

Hanna Ruszczakowa

NIEKTÓRE PROBLEMY DYDAKTYKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Na podstawie dostępnych pozycji zostaną przedstawione niektóre zagadnienia z dydaktyki języka niemieckiego. Wybrano te wypowiedzi, które dotyczą interesującego nas obecnie problemu: miejsca dydaktyki szczegółowej języka ojczystego wśród dyscyplin kierunkowych i pedagogicznych. Rozważania pochodzą z dwóch pozycji: "Fachdidaktik Deutsch" pod red. Bernharda Sowińskiego (wyd. z 1975 r.) oraz "Didaktik der deutschen Sprache" Hermanna Helmersa (wyd. z 1979 r.).

Praca Helmersa jest dziesiątym, poprawionym, wydaniem; autorka wykorzystała z niej dwa rozdziały: "Dydaktyka języka niemieckiego jako dyscyplina naukowa" i "Naukowa struktura dydaktyki języka niemieckiego". Z pracy pod redakcją Bernharda Sowińskiego, autorka wybrała artykuły: Bernharda Sowińskiego i Jürgena Heina - "Studium dydaktyki szczegółowej języka niemieckiego" i Jürgena Heina - "Wiedza kierunkowa a dydaktyka szczegółowa". Autorzy poruszają w omawianych pracach następujące problemy szczegółowe:

H. H e l m e r s: Kształcenie języka ojczystego jako przedmiot badań. Historyczny rodowód dydaktyki języka niemieckiego. Naukowe metody badań dydaktyki języka niemieckiego. Nauki podstawowe i nauki towarzyszące dydaktyce języka niemieckiego.

B. S o w i n s k i i J. H e i n: Przedmiot nauki języka niemieckiego a studium metodyki nauczania. Studium specjalistyczne a dydaktyka przedmiotu. O odbudowę studium specjalistycznego.

J. H e i n: Dydaktyka szczegółowa a wiedza kierunkowa. Dydaktyka szczegółowa a dydaktyka ogólna. Zadania dydaktyki języka niemieckiego.

Na niektóre z tych problemów warto by zwrócić szczególną uwagę, gdyż podobne sądy pojawiają się w dyskusjach polskich metodyków, nie wiemy jednak, czy są to poglądy przypadkowo zbieżne, czy też polscy dydaktycy korzystają w swoich pracach z obcojęzycznej literatury przedmiotu.

Historię teorii kształcenia nauczycieli języka ojczystego dzieli autorzy niemieccy na cztery etapy¹. Etap pierwszy przypada ich zdaniem na czasy średniowieczne, kiedy naczelnym hasłem dydaktycznym: "dobry teolog jest jednocześnie dobrym nauczycielem" kierunkowało proces nauczania i wychowania. Wzrost znaczenia mieszczaństwa na przełomie średniowiecza i czasów nowożytnych sprawił, że dotychczasowe hasło przestało wystarczać; uczenia kształcił teraz mistrz-nauczyciel, ujmujący wiedzę we własne reguły dydaktyczne. Wiek XIX, na który przypada etap trzeci, zastąpił hasło: "dobry teolog dobrym nauczycielem języka" nowym hasłem: "dobry znawca literatury dobrym nauczycielem języka". Teologię zastąpiono nauką literatury, a zadania, które spełniała religia, szczególnie w zakresie ideałów moralnych, literatura romantyczna przekazała - poezji.

Średniowieczny rodowód kształcenia nauczycieli stał się podstawą dla przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu w wieku XIX, poglądy z początku czasów nowożytnych spotykamy w etapie czwartym. Koncepcję kształcenia nauczycieli przyjęły gimnazja. "Nauczanie mistrzowskie" etapu drugiego usystematyzowano w wieku XIX w seminariach nauczycielskich i nazwano "metodyką nauczania niemieckiego". Indywidualne wskazówki dydaktyczne zostały tu uogólnione. Oprócz seminariów przygotowywały nauczycieli także gimnazja, ale tam zwracano przede wszystkim uwagę na powiększenie zakresu wiedzy literackiej.

