst, z tekstu na dyskurs i wreszcie na różne konteksty i konsytuacje.

W sposób radykalny udało się przełamać ramy tradycyjnego myślenia o gramatyce dopiero N. Chomsky’emu. Wszystkie wcześniejsze „nowe” modele gramatyki pozostawały, wbrew pozorom, w gruncie rzeczy nadal w obrębie klasycznego sposobu wyobrażania sobie gramatyki naturalnej i zadań gramatyki lingwistycznej. Wszystkie koncentrowały się bowiem i bazowały w dalszym ciągu głównie na tekstach (wypowiedziach), a nie na ich twórcach, w dodatku przeważnie na tekstach pisanych. Wszystkie nadal posługiwały się w istocie aparatem pojęciowym gramatyki klasycznej. Ich innowacyjność ograniczała się w zasadzie jedynie do jego precyzowania i/ lub poszerzania. A działało się tak, ponieważ ich twórcy koncentrowali się głównie na zagadnieniach proceduralnych, na wyznajdowaniu sposobów „obiektywizacji” różnych metod „opisu gramatycznego”, na testowaniu ich naukowej wartości, na uzasadnianiu naukowości stosowanych przez nich zabiegów i innych tego rodzaju zadaniach. W żadnym razie nie były to jednak, jak chcą niektórzy, wysiłki całkiem bezpłodne. Nie ulega wątpliwości, że dopiero w ich rezultacie udało się dokonać tak ważnych odkryć jak to, które pozwoliło stosunkowo wyraźnie określić różnice między formami różnych jednostek językowych a ich konkretnymi wypełnieniami realizacyjnymi, na przykład między fonemem a jego dźwiękowymi realizacjami lub między morfemem a realizującymi go morfami. Dopiero w ich wyniku udało się też ustalić różne związki tak syntagmatyczne, jak i paradygmatyczne istniejące między różnymi typami form językowych, co w efekcie umożliwiło między innymi daleko idące sprecyzowanie pojęcia struktury gramatycznej w ogóle.

11.

Powiedzieliśmy, że również w czasach nowożytnych gramatyka koncentrowała się najpierw głównie na tekstach pisanych. Żeby uniknąć nieporozumień, trzeba stwierdzenie to uzupełnić. Przede wszystkim wypada dodać, że już od połowy XIX w. zaczęto się interesować także mową i że zainteresowania te w miarę upływu czasu coraz bardziej się nasilały. Jednakże zrazu nie wywarły one większego wpływu ani na tradycyjny sposób wyobrażania sobie gramatyki naturalnej, ani na sposób formułowania

zadań gramatyki lingwistycznej. Natomiast wkrótce doprowadziły do wyodrębnienia się nowych względnie samodzielnych dziedzin i poddziedzin lingwistyki – najpierw fonetyki, następnie także fonologii. Pośrednio doprowadziły ponadto do ukonstytuowania się dialektologii. Ogólnie rzecz biorąc można powiedzieć, że włączenie mowy w obręb zainteresowań lingwistycznych nie tyle zintensyfikowało myśl gramatologiczną, ile zrazu spowodowało raczej odwrócenie uwagi lingwistycznej od kwestii dotyczących gramatyki. Ponadto warto też zauważyć, że owe nowe dziedziny w szczególności fonologia, również nie zdołały, w każdym razie w swym głównym nurcie, oderwać się od tekstów. Przeciwnie, możliwość zwiększenia stopnia swego „unaukowania” fonologia upatrywała także w jak najściślejszym oparciu się na nich. Tyle tylko, że nie zajmowała się już wyłącznie pisemnymi zapisami wypowiedzi, lecz wyraźnie traktowała je już tylko jako pewne odwzorowania wypowiedzi mownych. Natomiast podjęte przez J.N. Baudouina de Courtenay próby przeniesienia punktu ciężkości zainteresowań lingwistycznych z wypowiedzi na idę twórców, próby, które znalazły wyraz między innymi w jego podejściu do pojęcia fonemu, zostały zignorowane lub odrzucone, ale nie ze względów merytorycznych, lecz przede wszystkim proceduralnych, nie sprzyjały bowiem tendencjom zmierzającym do tzw. obiektywizowania sposobów ustalania fonemów. Żadnego właściwie odzewu nie znalazły też jego całkowicie trafne uwagi na temat ontologicznego statusu języka, a tym samym także gramatyki naturalnej, uwagi wyprzedzające ogólną myśl lingwistyczną o niemal cały wiek. Zapewne dlatego utknęły one w próżni, że ogół ówczesnych językoznawców zbyt mocno był jeszcze „obciążony” swym wykształceniem filologicznym. Ponadto większość nie pytała wówczas ani o to, czym jest gramatyka, ani o to, czym jest język, lecz koncentrowała się na pytaniu, jak zobiektywizować przedstawiane sądy, jak je proceduralnie unaukować. Tymczasem J.N. Baudouin de Courtenay lokując nie tylko znajomość języka, lecz także sam język, a wraz z nim także wiedzę konstytuującą formy różnych jednostek językowych, lub, jak on się wyrażał: ich wyobrażenia, w konkretnych nosicielach danego języka, zdawał się akurat „subiektywizować” zarówno pojęcie języka oraz gramatyki, jak też pojęcia ich różnych elementów.

Dopiero N. Chomsky’emu udało się zapoczątkować proces całkowitego wyzwania się lingwistyki, a przede wszystkim gramatyki lingwistycznej, zarówno z proceduralnych, jak i filologicznych więzów krępujących jej rozwój. A udało mu się tego dokonać przede wszystkim poprzez radykalne zerwanie z tradycyjnym pojęciem nauki. Jego główne dokonanie lingwistyczne nie polega jednak ani na tym, że przestał uzależniać wartość wiedzy lingwistycznej od sposobów jej uzyskiwania, ani na tym, że na plan pierwszy swych zainteresowań wysunął generatywną (kreatywną) właściwość języków ludzkich; lecz na tym przede wszystkim, że w sposób radykalny przesunął centralny (finalny) punkt zainteresowań zarówno gramatycznych, jak i lingwistycznych z tekstów (korpusów) na mówców-słuchaczy, na zinternalizowaną w nich językowo-gramatyczną wiedzę, na ich kompetencję językową. Inaczej mówiąc – główne dokonanie N. Chomsky’ego polega na tym, że zaakceptował to, co już znacznie wcześniej uznał J.N. Baudouin de Courtenay, a mianowicie to, iż zarówno gramatyka naturalna, jak i język w ogóle zlokalizowane są po prostu w mówcach-słucha-

czach. Podjąwszy tę decyzję N. Chomsky musiał w kolei po prostu odrzucić strukturalistyczny proceduralizm i zaakceptować pewien rodzaj psychologizmu. Tylko w ten sposób mógł dokonać najpierw całkowitej „detekstualizacji” pojęcia gramatyki, a następnie nadać temu pojęciu całkowicie nowy sens, wysuwając na pierwszy plan „zdaniotwórczą”, czyli generatywną funkcję gramatyki. Rzecz natomiast paradoksalna, że jednocześnie N. Chomsky postulował zrazu pojęcie języka całkowicie sprzeczne z ogólnym kierunkiem swego myślenia lingwistycznego. W myśl tego pojęcia, język jawił się bowiem jako coś względem mówców-słuchaczy zupełnie zewnętrznego, jako pewien zbiór zdań już zrealizowanych.