Rozwój dydaktyki, nauki rozumianej jako teoria językowego i literackiego procesu nauczania, stanowi podstawę do niezbędnej, zdaniem H. Helmersa, reformy kształcenia nauczycieli. Tylko z pomocą dydaktyki szczegółowej, twierdzi Helmers, można przezwyciężyć "bezkrytyczną receptologię tradycyjnego kształcenia nauczycieli". Dydaktyka języka niemieckiego jako teoria nauczania ję-

¹ H. Helmers, Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung, E. Klett-Stuttgart 1979, s. 20-22.

zyka "podstawowego" związana jest jakby "międzynarodowo" z innymi teoriami nauczania języków podstawowych. W związku z tym ważnym zadaniem dla dydaktyki jest badanie wspólnych kategorii dydaktycznych w ich rozwoju międzynarodowym².

Z rozważań Helmersa należy wyróżnić również jego pogląd uzasadniający konieczność badań nad przebiegiem procesu kształcenia języka ojczystego. Kształcenie językowe rozumie autor - po pierwsze - jako proces, który przebiega tam, gdzie odbywa się nauczanie - uczenie się języka ojczystego, po drugie - jako treść interakcji między przynajmniej dwoma osobami, o ile jedna z osób wspiera drugą poprzez planowy proces nauczania, po trzecie, przez kształcenie językowe rozumie również obserwowaną czynność człowieka (tzw. kompetencję językową) w posługiwaniu się językiem mówionym i pisany, która spełnia społecznie konieczne zapotrzebowania komunikacyjne. Kształcenie języka ojczystego umożliwia samodzielne i adekwatne do sytuacji postępowanie w podjęciu i przekazaniu informacji na gruncie znajomości powszechnie stosowanych środków komunikacji. W kształceniu języka ojczystego biorą udział różne instytucje społeczne. Obok spontanicznych impulsów, które wpływają z ogólnego procesu integracyjnego środowiska językowego, dziecko wkracza w planowe kształcenie sterowane (wychowanie przedszkolne, nauczanie szkolne). Także i ludzie dorośli, obok spontanicznego rozwoju swego języka w kręgu zawodowym, rodzinnym, kulturalnym, stykają się ze sterowanym kształceniem językowym (w szkole zawodowej, wyższej).

Szczególne znaczenie w kształceniu języka ojczystego ma obowiązująca aktualnie subkultura.

W okresie przedszkolnym wpływ rodziny jest dominujący. Po rozpoczęciu nauki szkolnej rodzina, jako instytucja kształtująca mowę ojczystą, traci na znaczeniu, ale współdecyduje tak długo, dopóki osoba dorastająca pozostaje w domu. Później, po założeniu własnej rodziny, dochodzą wpływy językowe męża lub żony.

Od pierwszych lat życia oddziałują na dziecko massmedia. Już w okresie przedszkolnym rozpoczyna się oddziaływanie dwóch przekazów telewizyjnych: obrazu i przekazu językowego. Odbywa się stałe wyjaśnianie niezrozumiałych elementów językowych oglądanym

² Ibid., s. 21.

przekazem obrazowym. Telewizja integruje subkulturę domu rodzinnego dziecka, jednak należy pamiętać, że przekazywany język stanowi jakby język "wyższy". Uświadomienie sobie tego zjawiska jest ważne dla przezwyciężenia barier językowych.

O nauczaniu w szkole decydują dwa momenty: planowanie i kontrola. Są one szczególnie istotne w nauce języka niemieckiego. Co prawda i na innych przedmiotach nauczanie przebiega w języku ojczystym, ale stanowi on w tym wypadku tylko "środek" przekazywanej wiedzy, jest jakby jednym z wielu środków dydaktycznych³.

Rozważania B. Sowinskiego i J. Heina dotyczą interesującego nas problemu kształcenia nauczycieli języka niemieckiego w szkołach wyższych. Autorzy zwracają uwagę na istniejące różnice w przygotowaniu do wykonywania zawodu. Na studiach uniwersyteckich w RFN dominuje wykształcenie kierunkowe; zgodnie z tzw. teorią kształcenia akademickiego Humboldta, podkreśla się przede wszystkim znaczenie wiedzy kierunkowej (literackiej i językowej) w ujęciu historycznym. Wyższe szkoły pedagogiczne natomiast zwracają główną uwagę na tzw. wykształcenie specjalistyczne w zakresie dydaktyki literatury i nauki o języku.