Ale choć nie były one całkiem spójne, to jednak wprowadzone przez N. Chomsky’ego rozróżnienia pozwoliły niebawem dostrzec wyraźnie, że tradycyjna gramatyka modelowała przede wszystkim struktury już utworzonych wypowiedzi, a nie reguły, którymi posługują się mówcy-słuchacze, gdy je tworzą lub analizują. I dlatego trzeba najpóźniej od momentu, w którym N. Chomsky przedstawił swoją koncepcję, dzielić gramatykę lingwistyczną na odwzorowującą jedynie struktury już zrealizowanych wypowiedzi oraz starającą się ponadto zrekonstruować gramatykę naturalną (wewnętrzną) lub cały zinternalizowany język określonych mówców-słuchaczy jako pewne urządzenie umożliwiające tworzenie wypowiedzi, a przynajmniej „formowanie” ich struktur (szkieletów). W pierwszym przypadku» trzeba ponadto odróżnić gramatykę lingwistyczną koncentrującą się na wypowiedziach pisemnych, od takiej, która opiera się zarówno na nich, jak i na wypowiedziach mownych, oraz wreszcie też od takiej, która uwzględnia tylko te ostatnie. Natomiast w drugim przypadku trzeba koniecznie rozróżnić między gramatyką lingwistyczną rekonstruującą wyłącznie język wypowiedzi pisemnych (gramatykę pisaną) oraz gramatykę lingwistyczną zmierzającą do zrekonstruowania tzw. języka mówionego, czyli języka wypowiedzi mownych. Ponadto, gramatykę lingwistyczną trzeba podzielić na kilka typów w zależności od tego, jaki nadaje się status ontologiczny temu, co ona odwzorowuje lub co pragnie zrekonstruować. W ten sposób koncepcja N. Chomsky’ego dopomogła wyraźnie ujawnić jeszcze jedną oś typologicznego różnicowania tego, co nazywa się „gramatyką”, a w konsekwencji także jeszcze jeden rodzaj wieloznaczności wyrazu „gramatyka”.

Koncepcja N. Chomsky’ego dała też asumpt do wyraźnego ujawnienia, że tak bowiem, objętościowego różnicowania pojęcia gramatyki zarówno naturalnej, jak i lingwistycznej. Doszło do tego w rezultacie krytyki, na jaką natrafił pierwotny model N. Chomsky’ego wyraźnie ograniczający zakres pojęcia gramatyki od struktur zdaniowych. Dziś wiemy, że niezależnie od tego, czy gramatyki lingwistyczne modelują przede wszystkim wypowiedzi, czy raczej język, mogą się one różnić ponadto tym, że zakres jednej ograniczony jest jedynie do struktur wyrazowych i zdaniowych, innej natomiast rozszerzony tak, że obejmuje również struktury tekstów wielozdaniowych, różne rodzaje dyskursu itd. Ponadto zakres gramatyki lingwistycznej może być ograniczony tylko do określonych struktur sygnałowej podstawy wypowiedzi, np. tylko do struktur generatywno-transformacyjnych, lub rozszerzony tak, by objął również przynajmniej niektóre aspekty natury semantycznej.

W związku z naszymi rozważaniami, trzeba ponadto zwrócić uwagę na jeszcze

jeden rodzaj „przedmiotowego” zróżnicowania gramatyk) lingwistycznej, o którym się zwykle zapomina. Otóż trzeba dodatkowo rozróżnić gramatykę lingwistyczną odwzorowującą wypowiedzi tej albo innej poszczególnej osoby od gramatyki lingwistycznej odwzorowującej wypowiedzi lub przekrój języków tej albo innej grupy osób, tej albo innej wspólnoty itp. Inaczej mówiąc, trzeba odróżnić między lingwistyczną gramatyką idiolektalną oraz polilektalną. W ostatnim przypadku może przy tym chodzić o gramatykę dwóch, trzech czterech itd., czyli mówiąc ogólnie – o dowolny (niepusty) zbiór konkretnych osób lub też o gramatykę jakiejś grupy osób nieokreślonych. Pewnym szczególnym typem lingwistycznej gramatyki polilektalnej jest gramatyka pretendująca do miana modelu gramatyki naturalnej wszystkich członków tej czy innej społeczności etnicznej, w szczególności narodowej. Zauważmy przy tej okazji, że przeważnie nawet nie próbuje się tego rodzaju gramatyki lingwistycznej konstruować metodą empirycznej deskrypcji, zwykle postuluje się ją po prostu w sensie pewnej hipotezy. Jest to w gruncie rzeczy jedyne realne rozwiązanie. Jednakże bardzo często uczestnicy różnych dyskusji na temat gramatyki albo w ogóle nie uświadamiają sobie tego faktu, albo o nim po prostu zapominają i traktują owe gramatyki hipotetyczne jako odwzorowania faktyczne.

Postępując tak, niepostrzeżenie popadają w pewną sprzeczność polegającą na tym, że wprawdzie deklarują swą gramatykę lingwistyczną jako realistyczną, faktycznie tworzą jednak całkiem idealistyczną gramatykę lingwistyczną. W konsekwencji wyraźnie obniżają między innymi wartość aplikatywną przedstawianej gramatyki.