Studium metodyki i nauczania języka niemieckiego i literatury dzieli się w niemieckich szkołach wyższych na tzw. studium podstawowe i studium wyższe, oddzielone często obligatoryjnym egzaminem cząstkowym. Niezależnie od różnic programowych obejmuje ono tematy z zakresu teorii języka i dydaktyki nauki o języku, literaturoznawstwa i dydaktyki literatury oraz teorii nauczania języka niemieckiego.

Studenci hospitują lekcje w szkołach, prowadzą również lekcje próbne. Dostrzega się brak jednolitych ustaleń, dotyczących zakresu wiedzy kierunkowej oraz zakresu materiału z dydaktyki szczegółowej przy egzaminach końcowych na studiach wyższych⁴.

Niektórzy autorzy niemieccy są zdania, że dydaktyka szczegółowa obejmować powinna trzecią część całości programu i wymagań studiów wyższych, przygotowujących do zawodu nauczycielskiego.

³ Ibid., s. 17-26.

⁴ B. S o w i n s k i, J. H e i n e, Das Fachdidaktische Studium des Faches Deutsch, [w:] Fachdidaktik deutsch, red. B. S o w i n s k i, Kolonia-Wiedeń 1975, s. 14-18.

Rozumie się przez to, że wiedza kierunkowa z zakresu germanistyki powinna być bardziej zorientowana na tzw. "pole zawodowe" nauczyciela. Uważa się, że prowadzenie badań z punktu widzenia problemów komunikacji językowej, problemów recepcji wiedzy o literaturze, pozwoli na prowadzenie szczegółowych badań kierunkowych i na uwzględnianie związków teorii z praktyką bez uszczerbku dla anatomii dyscyplin kierunkowych⁵.

W dydaktyce języka niemieckiego zwraca się również uwagę na konieczność uściśleń terminologicznych, sprecyzowanie funkcji szkoły współczesnej oraz uzgodnienia poglądów na teorię kształcenia metodycznego⁶.

Na podstawie toczącej się dyskusji omawiani autorzy przyjmują, że "dydaktyka jest teorią celów, treści i metod kształcenia, tzn. nauczania i uczenia się. "Dydaktyka ogólna" stanowi część nauki o wychowaniu. Opisuje cele nauczania i uczenia się, dokonuje systematyki specjalności zawodowych związanych ze szkołą, ustala ich wartości wobec zadań wewnętrznych szkoły oraz wobec innych dyscyplin specjalistycznych. Przez "dydaktykę szczegółową" rozumie się teorię celów, treści i metod nauczania w zawodzie nauczycielskim biorąc pod uwagę punkt widzenia wiedzy kierunkowej oraz czynniki badane przez dydaktykę ogólną. W obrębie dydaktyki szczegółowej pozostaje (choć niektórzy wydzielają odrębną gałąź wiedzy) teoria odbioru (die Curriculumtheorie). Bada ona problematykę celów nauczania i sposoby formułowania celów nauczania zgodnie z odpowiadającymi im treściami nauczania. "Metodyka" opisuje, bada, rozwija w sposób specyficzny, w powiązaniu z pedagogiką i psychologią, wskazania, które prowadzą do osiągnięcia celów nauczania i pośredniczą w realizowaniu treści nauczania. Wspólnie z dydaktyką szczegółową uwzględnia wszystkie czynniki, niezbędne przy planowaniu, prowadzeniu, kontroli i diagnozie procesu nauczania.

Z powyższych rozważań terminologicznych wyłaniają się dla dydaktyki szkoły wyższej w RFN pewne istotne problemy. Uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne, przyjmując różne formy kształcenia nauczycieli, posiadają różnorodne poglądy na stosunki mię-

⁵ Ibid., s. 14-18.

⁶ J. H e i n, Fachwissenschaft und Fachdidaktik, [w:] Fachdidaktik deutsch, s. 19-32.

dzy wiedzą kierunkową a dydaktyką szczegółową. W chwili obecnej sytuacja przedstawia się w ten sposób, że dydaktyka szczegółowa stanowi obszar naukowy między naukami kierunkowymi z jednej strony, a nauką o wychowaniu i naukami społecznymi z drugiej strony. Uważa się, że problematyka dydaktyki szczegółowej winna uwzględniać kontekst teorii naukowej, polityki oświatowej oraz zagadnień związanych z dydaktyką szkoły wyższej.

Istotnym kryterium w określaniu celów i treści dydaktyki szkoły wyższej są różnorodne funkcje przypisywane szkole (podstawowej i średniej), a w związku z tym różnice w teorii kształcenia metodycznego:

- szkołę traktuje się jako instytucję uczenia się i nauczania;
- szkoła pośredniczy w zdobywaniu potrzebnych do wykonywania zawodu wiadomości i umiejętności;
- szkoła przekazuje tradycje kulturalnego dziedzictwa narodowego;
- szkoła jest instytucją socjalizacji i indywidualizacji uczniów;
- szkoła stanowi pewien model życia, z którym uczniowie zetkną się w świecie dorosłych.

Można postawić pytanie, jak wobec powyższych zadań stawianych szkole kształtują się możliwości teorii kształcenia metodycznego?

J. Hein, dokonując podsumowania dyskusji, toczącej się w różnych ośrodkach naukowych RFN, wyróżnia następujące stanowiska⁷:

- mówi się o tzw. idealnym lub idealizowanym stosunku między wiedzą kierunkową a dydaktyką szczegółową; w zasadzie prowadzi on do wydzielenia dydaktyki szczegółowej z kręgu wiedzy kierunkowej, przy jednoczesnym szczególnym traktowaniu dydaktyki szczegółowej jako "ślepej" uliczki wiedzy kierunkowej;

- przeciwieństwem powyższego jest "konfliktowy" stosunek między wiedzą kierunkową a dydaktyką szczegółową, emancypacja wobec jednej z podstawowych dyscyplin kierunkowych, krytyczny dystans wobec tendencji panujących w nauce kierunkowej; prowadzi się własne eksperymenty, ryzykuje błędy wynikające z dyletantyzmu;

⁷ Zob. bibliografia zebrana przez J. H e i n a do pracy pt.: Fachwissenschaft und Fachdidaktik, [w:] Fachdidaktik deutsch, s. 31-32.

- dokonuje się wydzielenia dydaktyki szczegółowej z dydaktyki ogólnej i tworzy jej przeróżne modele; dydaktykę szczegółową traktuje się jako część nauki o wychowaniu;

- przyjmuje się, że dydaktyka szczegółowa jest syntezą dyscyplin kierunkowych oraz nauki o wychowaniu i nauk społecznych; jest ona rodzajem dyscypliny integrującej i pośredniczącej;

- pojmuje się dydaktykę szczegółową jako naukę stosowaną, zorientowaną praktycznie, na gruncie dyscypliny kierunkowej, uwzględniającej np. aspekty socjolingwistyki, badań nad komunikacją i recepcją, nad postawami czytelniczymi;

- dydaktyka szczegółowa, zdaniem innych autorów, nie stanowi bynajmniej "poddyscyplin" dydaktyki ogólnej; postuluje się, by była częścią korespondujących z nią dyscyplin uniwersyteckich albo samodzielną dyscypliną naukową jako metodyka języka ojczystego.

Wiele nieporozumień wiąże się z ustaleniem więzi między dydaktyką szczegółową i wiedzą kierunkową w dydaktyce szkoły wyższej.

W latach sześćdziesiątych naszego stulecia zaistniała sytuacja, że germanistyka zwróciła swoje metodyczne kompetencje, jako nie należące do wiedzy kierunkowej, w obszary pedagogiki. W ten sposób dydaktyka języka niemieckiego "wypadła" na długo z uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, przy czym zabrakło również towarzyszącego studium metodycznego. Jednocześnie wyższe szkoły pedagogiczne otrzymały zadanie rozwijania dydaktyk szczegółowych. Początkowo jednak, jak gdyby akceptując prymat dyscyplin kierunkowych, zajęły się upowszechnianiem wyników badań kierunkowych i ograniczyły rozumienie dydaktyki do tzw. czystej metodyki (czyli poczynąń głównie praktycznych).