Podsumujmy: wyraz „gramatyka” jest wyrazem od dawna bardzo wieloznacznym. Jednakże nie ze wszystkich jego różnic znaczeniowych zdano sobie sprawę od razu. Poza tym okazuje się, że jego funkcja znaczeniowa jest funkcją niezwykle dynamiczną. W miarę upływu czasu zbiór jego znaczeń coraz bardziej się wzbogacał i to nieraz o całkiem nowe typy znaczeń, tak że współcześnie można mówić nie tylko o jego wieloznaczności, lecz także o jego wielo-wieloznaczności. Niektóre typy jego wieloznaczności pochodzą jeszcze z okresu starożytnego, większość jednak wytworzona została dopiero w czasach najnowszych. Do wieloznaczności, które niesie on ze sobą od samego początku, tzn. od czasu, kiedy wszedł w użycie, należy nie tylko wieloznaczność pokazana na początku 9. rozdziału niniejszej pracy (s. 28 i n.), lecz także ta, która wynika z faktu, że określa się z jego pomocą zarówno gramatyki idiolektalne, jak i polilektalne. O ile jednak z pierwszego rodzaju wieloznaczności wyrazu „gramatyka” zaczęto sobie zdawać sprawę stosunkowo wcześniej, o tyle z drugiego i dziś jeszcze mało kto zdaje sobie sprawę. A dzieje się tak, ponieważ w lingwistyce wciąż jeszcze dominuje tendencja do apriorycznej idealizacji nie tylko gramatyki, lecz także języka w ogóle. Tę właśnie tendencję reprezentował i systematycznie upowszechniał F. de Saussure, za nią opowiedział się zresztą też N. Chomsky. Zarówno jeden, jak i drugi założył po prostu, że język istnieje w sposób autonomiczny nie tylko w obrębie poszczególnych osób, lecz także niejako w obrębie poszczególnych społeczeństw, w sposób niezależny od nich. W rzeczywistości tak jednak nie jest. Konkretnie język nie istnieje inaczej jak tylko w postaci pewnego wyposażenia konkretnych osób, w ścisłym powiązaniu z różnymi innymi ich właściwościami. Zupełnie analo-

gicznie sprawa ta przedstawia się także w odniesieniu do gramatyki naturalnej. Konkretnie istnieje ona wyłącznie w umysłach konkretnych osób w postaci pewnego podzbioru ich wiedzy i/ lub umiejętności.

12.

Powróćmy teraz do pytań postawionych we wstępie do tych rozważań. Otóż co się tyczy glottodydaktycznych niepowodzeń gramatyki, zwłaszcza w obrębie nauki języków nowożytnych, to ich główne źródło upatruję w fakcie, że nawet naukowa gramatyka lingwistyczna, a tym bardziej gramatyka praktyczna, aż po nasze czasy nie zdołała przewyżżyć swego pierwotnego obciążenia pisemnego, że aż po dzień dzisiejszy bazuje przede wszystkim na warstwie pisemnych faktów językowych. Jako taka nie mogła z natury rzeczy znaleźć bezpośredniego zastosowania w nauczaniu i/ lub przyswajaniu sprawności mownych, tzn. jako „środek” mający dopomóc usprawnić te aktywności i/ lub procesy.

Następny powód niepowodzeń dydaktycznych gramatyki upatruję w tym fakcie, że gramatyka praktyczna wciąż jeszcze, choć przeważnie całkiem nieświadomie, kontynuuje tradycje gramatyki idealistycznej, niezależnie od tego, czy pragnie spełniać cele dydaktyczne, czy też normatywne. Na razie tzw. dydaktyczne gramatyki praktyczne różnią się od gramatyk normatywnych jedynie sposobami przedstawiania tzw. materiału gramatycznego. Oba typy gramatyk lingwistycznych opierają się natomiast na jednej i tej samej „substancji” gramatycznej, prezentują w istocie jeden i ten sam materiał gramatyczny, tzn. materiał opisujący (odwzorowujący) ten sam przedmiot. Na razie na ogół nie odróżnia się ani lingwistycznej gramatyki idealistycznej, tzn. gramatyki bądź apriorycznie uogólnionej, bądź odwzorowującej przedmiot idealny, od lingwistycznej gramatyki konkretnie odwzorowującej, ani gramatyki odwzorowującej empirycznie, czyli gramatyki faktycznie deskryptywnej od gramatyki idealizacyjnej uogólniającej (hipotetycznie polilektalnej).

Dotychczasowa gramatyka dydaktyczna nie spełnia pokładanych w niej nadziei przede wszystkim dlatego, że jest w zbyt niskim stopniu empirycznie adekwatna. Gramatyka dydaktyczna powinna czym prędzej odwrócić swą dotychczasową optykę badawczą, ponieważ dydaktyczna wartość aplikatywna jakiegokolwiek gramatyki lingwistycznej zależy przede wszystkim od osiągniętego przez nią stopnia adekwatności empirycznej. Im bardziej gramatyka praktyczna zdoła się zbliżyć do realiów językowych i komunikacyjnych, tym większa będzie jej moc aplikatywna. Wniosek ten wynika w sposób zgoła mechaniczny z faktu, że w warunkach naturalnych każdy „przyswaja sobie” albo mówiąc dokładniej: (re)konstruuje jakikolwiek język przede wszystkim „za przykładem” całkiem konkretnych mówców-słuchaczy, a nie na podstawie abstrakcyjnych (idealnych) konstruktów gramatycznych. Mówiąc krótko: wiele przemasza za tym, że szczególnie wysoką (glotto)dydaktyczną wartość aplikatywną mogłaby uzyskać gramatyka praktyczna wyprowadzona z gramatyki lingwistycznej odwzorowującej konkretne idiolekty, a nie jak dotąd – z gramatyki „opisującej” wyidealizowane (quasi)polilekty lub idiolekty idealnych mówców-słuchaczy (więcej na ten temat w: F. Grucza 1990). Ponadto gramatyka wyraźnie idiolektalna przyniosłaby i tę

korzystać, że nie trapiłaby ani uczniów, ani nauczycieli owymi listami „wyjątków”, rezultujących z tendencji do coraz większego uogólnienia (idealizowania) jej treści. Gramatyka lingwistyczna odwzorowująca (rekonstruuująca) idiolektalną gramatykę wewnętrzną całkiem konkretnych mówców-słuchaczy przybliży się jednocześnie do rzeczywistych aktów komunikacyjnych, w przeciwieństwie do gramatyki polilektalnie-idealizującej, która z natury rzeczy nacechowana jest tendencją do coraz większego oddalania się od nich. W każdym razie wydaje się, że poprzez ukierunkowanie gramatyki lingwistycznej w sposób wyraźny na idiolektalną gramatykę wewnętrzną można zwiększyć zarówno jej wartość aplikatywną, jak i jej atrakcyjność.