Związki między dydaktyką szczegółową a dyscypliną kierunkową nie zostały do tej pory wyraźnie określone. W centrum dyskusji pozostaje pytanie o wartości wyników kształcenia, szczególnie treści i metod nauczania, sposobu myślenia dyscypliny kierunkowej w powiązaniu ze szkolnym procesem nauczania. Niektórzy autorzy są zdania, że sama wiedza kierunkowa czuje się jakby zwolniona z odpowiedzialności wobec tzw. dydaktycznego horyzontu swego postępowania.

Dydaktycy niemieccy poddają krytyce stanowisko, w którym swoboda badań naukowych oraz bardzo wąski zakres treści i pojęć nau-

kowych pozostają w sprzeczności z naukowym i praktycznym kształceniem nauczycieli. Uważa się, że germanistyka uniwersytecka obawia się "pedagogizacji", a użytkowanie osiągnięć naukowych przekazuje ustanowionym po temu instytucjom. W ten sposób nie ma żadnego wpływu na np. recepcję wyników i metod badań, na przeniesienie zdobyczy naukowych do praktyki. Z kolei dydaktyka szczegółowa i praktyka pedagogiczna bronią się przed przykładami odległymi od praktyki, lękając się np. unaukowania nauczania języka niemieckiego.

Od 1966 r. dostrzec można próbę zbliżenia postaw badawczych, pytań badawczych dyscyplin kierunkowych i dydaktyki szczegółowej⁸. Pojawia się nowe spojrzenie na język niemiecki jako przedmiot nauczania szkolnego oraz na germanistykę jako dyscyplinę uniwersytecką. Odnajduje się przede wszystkim wspólne zadania społeczne.

Niejasna sytuacja między dydaktyką szczegółową a dyscypliną kierunkową doprowadziła, zdaniem autorów niemieckich, w wielu wypadkach do pozytywnej emancypacji dydaktyki szczegółowej. Powstały zarodki samodzielnej, nowej orientacji dydaktycznej; szczególnie dotyczy to nauczania języka.

Procesy emancypacyjne dydaktyki literatury i języka oceniają dydaktycy niemieccy również negatywnie. Doprowadziły one, ich zdaniem, do ogromnego elektyzmu i dyletantyzmu zarówno w odniesieniu do dyscyplin kierunkowych, jak i dydaktyki szczegółowej.

Dostrzega się zmierzch dydaktyki szczegółowej, pojmowanej jako "nauka uniwersalna", która formułuje sądy na podstawie eksperymentów, bez dostatecznej refleksji naukowej, za pomocą fałszywie rozumianego pluralizmu metod oraz wyników różnych dyscyplin naukowych. Jako przykład podać można, że sformułowania celów nauczania nauki o języku stoją w wyraźnej sprzeczności wobec nowych kierunków lingwistyki.

Praktyka szkolna odcina się od systematyki naukowej, a obszar badań szkolnych i ich wybór dowodzą, że nie mają one źródeł w dyscyplinie kierunkowej.

Mimo zachodzących zmian obserwuje się, że dyscypliny kierun-

⁸ J. H e i n, Fachwissenschaft und Fachdidaktik, [w:] Fachdidaktik deutsch, s. 22.

kowe odsunęły od siebie odpowiedzialność za dydaktykę szczegółową i pozostawiają jej samej wiele problemów badawczych.

Wynikiem zaistniałej sytuacji jest fakt, że dydaktyka szczegółowa zajęła się tzw. specjalizacją, "rzeczą samą w sobie" i zainteresowała się głównie potrzebami uczniów, którym opanowanie przedmiotu ułatwi szanse życiowe. Prowadzi to jednak w konsekwencji do pewnego zbliżenia dydaktyki szczegółowej do dydaktyki ogólnej.

Pojawiają się głosy, że dydaktyka szczegółowa przedmiotu wspólnie z dydaktyką szkoły wyższej pełnić winna wobec dyscyplin kierunkowych funkcję kontrolną. Właśnie dydaktyka szczegółowa zwraca uwagę, aby cele nauczania języka i literatury przygotowały nauczycieli do wykonywania zadań zawodowych⁹.