Kolejne źródło niepowodzeń dydaktycznych dotychczasowej gramatyki praktycznej, a tym samym także lingwistycznej gramatyki w ogóle, upatruję w braku dostatecznego jej powiązania z gramatyką naukową. Deficyt ten jest oczywiście przede wszystkim rezultatem owego zgoła programowego dystansowania się nowoczesnej gramatyki naukowej, zwłaszcza jej wiodących kierunków, względem potrzeb gramatyki praktycznej. Ale w jakimś stopniu jest on jednocześnie pochodną owej wspomnianej już niechęci zarówno glottodydaktyków, jak i nauczycieli języków do systematycznego zapoznawania się z rezultatami gramatyki naukowej i (samo)zadawania się apriorycznymi sędziami o ich nieprzydatności. Postawy takie nie mają żadnego uzasadnienia racjonalnego. Opierają się one na uprzedzeniach, często zresztą podszytych zwykłym lenistwem intelektualnym.

Natomiast tendencje zmierzające do samodzielnego unaukowania praktycznej gramatyki dydaktycznej, do przekształcenia jej w autonomiczną gałąź gramatyki naukowej, tzn. w „naukową gramatykę dydaktyczną (pedagogiczną)”, mają swoje źródło po prostu w bezkrytycznym, w dodatku przeważnie milczącym, uznaniu za słuszne tradycyjnego traktowania lingwistycznej gramatyki naukowej (teoretycznej) i praktycznej jako dwu całkiem odmiennych kierunków poznania i/ lub dwu zasadniczo różnych rodzajów wiedzy. Wciąż jeszcze nazbyt często uznaje się tradycyjne poglądy i wyobrażenia gramatyczne za całkiem oczywiste i nie wymagające żadnej rewizji. W każdym razie myślenie o gramatyce wciąż jeszcze obciążone jest wyjątkowo dużym bagażem przekonań opartych wyłącznie na „autorytecie” tradycji, natomiast epistemologicznie w żaden sposób nie uargumentowanych. Nie tylko w odniesieniu do tego, co gramatyka lingwistyczna prezentuje na temat tego lub innego języka, lecz także w odniesieniu do tego, w jaki sposób, i za pomocą jakich kategorii pojęciowych to czyni, wciąż jeszcze zdecydowanie dominuje nastawienie ortodoksyjne. Na razie nie zostały dostatecznie przemyślane podstawy epistemologiczne ani gramatyki jako określonej dziedziny poznania (poznawczej aktywności), ani jako określonej dziedziny wiedzy lingwistycznej.

Co się tyczy przekonania o konieczności rozdzielnego traktowania gramatyki praktycznej i naukowej, to wypada zauważyć, że pomimo, iż „przemawia” za nim stosunkowo długa tradycja, trzeba je z punktu widzenia współczesnej wiedzy o nauce uznać po prostu za zwykłe nieporozumienie. Za bezzasadne trzeba uznać przede wszystkim kategoryczne rozdzielanie nauki i praktyki, traktowanie tych światów jako przeciwstawnych. W rzeczywistości są one ściśle ze sobą powiązane, a można nawet powiedzieć, że są od siebie zależne, że stanowią komplementarne składniki jednego i

tego samego świata ludzkich działań. W jakimś stopniu dotyczy to wszelkich rodzajów poznania. Ale przede wszystkim odnosi się to do nauki. Nauka bowiem to ten poziom, czy ten szczebel ludzkiego poznania, którego podmiot z definicji zobowiązany jest nie tylko do wytwarzania (zdobywania) wiedzy, lecz jednocześnie także do troszczenia się w szczególny sposób o to, by prezentowane informacje były w jak najwyższym stopniu uzasadnione, by cechował je jak najwyższy stopień prawdopodobieństwa. Nauka jako taka w żadnym razie nie może odgradzać się od praktyki, lecz przeciwnie – musi się z nią zgoła programowo wiązać. Rzecz bowiem w tym, że „naukowość” nie jest właściwością absolutną, lecz jedynie komparatywną (dynamiczną). „Naukowość” poszczególnych dziedzin poznania można i trzeba mierzyć przede wszystkim w zależności od tego, czy są one w stanie jedynie stwierdzać i opisywać stany rzeczy zachodzące (istniejące) w obrębie przedmiotu, którym się zajmują, czy też są ponadto zdolne stwierdzone stany rzeczy „wytłumaczyć”, przewidzieć ich rozwój i ich zachowania się pod takim czy innym wpływem, a w końcu przedstawić także możliwość ich przekształcania. Jednocześnie można i trzeba ich „naukowość” oceniać też w zależności od tego, jaki są one w stanie uzyskać stopień precyzji (dokładności, ścisłości) opisu, adekwatności wyjaśnienia itd. Każda dziedzina nauki ma obowiązek starania się o to, by osiągnąć jak najwyższy stopień naukowości. Jeśli wiedzę o możliwościach przekształcania danego przedmiotu lub jego części nazwiemy wiedzą aplikatywną, to będziemy mogli powiedzieć, że najwyższy szczebel „naukowości osiągnęły te dziedziny, które są w stanie dostarczyć wiedzę aplikatywną na temat przedmiotu, którym się zajmują. Natomiast stopień „naukowości” dostarczanej przez nie wiedzy aplikatywnej zależy od stopnia jej uzasadnienia, a ten z kolei zależy od tego, czy wiedzę tę udało się uzasadnić jedynie „teoretycznie”, czy także praktycznie (eksperymentalnie) „sprawdzić” (por. w tej sprawie F. Grucza 1983).

Podobnie jak każda inna empiryczna dziedzina poznania, tak też gramatyka lingwistyczna, w szczególności gramatyka naukowa, musi dążyć do osiągnięcia jak najwyższego szczebla naukowości i zarazem jak najwyższego stopnia uzasadnienia (prawdopodobieństwa) dla swych produktów (informacji, modeli, rekonstrukcji, teorii itd.). A zatem pragnąc stać się, że tak powiem, nauką z prawdziwego zdarzenia, gramatyka lingwistyczna powinna całkiem świadomie (celowo) szukać możliwości powiązania się z „praktyką gramatyczną”, tzn. z tymi obszarami ludzkiej działalności, w których korzysta się z wytworzonej wiedzy gramatycznej. W każdym razie odzielając się od nich w sposób programowy, gramatyka naukowa jednocześnie jakby zagradza sobie drogę prowadzącą do umacniania jej naukowości, i jednocześnie niejako sprzeniewierza się obowiązkowi wznoszenia jej możliwie jak najwyżej. Postępując w ten sposób, gramatyka naukowa stawia swą naukowość w ogóle pod znakiem zapytania.