Z dotychczasowych rozważań wynika jasno, że dydaktyka szczegółowa języka niemieckiego nie może budować własnego systemu, niezależnego od lingwistyki i literaturoznawstwa oraz nauk humanistycznych i społecznych. Powstaje również pytanie, czy dydaktykę szczegółową można uważać za część nauki o wychowaniu. Ani przyjęcie pryzmatu orientacji dyscypliny kierunkowej, ani prymatu związków pedagogicznych nie prowadzi dydaktyki szczegółowej do pełnych kompetencji naukowych.

Zastanowienia wymaga jeszcze określenie stosunku dydaktyki szczegółowej do dydaktyki ogólnej. Przez dydaktykę ogólną rozumie się w tym miejscu poszukiwanie i konstruowanie ogólnych praw uczenia się i nauczania, które umożliwiają planowanie nauczania przedmiotowego. To właśnie dydaktyka ogólna proponuje dydaktyce szczegółowej modele, zasady i kategorie, które przeniesione z teorii naukowej do praktyki szkolnej podlegają sprawdzeniu. Umieszczenie nauczania przedmiotowego w kontekście dydaktyki ogólnej związane jest z hierarchizacją ogólnych celów nauczania.

W ciągu ostatnich dziesięciu lat obserwuje się w RFN powstawanie licznych modeli ogólnodydaktycznych. Określa się je jako: dydaktykę kształcenia teoretycznego, dydaktykę nauczania i uczenia się, dydaktykę systemów teoretycznych, dydaktykę teorii informacji, dydaktykę komunikacji, dydaktykę krytyczną (ideologiczną) oraz dydaktykę-kazuistyczną¹⁰.

⁹ Ibid., s. 21-25.

¹⁰ Ibid., s. 25-28.

Określenie dydaktyki języka niemieckiego jako teorii uczenia się i nauczania podstaw języka i literatury lub przedstawianie dydaktyki szczegółowej jako naukowej pracy nad sytuacjami komunikacji z uwzględnieniem potrzeb szkoły i zawodu dowodzi, że niemożliwa jest jednostronna orientacja na lingwistykę, na literaturoznawstwo, czy wreszcie na naukę o wychowaniu. Dydaktykę języka niemieckiego, rozumianą jako teoria językowych i literackich procesów nauczania, można ujmować tylko w kontekście interdyscyplinarnym, co uchroni ją przed utożsamianiem z teorią pośrednictwa lub jednostronnych zastosowań teorii w praktyce.

Przedstawione poglądy przypisują dydaktyce szczegółowej funkcję kontrolną między teorią i praktyką i w związku z tym rozpatrują zadania dydaktyki języka niemieckiego w następujących płaszczyznach¹¹:

1. Dydaktyka języka niemieckiego powinna wspólnie z dyscyplinami kierunkowymi prowadzić badania z zakresu językoznawstwa i literaturoznawstwa. Socjologiczna orientacja w ogólnych i szczegółowych celach nauczania zmusza dydaktykę szczegółową do dystansu wobec przynależnej jej tradycyjnie wiedzy kierunkowej i albo nie uwzględnia społecznych związków obiektu, albo pozostawia dydaktykę szczegółową samą sobie.

2. Dydaktyka szczegółowa winna w interdyscyplinarnym obszarze rozwijających się stanowisk zbudować swoją własną systematykę, która pozwoli na utworzenie koncepcji teorii nauczania języka niemieckiego. Biorąc pod uwagę zastaną praktykę oraz formułując nowe cele nauczania (zorientowane na przyszłość), należy brać pod uwagę zarówno składniki wiedzy kierunkowej, ogólnodydaktycznej, jak i czynniki antropologiczno-psychologiczne i socjologiczno-polityczne.

3. Prowadzenie przez dydaktykę szczegółową empirycznych badań procesów nauczania jest niezbędne. Służą one do ukazania celów założonych i zrealizowanych w zakresie nauczania języka i literatury. Analizowanie motywacji uczenia się, treści nauczania, metod i form pracy, sposobów kontroli itp., badania empiryczne i eksperymentalne, opisanie badań posłuży do wykorzystania przy układaniu efektywnego planu nauczania, jak również zostanie wykorzystane dla teorii kształcenia metodycznego.

¹¹ Ibid., s. 28-31.