Gramatyka naukowa powinna z definicyjnego obowiązku postępować akurat odwrotnie, tzn. programowo szukać możliwości powiązania się z gramatyką praktyczną (aplikatywną). Oznacza to, że gramatyka naukowa w żadnym razie nie może poprzestać na deskrypcji i teorii, lecz musi zmierzać do włączenia w swój obręb lub do wytworzenia w nim także członu aplikatywnego, i to nie tylko dlatego, żeby wykazać

swą praktyczną przydatność (użyteczność), lecz przede wszystkim dlatego, że tylko poprzez to ostatnie ogniwo można empirycznie przetestować („sprawdzić”) jej człony podstawowe, tzn. jej człon deskryptywny i teoretyczny. Inaczej mówiąc: tylko w ten sposób gramatyka naukowa może osiągnąć najwyższy szczebel naukowej wartości. Jeśli gramatyka naukowa pragnie wyzbyć się charakteru wyłącznie spekulatywnego, to nie może odcinać się od gramatyki praktycznej, lecz przeciwnie – musi się z nią systematycznie powiązać, musi ją po prostu włączyć w swój obręb i zintegrować ze swymi członami podstawowymi.

Dzielenie gramatyki na naukową i praktyczną, a zwłaszcza przeciwstawianie sobie obu tych rodzajów gramatyki lingwistycznej, jest po prostu sprzeczne ze współczesnym rozumieniem nauki i pojmowaniem jej najistotniejszych zadań. Jest to podział w gruncie rzeczy równie szkodliwy dla obu jego członów. Z sensem można gramatykę dzielić jedynie na naukową i nienaukową. Zarówno człon praktyczny (aplikatywny), jak też deskryptywny czy teoretyczny w węższym rozumieniu można wyróżnić w obrębie tak naukowej, jak i nienaukowej gramatyki. Jest przy tym rzeczą oczywistą, że „praktyczną” wartość tego członu gramatyki można zwiększyć jedynie poprzez jego coraz wyższe unaukowanie, tzn. poprzez jego jak najściślejsze powiązanie z resztą gramatyki naukowej, a nie odwrotnie. Gdyby natomiast okazało się, że jest odwrotnie, że gramatyka traktowana jako gramatyka naukowa jest mniej naukowa od gramatyki dotąd traktowanej jako gramatyka nienaukowa, to trzeba po prostu sprawdzić, czy przypisane im atrybuty zostały im przyporządkowane zasadnie, czy nie należy ich przypadkiem raczej odwrócić.

Twierdzenia, że gramatyka lingwistyczna, zwłaszcza, jeśli ma ambicje naukowe, powinna poszukać możliwości praktycznego zastosowania dydaktycznego, ponieważ tylko w ten sposób może zostać „sprawdzona” (przetestowana), nie należy jednak interpretować w taki sposób, jakby dotyczyło to w równej mierze wszystkich jej warstw czy członów. Prymarnym celem gramatyki lingwistycznej jest naturalnie poznanie przedmiotu, którym się zajmuje, a to oznacza, że podobnie jak każda inna dziedzina, tak też gramatyka lingwistyczna musi zacząć od stwierdzenia i zarejestrowania tego, co da się stwierdzić na drodze bezpośredniej obserwacji, następnie spróbować stwierdzone stany rzeczy wyjaśnić, czyli starać się zrekonstruować rządzące nimi prawa czy reguły itd. Rzecz w tym tylko, że gramatyka lingwistyczna nie może się zadowolić ani samym opisem, ani skonstruowaniem tej czy innej teorii, lecz musi zadbać również o to, by zostały one przetestowane. A pragnąc ten cel osiągnąć, gramatyka lingwistyczna musi ostatecznie przekształcić swe twierdzenia w zdania aplikatywne, czyli nadać im kształt praktyczny. Ostatecznie możemy zatem powiedzieć, że gramatyka lingwistyczna wyrosła z potrzeb dydaktycznych (praktycznych) i musi do nich powracać.

Są oczywiście gramatyki lingwistyczne, których nie warto poddawać jakimkolwiek praktycznym testom. Poddanie gramatyki praktycznym testom ma tylko wtedy sens, gdy spełnia ona pewne warunki metodologiczne. Na przykład nie ma sensu poddawać testom praktycznym gramatyki lingwistycznej, która *explicite* definiuje się jako gramatyka stanów (struktur) idealnych, obojętne, czy sugeruje, że takie stany

(struktury) jakoby odwzorowuje, czy też, że takie stany (struktury) planuje (proponuje), np. jako pewne normy. Jasne jest też, że tego rodzaju gramatyce nie można przypisać większej wartości aplikatywnej w zakresie praktyki dydaktycznej. Tego rodzaju gramatyka może się przydać co najwyżej jako pewne „narzędzie” usprawniania komunikacji językowej poprzez jej ujednoczenie. Zresztą przede wszystkim dla tych celów została ona stworzona.

Bezpośrednie zastosowanie w procesach związanych z przyswajaniem sobie języków mogą znaleźć przede wszystkim gramatyki konkretnie odwzorowujące. Toteż głównie te gramatyki warto poddawać praktycznym testom dydaktycznym. Jeśli więc chce się wyróżnić jakiś specjalny rodzaj naukowej gramatyki dydaktycznej, to najpierw trzeba wziąć pod uwagę ten właśnie aspekt. Inaczej mówiąc, naukowej gramatyki dydaktycznej „z prawdziwego zdarzenia” nie uda się stworzyć poprzez zwykłą dydaktyzację którejś z dotychczasowych lingwistycznych gramatyk ogólnych. W tym celu trzeba najpierw stworzyć odpowiednie gramatyki konkretnie odwzorowujące, a następnie wyprowadzić z nich czy też przekształcić je w odpowiednie gramatyki dydaktycznie aplikatywne, uwzględniając takie między innymi parametry dydaktyczne, jak wiek uczących się, cele dydaktyczne i ich zakres czy objętość. W każdym przypadku trzeba jednak pamiętać, że gramatyka praktyczna może zwiększyć swą relewancję glottodydaktyczną przede wszystkim poprzez ściśle związanie się z gramatyką naukową, poprzez jak najpilniejsze podążanie jej śladem. Samym tylko dydaktycznym usprawnianiem nie uda się gramatyki praktycznej zrewolucjonizować. Obecnie trzeba zadbać głównie o to, aby gramatyka praktyczna została jak najszybciej „zestrojona” z wnioskami (konsekwencjami) wynikającymi z przesunięcia punktu ciężkości gramatyki naukowej z odwzorowywania tekstów, najpierw pisemnych, a następnie także ustnych, na odwzorowywanie wewnętrznej gramatyki żywych mówców-słuchaczy.

Tworzeniem gramatyk konkretnie odwzorowujących trzeba się zająć także dlatego, że tylko w ten sposób można urealnić istniejące już gramatyki ogólne, w tym również te, które zmierzają do rekonstrukcji reguł całkiem uniwersalnych. Na razie, w dużej mierze również do gramatyki synchronicznej można odnieść to, co Leibnitz powiedział o gramatyce historycznej, przeważnie zaczyna ona bowiem swą pracę także od tego akurat, co nie jest dostępne bezpośredniej obserwacji, a nie od tego, co jest dostępne. Gramatyką wyraźnie idiolektalną trzeba się zatem zająć zarówno z tego powodu, że tylko ona może dostarczyć danych rzeczywiście adekwatnych, jak też z tej przyczyny, że tylko na tej podstawie można opracować gramatykę dydaktyczną o większej wartości aplikatywnej w odniesieniu tak do nauczania i/ lub przyswajania sobie języków, jak też do usprawniania umiejętności posługiwania się nimi.

Stosunkowo poważnym źródłem niepowodzeń dydaktycznych dotychczasowej gramatyki praktycznej jest również wspomniany już „elementarzowy” rodowód wszelkiej gramatyki lingwistycznej. Ani gramatyka naukowa ani praktyczna wciąż jeszcze nie zdołała przezwyciężyć tego obciążenia do końca. Zdecydowana większość gramatyk nie tylko zaczyna od prezentacji (opisów) poszczególnych elementów gramatycznych lub ich różnych kategorii, lecz zwykle na nich też kończy swoją działalność.

W każdym razie tradycyjne gramatyki koncentrują się głównie na ich analizie i „opisie”.

Wydaje się, że można zwiększyć zarówno praktyczną użyteczność, jak też dydaktyczną atrakcyjność gramatyki poprzez radykalne odwrócenie jej dotychczasowej „elementarzowej” perspektywy. Gramatyka lingwistyczna powinna zaczynać swój opis od ogólnej charakterystyki całości swego przedmiotu, tzn. od ogólnego „opisu” gramatyki naturalnej (wewnętrznej) wziętej niejako w całości, a nie od szczegółowego opisu jej różnych elementów. Nadto gramatyka lingwistyczna powinna już na samym wstępie ukazać powiązanie gramatyki wewnętrznej z innymi warstwami i obszarami języka, czyli – inaczej mówiąc – gramatyka lingwistyczna powinna ukazać funkcjonowanie gramatyki wewnętrznej w kontekście całego języka oraz funkcjonowanie tego w kontekście międzyludzkiej komunikacji w ogóle. Słowem: gramatyka lingwistyczna powinna postępować drogą analityczną a nie elementarзовą, zaczynać od zarysowania rzeczywistości językowo-komunikacyjnej w całości a nie od opisu składających się na nią niektórych elementów. Do tych ostatnich powinna dotrzeć niejako na końcu swej analizy.

Zwykle gramatycy zaczynają swoje opisy w taki sposób, jakby opisywane przez nich elementy istniały w sposób autonomiczny. Natomiast faktycznie są one postanalitycznymi tworamі pojęciowymi. Gramatycy przeważnie nadal nie uświadamiają sobie, że ani elementy, ani struktury, od których zaczynają swe opisy, w rzeczywistości nie są w sposób wyraźny wyodrębnione, że nie istnieją i nie funkcjonują w sposób całkowicie autonomiczny. A nie uświadamiają sobie tych faktów zapewne dlatego, że za punkt wyjścia biorą pismo, a nie mowę. Pismo sugeruje bowiem niemal całkowitą autonomię i zarazem wyraźną, jakby aprioryczną, podzielność faktów językowych. Biorąc pismo za punkt wyjścia, z reguły zapomina się, że jest ono wytworem implikującym już bardzo zaawansowaną analizę lingwistyczną prymarnych faktów językowych.

Pierwszy zdecydowany krok zmierzający do odwrócenia tradycyjnej elementarzowej perspektywy gramatycznej uczynił, choć zrazu zapewne nie całkiem świadomie, N. Chomsky, gdy finalnym (właściwym) przedmiotem gramatyki lingwistycznej ogłosił to, co nazwał kompetencją językową. Że nie zdołał wyprowadzić wszystkich wniosków wynikających z tego posunięcia, że nadal krępował perspektywę gramatyki lingwistycznej strukturą zdaniową, nie jest istotne. Ważny jest przede wszystkim fakt, że udało mu się przebić poprzez skorupę zdań zrealizowanych i zainicjować proces stopniowego przesuwania uwagi gramatyków ze zdań jako określonych jednostek (wytworów) na mechanizmy (reguły) umożliwiające ich tworzenie. Odtąd gramatyka lingwistyczna nie zadawała się już samą tylko komponentalną analizą zdań wytworzonych, lecz zajmuje się nimi po to, by zrekonstruować system reguł (program), którym posługują się mówcy-słuchacze, gdy je tworzą i/ lub rozbierają.

Następny krok w tym samym kierunku wykonał D. Hymes, gdy udało mu się pojęcie kompetencji językowej niejako zastąpić pojęciem kompetencji komunikatywnej, a w miejsce idealnego mówcy-słuchacza postawić mówcę-słuchacza z krwi i kości. Podobny krok został uczyniony wraz z rozszerzeniem perspektywy gramatyki lingwi-

stycznej z samych tylko zdań na ich tekstowe i/ lub dyskursywne powiązania. W rezultacie tych zmian udało się nie tylko przenieść punkt startowy gramatyki lingwistycznej z powierzchni faktów językowych na zinternalizowane w głębi mówców-słuchaczy mechanizmy (systemy) ich tworzenia oraz posługiwania się nimi, lecz jednocześnie także związać gramatykę z konkretnymi aktami komunikacji międzyludzkiej.

Nie oznacza to jednak, że proces przewycięzania owej elementarzewej tradycji gramatyki lingwistycznej został już doprowadzony do końca. Na razie wciąż jeszcze „odkrywane” są coraz to nowe powody zmuszające do uzupełnienia już to naszego wyobrażenia o gramatyce naturalnej (wewnętrznej), już to dotychczasowego obrazu zinternalizowanego języka w ogóle. Wprawdzie w miejsce wyizolowanych elementów jako punktu inicjalnego zarówno gramatyki, jak też lingwistyki w ogóle podstawiane są coraz obszerniej zakrojone kompleksy właściwości charakteryzujących ludzi jako mówców-słuchaczy i/ lub ich wytwory językowe, niemniej decydujący krok na tej drodze wciąż jeszcze nie został wykonany. Jest rzeczą wręcz zdumiewającą, jak wciąż jeszcze mało lingwistów zrozumiało, że inicjalnego przedmiotu ich zainteresowań nie konstituuje ani żaden idealnie wyodrębniony język, ani żadna idealnie wyróżniona gramatyka w ogóle, ponieważ tego rodzaju obiekty preanalitycznie nie istnieją. W rzeczywistości przedmiot ten kontynuują po prostu konkretni mówcy-słuchacze z krwi i kości, a celem gramatyki lingwistycznej jest odkrycie czy zrekonstruowanie reguł, którymi się oni posługują w swej konkretnej działalności językowo-komunikacyjnej.