4. Dydaktyka języka niemieckiego winna przewyższać tradycyjne przyporządkowanie jej do zawodu nauczycielskiego i wiedzy jednostkowej. Szczególnie dotyczy to pola badawczego i tendencji w teorii odbioru; należy tu określić - nie jak dotychczas - cele specjalistyczno-zawodowe, ale cele zgodne z wymogami społecznymi. Dydaktyka języka niemieckiego winna również poszukiwać, w jaki sposób mogą być organizowane procesy nauczania, przekraczające obowiązujące treści nauczania (przypomina się "metodę projektów"). Należy zastanowić się, czy w takiej organizacji "nie uchybi się" lingwistyce i literaturoznawstwu. Aby temu zapobiec, proponuje się zamiast podziału na dwie specjalności, jak to jest na uniwersytecie, przeniesienie do szkoły modelu komunikacji, który integrowałby wiedzę językową i literacką.

5. Dopóki dydaktyka języka niemieckiego nie uzyska samodzielnej pozycji, jaką zajmują lingwistyka i literaturoznawstwo, powinna nawiązać dialog z dyscyplinami kierunkowymi, określić na nowo swój stosunek do nich i dostarczyć naukowego uzasadnienia obszarów nauczania języka niemieckiego. Powinna również nawiązać kontakt z innymi dyscyplinami szczegółowymi i rozważyć potrzebę współpracy nauki języka niemieckiego z innymi specjalnościami.

6. Dydaktyka szczegółowa prowadzi badania, uwzględniając społeczne zadania nauki języka niemieckiego. Wyniki badań efektywności nauczania, krytyka zasobu językowego ucznia, zwracanie uwagi na trudności językowe ucznia w czasie dyskusji, na problemy poprawności ortograficznej dostarczają materiału do rozważań nad celami kształcącymi i politycznymi nauki o języku ojczystym.

7. Dydaktyka języka niemieckiego przewyższa idealistyczne, formalistyczne, technokratyczne, kompensatoryczne i krytyczno-emancypacyjne przedłużenia dydaktyki ogólnej. Stara się wyjaśnić te problemy dydaktyki ogólnej, które przyspieszają tworzenie własnej systematyki i własnej teorii kształcenia. Punktami wyjściowymi tych rozważań są treści nauczania, społeczne zapotrzebowania, pedagogiczna koncepcja oraz potrzeby i interes ucznia. Dydaktyka języka niemieckiego dąży do integracji tych aspektów. Od dydaktyki języka niemieckiego oczekuje się ponownego naukowego zbadania celów nauczania przedmiotu.

8. Dydaktyka języka niemieckiego, mimo pewnego "deficytu" praktyki lub wiedzy kierunkowej stara się ujmować język i litera-

ture jako instrumenty samorozwijania się ucznia i jego społecznych zobowiązań.

9. W dydaktyce języka niemieckiego można wyróżnić trzy kompleksy badań naukowych pozostających we wzajemnych stosunkach. Dostrzegamy kompleks socjologiczno-kulturalny, który obejmuje m. in. badania zasobu językowego, zainteresowania czytelnicze, treści i obszary nauczania, cele nauczania. Kompleks interakcji obejmuje z kolei np. badania nad strukturami lekcji języka niemieckiego, wykorzystaniem środków dydaktycznych. Badania nad zasobem słownictwa i specyficznymi zmianami zastosowań języka doprowadziły do nowych koncepcji nauczania języka. Zwraca się m in. uwagę na pojęcie komunikacji, rozważa problemy dialektalne jako problemy bariery językowej oraz problemy tzw. szkolnej gramatyki. W związku z rozważaniami na temat cele - treści nauczania dostrzec można propozycje nowego podziału obszarów nauczania języka ojczystego. Dyskusja wokół nauczania poprawnej pisowni i nauczania początkowego posunęła naprzód badania nad kontrolą wyników nauczania oraz osiągnięć szkolnych ucznia. Szczególną uwagę należy zwrócić na problem wymiaru zagadnień historycznych w nauczaniu języka niemieckiego i w dydaktyce szczegółowej. Dydaktyka języka niemieckiego ukierunkowana jest "na przyszłość", jednocześnie korzysta z doświadczeń przeszłości. Zwraca się jednak uwagę, że zagadnienia przeszłości zajmują zbyt wiele miejsca na lekcjach języka niemieckiego. Podjęte badania pomogą natomiast dydaktyce szczegółowej ustalić własny "wymiar historyczny".