Pod niejednym względem również N. Chomsky pozostał jeszcze w okowach tradycji. Na przykład zgodnie z tradycją wyraźnie ograniczył zakres swej gramatyki, przynajmniej w pierwszym okresie, do odwzorowywania struktur zdaniowych. Również w zgodzie z tradycją obstaje on, zresztą po dzień dzisiejszy, przy tezie o niemal całkowitej autonomii zarówno języka w obrębie całej sfery ludzkich środków kognitywno-komunikacyjnych, jak też gramatyki, zwłaszcza składni, w obrębie języka. Podobnie postępuje wciąż jeszcze zdecydowana większość lingwistów, tyle tylko, że w przeciwieństwie do N. Chomsky’ego, całkiem nieświadomie. Jeśli gramatyka lingwistyczna pragnie zwiększyć swą przydatność praktyczną, jak też swą wartość naukową, musi jak najprędzej wyzwolić się również z tego tradycyjnego obciążenia i, jak już powiedziałem, na plan pierwszy swych badań wysunąć żywego mówcę-słuchacza jako pewną (zintegrowaną) całość. Inaczej mówiąc, gramatyka lingwistyczna musi zacząć swą analizę od opisu kognitywno-komunikacyjnych zachowań w konkretnych, a to znaczy pełnych, aktach międzyludzkiej komunikacji. Ponieważ ani gramatyka, ani język nie są całkiem autonomicznymi czynnikami, lecz przeciwnie – zarówno język, jak i gramatyka są ściśle sprzężone z innymi współczynnikami międzyludzkiej komunikacji, gramatyka lingwistyczna musi zacząć od zarysowania granic całej kompleksowo ujętej kompetencji komunikacyjnej obejmującej nie tylko językową kompetencję komunikatywną, lecz także kompetencję kulturową, a nawet niektóre składniki kompetencji kognitywnej w ogóle, takie jak np. tzw. wiedzę o świecie (por. w tej sprawie: F. Grucza 1988). Do tego, na czym gramatyka lingwistyczna pragnie się spe-

cialnie skoncentrować, musi po prostu analitycznie, tzn. krok po kroku, dopiero do-
trzeć. W żadnym razie nie wolno apriorycznie zakładać, że gramatyka naturalna (we-
wnętrzna) istnieje w postaci jakiegoś całkiem autonomicznie funkcjonującego mecha-
nizmu. Nie wolno również zakładać apriorycznie, że gramatyka naturalna istnieje
w ramach zinteranalizowanego języka w sposób wyraźnie wyodrębniony. Przeciwnie
– gramatyka lingwistyczna musi za każdym razem wyznaczyć ramy swego przed-
miotu. Gramatyka naturalna stanowi bowiem pewną część języka ściśle zespoloną
z jego innymi częściami, a język stanowi z kolei tylko pewną część całego kompleksu
środków kognitywno-komunikacyjnych, jakimi się każdy człowiek posługuje w kon-
taktach z innymi ludźmi i ze światem zewnętrznym w ogóle. Ani język, ani gramatyka
wewnętrzna nie jest czymś ani ontologicznie, ani teleologicznie jednoznacznie ogra-
niczonym. Ich granice można różnie zakreslić. Obszar tego, co się nazywa językiem
i/ lub gramatyką wewnętrzną można poszerzać lub zwężać. W rezultacie można mó-
wić nie tylko o lingwistycznej gramatyce tworzenia wyrazów, lecz także o gramatyce
tworzenia różnych tekstów, o gramatyce aktów i procesów komunikacyjnych – dialo-
gów czy w ogóle dyskursów, o gramatyce posługiwania się wyrazami, zdaniem czy
tekstami itd. Słowem: Jest sprawą umowy, co będziemy nazywać gramatyką.

Gramatyka lingwistyczna lokująca swój przedmiot wyraźnie w żywych ludziach
posługujących się nią i zaczynająca swój opis od całości, a nie od poszczególnych
elementów, przekształca się w gramatykę konkretnych faktów, mechanizmów i pro-
cesów komunikacyjnych. Będzie ona ukazywała funkcje różnych elementów języko-
wych z punktu widzenia całości tych mechanizmów i/ lub procesów. Jeśli gramatyka
wewnętrzna jest pewną częścią języka, to gramatykę lingwistyczną trzeba potraktować
po prostu jako pewną część opisu i/ lub teorii (rekonstrukcji) całego języka. Ina-
czej mówiąc, gramatykę lingwistyczną trzeba niejako zanurzyć w ogólną teorię czy
ogólny model języka, w całość wiedzy o nim. Nie należy traktować jej jako czegoś
całkiem odrębnego, wyraźnie wydzielonego: gramatyka lingwistyczna nie jest niczym
innym jak po prostu pewną częścią teorii (modelu) danego języka. Część tę trzeba
przy tym ściśle powiązać nie tylko z fonetyką, fonologią i słowotwórstwem, lecz także
z lingwistyką tekstu, nauką o dyskursie i konwersacji, z semantyką i pragmatyką. Jeśli
gramatykę lingwistyczną potraktuje się jako część teorii języka, czy nawet teorii ca-
łego kompleksu współczynników międzyludzkiej komunikacji, to pytanie
o (glotto)dydaktyczną przydatność gramatyki lingwistycznej trzeba będzie potraktować
jako tylko pewną część ogólniejszego pytania o (glotto)dydaktyczną przydatność
wiedzy o języku i międzyludzkiej komunikacji w ogóle.

Bibliografia

- Aliusque Idem (Pseudonym) 1986, *Mister Knickerbocker und die Grammatik oder
warum der Sprachunterricht nicht umkehrt. Eine moderne Streitschrift*. München.
Barkowski H. 1982 *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen
Arbeitern*. Königstein.
Baudouin de Courtenay J.N. 1903, *Gramatyka*, (w:) Wielka Powszechna Encyklope-
dia Ilustrowana, t. 33.

- Baum R. 1989, *Sprache und Schrift. Zur Transzendenz von Raum und Zeit durch die Schrift*, w: H. Scherer (red.), *Sprache in Situationen. Eine Zwischenbilanz*. Bonn, 28–55.
- Bausch K.-R. (red.) 1979, *Beiträge zur didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Königstein Ts.
- Bausch K.-R./ H. Christ/ W. Hüllen/ H.-J. Krumm (red.) 1989, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Chomsky N. 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge.
- Chomsky N. 1967, *The formal nature of language. Appendix to E. Lenneberg „Biological Foundations of Language*. New York.
- Chomsky N. 1968, *Language and Mind*. New York etc.
- Chomsky N. 1975, *Reflections on Language*. New York.
- Chomsky N. 1981, *Lectures on Government and Binding: the Pisa Lectures*. Dordrecht.
- Chomsky N. 1986, *Knowledge of Language*. New York etc.
- Coseriu E. 1988, *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen.
- Dahl, J./ B. Weis (red.) 1988, *Grammatik im Unterricht, Expertisen und Gutachten zum Projekt „Grammatik im Unterricht“ des Goethe-Instituts München*. München.
- Engel U. 1979, „Linguistik – Grammatik – Deutsch als Fremdsprache.“ In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5, 49-66.
- Eppert F. 1985, *Zum Konzept einer Grundgrammatik Deutsch als Fremdsprache*, (w:) Zielsprache Deutsch, 1985/4, 16–29.
- Fabricius-Hansen C./ H.J. Heringer 1988, *Die Idee einer rezeptiven Grammatik und ihre Realisierung*, (w:) Info DaF 15/2, 164–175.
- Gnutzmann C./ D. Stark (red.) 1982, *Grammatikunterricht*. Tübingen.
- Grewendorf F./ W. Hamm 1987, *Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung*. Frankfurt a. M.
- Grucza F. 1967, *Metasprachen, Kodematik, Fremdsprachenunterricht.* In: *Glottodidactica* II, 11–20.
- Grucza F. 1970, *Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*, (w:) *Glottodidactica* III/IV, 83–91.
- Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki: Lingwistyka—jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza F. 1986, *Chomsky's Conception of the Subject of Linguistics in the 'Aspects of the Theory of Syntax'*, (w:) *Dialectics and Humanism*, 11/4, 517–535.
- Grucza F. 1988, *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, (w:) N. Honsza/ H.-G. Roloff (red.), *Dass eine Nation die andere verstehen möge. Festschrift für M. Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag*. Amsterdam, 309–331.
- Grucza F. 1988a, *O filologii, neofilologii, kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) F. Grucza (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa, 17–67.

- Grucza F. 1990, *Grammatik, Fremdsprachenlernen und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Glottodidaktik)*, (w:) E. Leupold/ Y. Petter (red.), Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch. Tübingen, 61–75.
- Grucza, F./ K.-D. Bunting 1987, *Das Konzept einer Grammatik der deutschen Sprache für polnische Muttersprachler*, (w:) W. Lörcher/ R. Schulze (red.), Perspectives on Language Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism and Language Teaching and Learning: To Honour Werner Hüllen on the Occasion of His Sixtieth Birthday. Tübingen, 917–926.
- Günther H. 1988, *Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen*. Tübingen.
- Heibig G. 1981, *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht*. Leipzig.
- Heibig G. 1986, *Kommunikativer Deutschunterricht – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen*, (w:) Deutsch als Fremdsprache, 23/1, 14–19.
- Kleineidam H. 1986, *Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen. Beiträge mit dem Schwerpunkt Französisch*. Tübingen.
- Koller W. 1988, *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart.
- Krashen S.D. 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.
- Krashen S.D. 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford.
- Krashen S.D./ T.D. Terrell 1983, *The Natural Approach*. Oxford, San Francisco.
- Krumm H.-J. 1988, *Grammatik im kommunikativen Deutschunterricht. Konsequenzen für eine didaktische Grammatik und für das Lehrerverhalten*, (w:) J. Dahl/ B. Weis (red.), Grammatik im Unterricht, Expertisen und Gutachten zum Projekt „Grammatik im Unterricht“ des Goethe-Instituts München. München, 5–44.
- Langacker R.W. 1987, *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford.
- Meese H. 1988, *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche*. Berlin etc.
- Mindt, D. 1987, *Sprache – Grammatik – Unterrichtsgrammatik: Futurischer Zeitbezug im Englischen I*. Frankfurt a. M.
- Palmer F. 1974, *Grammatik und Grammatiktheorie Eine Einführung in die moderne Linguistik*. München.
- Paul L. 1978, *Geschichte der Grammatik im Grundriß. Sprachdidaktik als angewandte Erkenntnistheorie und Wissenschaftskritik*. Weinheim/ Basel.
- Raasch A. 1988, *Grammatische Fachausdrücke, Spracherwerb und Sprachvermittlung*, (w:) Die Neueren Sprachen 87, 1/2, 159–173.
- Radden G. 1990, *Von der traditionellen zur kognitiven Grammatik*, (w:) D. Eggers (red.), Didaktik Deutsch als Fremdsprache: Hörverstehen-Leseverstehen-Grammatik. Bonn.
- Radden G./ R. Dirven 1981, *Kasusgrammatik und Fremdsprachendidaktik*. Trier.
- Rath R. 1989, *Zur Erforschung der gesprochenen Sprache*, (w:) H. Scherer (red.), Sprache in Situationen. Eine Zwischenbilanz. Bonn, 10–26.

- Rutherford W./ M.Sherwood Smith, (eds.) 1987, *Grammar and second language teaching, a book of readings*. New York, et al.
- Scherer H. (red.) 1989, *Sprache in Situationen. Eine Zwischenbilanz*. Bonn.
- Sperber D./ D. Wilson 1986, *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford.
- Vater H. 1982, *Strukturalismus und Transformationsgrammatik. Überblick und Anwendung aufs Deutsche*, Trier.
- Weigand E. 1989, *Sprache als Dialog. Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik*, Tübingen.
- White L. 1982, *Grammatical Theory and Language Acquisition*. Dordrecht/ Cinnaminson.
- Zimmermann G. 1984, *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt a. M.
- Zimmermann G./ E. Wißner-Kurzawa 1985, *Grammatik lehren – lernen – selbstlernen. Zur Optimierung grammatikalischer Texte im Fremdsprachenunterricht*. München.
- Zydrón J. 1989, *Gramatyka w nauczaniu języków obcych: szkolna, dydaktyczna, komunikacyjna*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 10, 37–47.