10. Dydaktyka języka niemieckiego zorientowana jest nie tylko, jak bywało, na "studium germanistyki", ale również na aktualne pole czynności nauczycieli języka niemieckiego. Zainteresowana jest rozumieniem relacji teoria-praktyka przez dyscyplinę kierunkową, próbuje również zająć wobec tej kwestii własne stanowisko badawcze.

Pozostaje więc w dydaktyce niemieckiej otwarte pytanie o instytucjonalizację dydaktyki szczegółowej w szkołach wyższych.

Dyskusja wokół pojęcia "dydaktyka szczegółowa" oraz przedstawione próby udzielenia odpowiedzi na związane z tym pytania mają konsekwencje dla organizacji studiów w szkole wyższej. Dydaktycy niemieccy uważają, że w aktualnym toku studiów zamiast jednolitego planu przekazywania wiedzy kierunkowej i metodycznej

mamy do czynienia ze swoistym zlepkiem programowym, obejmującym trochę studium specjalistycznego i trochę studium pedagogicznego.

Projekty reformy studiów wskażą zapewne, w jakim kierunku rozwinię się germanistyka, dydaktyka szczegółowa i nauczanie języka niemieckiego w szkole. Nowemu zdefiniowaniu ulec musi, w świetle toczącej się w RFN dyskusji, dydaktyka języka niemieckiego, zmieniając jej miejsce w obrębie germanistyki. Germanistyka bowiem z dyscypliny hermeneutyczno-filologicznej stanie się nauką o komunikacji i nauką społeczną, a przedmiot zwany w szkole "językiem niemieckim" będzie albo "nauczaniem estetycznym" albo dojdzie do podziału przedmiotu na język niemiecki i literaturę.

Przedstawione poglądy z dostępnej niemieckiej literatury przedmiotu sygnalizują, że problem miejsca dydaktyki szczegółowej w programie studiów uniwersyteckich oraz problem kształcenia metodycznego nauczycieli są bardzo żywo dyskutowane również w innych krajach. Sądzić można, że bliższa, systematyczna obserwacja tych zagadnień może być przydatna w formułowaniu ewentualnych projektów reformy studiów wyższych oraz instytucji doskonalących zawodowo czynnych nauczycieli języka polskiego.

Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet Łódzki

Hanna Ruszczakowa

ZUR PROBLEMATIK DER METHODIK DER DEUTSCHEN SPRACHE

In dem vorliegenden Artikel werden gewählte Probleme der Methodik der deutschen Sprache in den Hochschulen der BRD angeschnitten.

Seit zehn Jahren diskutiert man in der Bundesrepublik über das Bildungsmodell der Lehrer der Muttersprache. Viel Aufmerksamkeit schenkt man auch der Frage der Zielsetzung und Kompetenz der Methodik der deutschen Sprache im Hochschulsystem, wie auch den Funktionen, die der Grund- und Oberschule zugeschrieben werden.

Die Autoren der behandelten Beiträge (J. Hein, H. Helmers, B. Sowinski) weisen u.a. auf die Schwierigkeit hin, den Rang der Einzelfachdidaktik unter den verwandten Disziplinen im Rahmen des allgemeinen erzieherisch-didaktischen Hochschulsystems zu bestimmen. Betont werden der komplizierte Charakter und die Vielfältigkeit der Ziele der Einzelfachdidaktik. Er wird auch die

Notwendigkeit hervorgehoben, mit der traditionellen Bindung der Methodik der deutschen Sprache an fachlich-berufliche Aufgaben zu brechen. Man postuliert Erweiterung der mit dem Lehrprozeß der Muttersprache verbundenen Untersuchungen und Experimente. Nach der Ansicht der oben erwähnten Autoren bleibt die Frage nach der Zielsetzung und Zweckmäßigkeit der Hoch- und Oberschulbildung immer noch offen.

Auch für die Methodik der polnischen Sprache sind Probleme des Bildungsmodells der Lehrer wie auch der Rolle der Methodik im Programm des Universitätsstudiums höchst interessant und aktuell.